



**A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA  
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO**

**A Discente: Tânia Raquel Fernandes Ramos  
Orientador: Prof. Doutor Nuno Mateus**

**Lisboa**

**2011**

**TÂNIA RAQUEL FERNANDES RAMOS**

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA  
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre no curso de Mestrado em Educação Especial, conferido escola Superior Almeida Garrett.

**A Discente: Tânia Raquel Fernandes Ramos  
Orientador: Prof. Doutor Nuno Mateus**

**Lisboa**

**2011**

*Eu creio que para ser professor é preciso ter um perfil  
e para ser professor de pessoas diferentes é preciso ter outro perfil,  
isto é, um perfil ainda mais apurado.*

(entrevista a um surdo, in Afonso, 2007)

## **DEDICATÓRIA**

Para levar a cabo este trabalho de investigação percorri durante dois anos um caminho, durante o qual pude contar com o apoio precioso de algumas pessoas as quais quero agradecer.

À minha família que me deu ânimo e me ajudou da forma que lhe foi possível, dando-me um grande apoio nos momentos em que achava impossível terminar este projecto. À minha irmã Adriana, pelo auxílio prestado durante a organização da estrutura final do projecto.

Ao André, pela paciência e apoio que tem prestado nas minhas decisões, mesmo quando elas implicam estarmos menos tempo juntos.

À minha colega Alice, pelo apoio prestado nas revisões finais.

À minha amiga e colega de mestrado Fátima, pelo tempo que passámos juntas e em que nos apoiávamos mutuamente.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor Jorge Serrano um especial agradecimento pela força e a dedicação que me prestou, não só durante o curso de Mestrado, como também no projecto inicial deste trabalho.

Ao Professor Doutor Nuno Mateus pelo grande contributo, força, entusiasmo e dedicação que prestou para a verdadeira concretização e compilação deste trabalho.

Aos docentes que estiveram envolvidos no decorrer do curso de Mestrado, pelos saberes e experiências transmitidas, que se tornaram na pedra basilar para esta dissertação.

## RESUMO

O presente trabalho situa-se no campo da Educação Especial e propõe estudar a inclusão de crianças com deficiência auditiva, nas escolas de ensino regular, nomeadamente, as estratégias de comunicação indispensáveis para que a sua inclusão.

Para a realização do presente estudo, foi adoptada uma abordagem metodológica, de natureza qualitativa, não experimental, cuja fundamentação teórica se baseou em diversos autores, investigadores na área da inclusão e deficiência auditiva/surdez.

Ao longo do trabalho são sugeridas algumas estratégias de comunicação, abordando-se a importância da língua gestual e dos aparelhos auditivos na educação e inclusão das crianças e jovens surdos, fundamentais para a sua inserção na sociedade e para o seu progresso académico e profissional.

As conclusões deste estudo apontam para a pertinência da aquisição e adaptação de instrumentos e recursos necessários à prática da inclusão das crianças com deficiência auditiva, que permitam aos professores e alunos, aumentar as suas condições de adaptabilidade às complexas mudanças da sociedade.

Com a realização deste trabalho pretende-se dar a conhecer o que ainda falta mudar e repensar nas escolas de ensino regular, para que as crianças com deficiência auditiva sejam verdadeiramente incluídas e usufruam das mesmas oportunidades das crianças ouvintes.

**Palavras-chave:** Deficiência auditiva, Comunicação, Dificuldades de Aprendizagem, Estratégias Educativas, Inclusão/Integração.

## ABSTRACT

The actual work lies in the field of Special Education and proposes to study the inclusion of children with hearing impairment in mainstream schools, including communication strategies necessary for their inclusion.

In order to perform the present study, it was adopted a qualitative methodological approach, not experimental, whose theoretical foundation is based on several authors and researchers in the field of inclusion and hearing loss / deafness.

Throughout the work are suggested communication strategies, addressing the importance of sign language and hearing aids in education and inclusion of children and young deaf people, which are essential for their integration into society and for their academic and professional progress.

The findings of this study show how important is the acquisition and adaptation of tools and resources necessary to practice the inclusion of children with hearing impairment, which will enable teachers and students to increase their adaptability to the complex changes in society.

With this work I intend to publicize the change and what remains to be rethink in mainstream schools where children with hearing impairment are included in order to let them truly enjoy equal opportunities like hearing children.

**Keywords:** Deafness, Communication, Learning Disabilities, Educational Strategies, Inclusion / Mainstreaming.

### Abreviaturas

<b>AASI</b>	Aparelho de Amplificação Sonora e Individual
<b>APS</b>	Advanced Planning Systems
<b>ASL</b>	American Sign Language
<b>CAA</b>	Comunicação Alternativa e Aumentativa
<b>CEDAU</b>	Centro Educacional do Deficiente Auditivo
<b>dB</b>	Decibel (Unidade de medida de som)
<b>DREN</b>	Direcção Regional de Educação do Norte
<b>EUD</b>	União Europeia de Surdos
<b>FM</b>	Sistema de Frequência Modelada
<b>HRAC</b>	Hospital de Reabilitação das Anomalias craniofaciais
<b>IC</b>	Implante Coclear
<b>LGP</b>	Língua Gestual Portuguesa
<b>NARC</b>	National Association of Retarded Citizen
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>QI</b>	Coeficiente de Inteligência
<b>RTP</b>	Rádio e Televisão de Portugal
<b>SIC</b>	Sociedade Independente de Comunicação
<b>SNRIPD</b>	Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>TVI</b>	Televisão Independente
<b>UAS</b>	Unidades de Apoio a Surdos
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## ÍNDICE GERAL

Epígrafe .....	i
Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo e palavras-chave .....	iv
Abstract e Keywords .....	v
Abreviaturas.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Anexos.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	5
1. Introdução.....	6
2. Explicitação do Problema.....	6
3. Questão de Investigação.....	8
4. Perguntas orientadoras.....	8
5. Objectivos da Investigação.....	9
6. Natureza do Estudo.....	9
7. Procedimentos.....	11
8. Análise e interpretação das perguntas orientadoras.....	12
9. Cronograma.....	16
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
1. Inclusão Escolar : Uma Escola para Todos .....	18
1.1. Breve Perspectiva Histórica sobre a Inclusão.....	18
1.2. Elementos para a Inclusão.....	22

1.2.1. Vantagens da Inclusão.....	23
1.3. Sugestões para a Inclusão.....	23
1.4. Objectivo da Inclusão Escolar.....	27
1.5. Situação Actual.....	30
1.6. Igualdade de oportunidades para as crianças surdas no sistema educativo.....	34
1.7. Reflexões sobre a legislação em vigor .....	35
2. Crianças com deficiência auditiva.....	44
2.1. O conceito de deficiência auditiva.....	44
2.2. Constituição do ouvido humano.....	46
2.3. Deficiência auditiva e surdez.....	47
2.3.1. Causa, tipo e grau de surdez.....	47
2.4. Consequências da surdez no desenvolvimento.....	50
2.4.1. A linguagem da criança Surda.....	50
2.5. Surdez e Linguagem.....	56
2.6. O desenvolvimento cognitivo das crianças surdas.....	57
2.6.1. A inteligência e a avaliação cognitiva das crianças surdas.....	57
3. Comunicação .....	59
3.1. A comunicação no meio familiar.....	61
3.2. A comunicação nos meios escolares.....	63
3.2.1. O desenvolvimento comunicativo e linguístico.....	64
3.2.2. A aprendizagem.....	65
3.2.3. Os processos de socialização.....	65
3.3. Ajudas Auditivas Individuais.....	66
3.3.1. O aparelho auditivo.....	66
3.3.2. Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI).....	66
3.3.3. O Implante Coclear (IC).....	67
3.3.4. O Sistema de Frequência Modelada (FM).....	68
3.4. Aquisição da linguagem em crianças surdas.....	69
3.5. A Linguagem Gestual.....	71
3.5.1. O reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa.....	73

3.5.1.1. O acesso à informação televisiva.....	74
3.5.1.2. Meios de acesso à informação televisiva.....	74
3.5.2. Mais possibilidades de acesso à informação para o Surdo.....	76
3.5.2.1. Outros ambientes de acesso à informação.....	76
4. Dificuldades de aprendizagem na criança com deficiência auditiva.....	77
4.1. Desenvolvimento da leitura e escrita na criança com deficiência auditiva.....	79
4.2. Representações Sociais da leitura e escrita na criança com deficiência auditiva.....	81
4.3. Educação das crianças surdas.....	83
5. Estratégias Educativas.....	84
5.1. O desempenho da criança com deficiência auditiva em contexto de sala de aula.....	87
5.2. Práticas educativas flexíveis.....	88
5.2.1. Cooperação.....	89
5.2.2. As tecnologias de informação e comunicação.....	89
PARTE III – CONCLUSÕES FINAIS.....	90
Síntese Reflexiva.....	91
Situações problemáticas para a investigação.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
Bibliografia.....	98
Outras referências bibliográficas .....	100
Referências legislativas.....	100
Anexos.....	101

## ÍNDICE DE QUADROS

### Quadro 1

Classificação dos graus de surdez, segundo vários autores, de acordo com a perda auditiva em dB (Afonso, 2008, p. 21) .....	49
---	----

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### Gráfico 1

Número de alunos com surdez, a nível nacional, por escalão etário (Baseado em Colôa, como citado por Afonso, 2008, p. 46) ..... 30

### Gráfico 2

Número de alunos com surdez, por grau e nível de ensino, a nível nacional (Baseado em Colôa, 2003, como citado por Afonso, 2008, p.49) ..... 31

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexo 1

Comportamentos Indicadores de problemas de audição (Fonte: Correia, 2008, p. 60) .....	102
--	-----

### Anexo 2

Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) Retroauricular. (Fonte: Banco de Imagens do CEDAU/HRAC-USP (2005), (in Berro <i>et al.</i> , 2008, p.33)...	103
---	-----

### Anexo 3

Aparelhos de Amplificação Sonora Individual tipo convencional, retro, mini – retroauricular e intra-auricular. (Fonte: Banco de Imagens do CEDAU/HRAC-USP (2005), (in Berro <i>et. al.</i> , 2008, pp: 32).....	104
---	-----

### Anexo 4

Ficha de Verificação do Aparelho de Amplificação Sonora Individual e/ou Implante Coclear (Fonte: Berro <i>et al.</i> , 2008, Anexo I, p. 73) .....	105
--	-----

### Anexo 5

Modelo de Implante Coclear “tipo caixa” (Fonte: Banco de Imagens do CEDAU/HRAC. Aparelho (IC) cedido por paciente/responsável. (in Berro <i>et al.</i> 2008, p. 48) .....	106
---	-----

### Anexo 6

Funcionamento do Implante Coclear (Fonte: <a href="http://www.implante_coclear.com.br">www. implante coclear.com.br</a> (Berro <i>et al.</i> , 2008, p. 45) .....	107
---	-----

### Anexo 7

Sistema de Frequência Modelada (Fonte: Banco de Imagens do CEDAU/HRAC – USP (2005), (in Berro <i>et al.</i> , 2008, p. 54) .....	108
--	-----

Anexo 8	
Extractos de documentos nacionais e internacionais ligados ao direito das pessoas surdas à informação e comunicação. (Fonte: Bispo, M <sup>a</sup> . <i>et al.</i> , 2006, p. 223-233) .....	109
Anexo 9	
Legislação e evoluções recentes (Fonte: Bispo, M <sup>a</sup> . <i>et al.</i> , 2006, p. 239-243) .....	119
Anexo 10	
Protocolo entre SNRIPD, APS e RTP sobre a legendagem por teletexto (Fonte: Bispo, M <sup>a</sup> . <i>et al.</i> , 2006, p. 243) .....	123
Anexo 11	
Protocolo entre os três operadores de televisão generalista RTP, SIC e TVI e o governo (Fonte: Bispo, M <sup>a</sup> . <i>et al.</i> , 2006, p. 244-245) .....	124

## INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no âmbito do Mestrado de Educação Especial, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. O mesmo baseia-se no estudo teórico e descritivo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. A natureza do presente estudo, desenvolvido pela via não experimental, está direccionada para o reconhecimento e exposição de um conjunto de princípios e procedimentos a serem considerados nas escolas de ensino regular, para que as mesmas se aproximem, em termos organizacionais e pedagógicos, de um modelo de escola inclusiva.

Assim, quanto ao design, visto este ser um estudo não experimental, de acordo com a natureza do mesmo, utilizamos o paradigma qualitativo, através de metodologias qualitativas no qual se irá descrever e interpretar, por via de análise interpretativa do enquadramento teórico, o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e afectivo das crianças e jovens surdos, e como a inclusão poderá ser possível e verdadeira para todos os intervenientes, alunos e professores. Este é um objectivo a atingir, tanto pelos profissionais de educação, como por toda a sociedade em que se inserem, com a elaboração de políticas educativas envolvidas na educação. (Bautista, 1997)

Contudo, com a evolução das mentalidades, surge a vontade de oferecer mais oportunidades às crianças e jovens surdos, nos campos da educação especial, o que conduz a um grande progresso aquando da educação destas crianças e jovens.

A educação inclusiva está, actualmente, no centro das preocupações e metas das sociedades, nas escolas, facto que se consolidou com a apresentação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no ano de 1994, em Salamanca.

Partindo desta prática ou, até mesmo, de um ideal, nos finais do século XX, surge a necessidade de criar, nas escolas, planos adequados no trabalho e educação de crianças com necessidades educativas especiais. (Afonso, 2007)

Porém, existem muitas crianças que não usufruem de uma educação apropriada e de acordo com as necessidades educativas que apresentam. Este é um facto que poderá contribuir para que a criança com necessidades educativas especiais (NEE) não tenha oportunidade de desenvolver as mesmas competências das crianças sem NEE. Assim, a sua realização ao nível pessoal, académico e afectivo poderá estar condicionado, se não um sistema educativo, uma escola, com uma organização e currículo adequado às crianças com NEE.

Deste modo, considera-se importante abordar de um modo teórico, a problemática em questão, partindo de um projecto de investigação, que incidirá sobre o paradigma qualitativo, visto considerar-se este método, o mais apropriado à problemática emergente da investigação.

A análise qualitativa envolve a descrição interpretativa e a descrição descritiva. A primeira volta-se para as sucessivas interrogações do investigador perante ao objecto em estudo e a segunda remete para o conhecimento do que é apresentado e relato. (Guerra, 2008)

A investigação qualitativa visa trabalhar todo o material obtido ao longo da investigação, como o caso das diversas pesquisas bibliográficas e análises de documentos.

Actualmente, existem tentativas em tornar as escolas mais inclusivas, que trabalhem na direcção de mudanças de mentalidade, na educação e ensino de crianças que aceitem e participem na vida em sociedade, numa sociedade que respeita as diferenças e necessidades específicas de cada um. (Afonso, 2007)

Neste sentido, é necessário que a escola aposte numa educação de igualdade, uma escola para todos, onde as necessidades educativas especiais das crianças sejam tratadas com maior integração e adaptação. A igualdade irá por si mesma, conduzir a uma sociedade mais diversificada, na aceitação e inclusão das necessidades educativas especiais. Assim, a importância desta problemática será discutida no presente trabalho.

A prática de uma educação inclusiva e, neste âmbito, a implementação de um ensino de igualdade de oportunidades aos alunos com NEE, nomeadamente, aos alunos com deficiência auditiva, remete para um trabalho exaustivo e de grande dimensão.

Para que tal se concretizasse, houve uma meticolosa pesquisa bibliográfica. Autores e obras foram pesquisados, cada um com os seus contributos para uma profunda actualização e compreensão da inclusão: possíveis estratégias a utilizar para a inclusão de crianças com deficiência auditiva, em contexto de sala de aula regular. Assim, o estudo apresentado visa apresentar tentativas de aumentar a confiança, tanto da criança deficiente auditiva, como da família, pela compreensão dos obstáculos por que estas crianças passam ao longo da sua vivência com a deficiência. Para tal, é necessário um grande apoio, não só por parte da família, como também por parte de todos os profissionais que interagem com a criança. (Souza & Silvestre, 2007)

Os profissionais de educação que interajam e trabalhem com crianças com deficiência auditiva devem apostar em variadas estratégias que permitam a inclusão destas na sala de aula. Assim, será muito importante que tenham conhecimento prévio sobre a deficiência da criança, reconhecendo a sua individualidade e singularidade, como Nielsen (1999,p.24) refere que os

professores “ ... *necessitam de adquirir conhecimentos relativos à condição do aluno numa classe regular... Este conjunto de informações servirá como orientação para o professor, permitindo-lhe proceder às modificações adequadas, ... ao ambiente da sala de aula, ... à adopção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas do aluno.*”

Pela pesquisa de informação, considerou-se importante procurar informação bibliográfica que proporcionasse sugestões e estratégias apropriadas à prática da inclusão de crianças com deficiência auditiva, capazes de responder às necessidades específicas de cada criança, ou seja, os seus estilos de aprendizagem. Foram feitas também pesquisas documentais, sobre a deficiência auditiva e surdez, tal como as suas implicações no desenvolvimento intelectual, académico, social e afectivo da criança.

A estrutura do presente trabalho é composta por quatro capítulos que descrevem, de um modo sequencial, a actividade desenvolvida ao longo da investigação.

No primeiro capítulo é apresentada um enquadramento normativo, ideológico e cultural sobre o tema da inclusão. Neste capítulo pretende-se aludir a referências que têm sido produzidas no âmbito da igualdade de oportunidades aos vários níveis. O êxito do ensino de inclusão e integração depende da justiça social, da aceitação das diferenças e solidariedade. Pretende-se, também, dar a conhecer o suporte legislativo e as estruturas de apoio a nível global e nacional, que fomentam um ensino virado para a igualdade, na inclusão escolar e social de todos, seja qual for a sua deficiência, ajustada numa participação activa de todos no progresso da sociedade, sendo o respeito para e na diversidade, um grande passo para a inclusão.

No segundo capítulo estão descritos os processos metodológicos a que se recorreu, indispensáveis na recolha de informação necessária sobre a problemática em estudo.

Para além da descrição dos procedimentos anteriormente referidos, este capítulo contempla, entre outros aspectos, a definição das palavras-chave, a formulação do problema da investigação, as respectivas perguntas de partida e, também, a explicitação clara e precisa dos objectivos encaminhadores para a concretização do presente trabalho.

No terceiro capítulo será apresentado o enquadramento teórico, onde abordará os conceitos de inclusão, deficiência auditiva, comunicação, estratégias de aprendizagem e estratégias educativas, conceitos estes, que se encontram relacionados com a problemática em estudo e com o público-alvo – as crianças com deficiência auditiva. Este capítulo incidirá também sobre possíveis adaptações na apresentação de informação, na vida do dia-a-dia, que permitam a

inclusão das crianças e jovens surdas, tanto nas escolas, como na participação na vida em sociedade.

O quarto capítulo é, particularmente, dedicado à reflexão do trabalho de investigação realizado. Serão base de reflexão, as mudanças a serem implementadas, no ensino regular, para que as escolas progridam para uma transformação, aceitação e adaptação das diferenças e individualidades de cada um.

Numa lógica conclusiva serão, ainda, tecidas algumas considerações reflexivas, de modo a explicitar, sinteticamente, as transformações necessárias e emergentes no ensino, para que as crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente, as crianças com deficiência auditiva, sejam integradas, física, académica e afectivamente, nas escolas de ensino regular, transformando o seu futuro mais promissor e de igualdade perante todos. As informações recolhidas permitiram compreender como o Surdo, a pessoa com deficiência auditiva, poderá ser incluída na sala de aula, tal como as relações que poderá estabelecer com os professores, colegas de turma e outros com quem convivem fora da escola.

**PARTE I**

**ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## 1. Introdução

A presente investigação baseia-se no estudo teórico e descritivo da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente, de crianças com deficiência auditiva.

A redacção da presente dissertação de mestrado obedeceu a uma profunda e exaustiva revisão da bibliografia. Procedemos ao levantamento bibliográfico de obras sobre inclusão e deficiência auditiva.

Este estudo teve como objectivo a adequação de um conhecimento alargado das diferentes perspectivas metodológicas de vários autores, assente no paradigma qualitativo.

A opção pela abordagem qualitativa, como Bogdan e Biklen (1994) referem, deve-se ao facto deste método de investigação estar bastante consolidado no ramo educacional. Segundo os mesmos autores, a partir da década de setenta do século XX, a investigação qualitativa atingiu o seu auge na investigação em educação, como um conhecimento mais profundo da realidade a investigar, para uma melhor compreensão.

Deste modo, a investigação qualitativa pareceu-nos a melhor opção para o desenvolvimento deste trabalho e, portanto, para a natureza do objecto de estudo apresentado. A investigação qualitativa oferece uma melhor compreensão da realidade em estudo, partindo da descoberta e da interpretação dos seus significados.

Bell (1997) refere que *“os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística”* (idem p. 20). Esta concepção sobre a investigação qualitativa atribui-lhe alicerces humanistas, dando ênfase aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências.

## 2. Explicitação do problema

Os alunos com dificuldades auditivas revelam dificuldades de comunicação, as quais se tornam obstáculos no processo de aprendizagem escolar. Tal situação gera ansiedade e incerteza nos professores, que diariamente contactam com estas crianças. (Berro, A.; Brazorotto, J.; de Oliveira, K.; de Godoy, L. & Buffa, M., 2008)

Segundo Berro *et al.* (2008) a criança com deficiência auditiva apresenta determinadas

necessidades no desenvolvimento da audição e linguagem oral, o que acontece também no processo de educação.

Enquanto educadores e professores devemos facultar a integração destas crianças no meio escolar. Isto pode passar por tentar perceber se a criança brinca com os outros colegas, se é aceite com a sua deficiência, integrá-la em actividades escolares dando-lhe sempre oportunidade de experimentar e aprender com os outros, dando-lhe feedbacks positivos, para que se torne mais confiante e, por conseguinte, fique mais à vontade durante a realização das diversas tarefas escolares, e para que as consiga concretizar.

Este trabalho de integração requer também a aplicação de adaptações curriculares necessárias para a inclusão de crianças deficientes auditivas. (Berro *et al.*, 2008)

Contudo, esta tentativa de inclusão não passa somente pela escola. Também as pessoas com quem a criança convive, para além da escola, devem participar na sua educação, desenvolvimento e integração na sociedade. (Berro *et al.*, 2008)

Sendo a educação um processo de aprendizagem, que acontece no aluno pelas experiências operadas nos ambientes em que se insere, a educação especial contempla esta ideia e, muito mais, como refere Correia (2008, p. 19): *“um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE.”*

Deste modo, educação especial e inclusão unem-se com o intuito de permitir uma educação e uma integração na vida em sociedade, de forma independente e com sucesso. (Correia, 2008)

A inclusão permitirá a inserção do aluno com nee's no ensino regular, de modo a permitir que este tenha acesso a serviços educativos adequados, ao apoio das equipas multidisciplinares, tudo em função das suas necessidades. Por conseguinte, a inclusão respondendo às necessidades dos alunos com nee's, deve oferecer-lhes uma aprendizagem adequada, tendo em conta os níveis académico, socioemocional e pessoal, muito importantes no desenvolvimento da criança. (Correia, 2008)

Deste modo, cabe à escola fazer uma reestruturação das suas práticas educativas, incluindo o currículo, possibilitando uma aprendizagem cooperativa aos alunos com nee's. O currículo, aliás, torna-se a chave para o sucesso escolar dos alunos, onde devem ser tido em conta os aspectos lectivos, não lectivos e, principalmente, as adaptações curriculares em função das necessidades de cada criança. (Correia, 2008)

Sendo o foco principal deste trabalho, as necessidades educativas das crianças com

deficiência auditiva, pode-se acrescentar que o meio onde a criança se insere deve também ser estimulante para o seu desenvolvimento harmonioso. Assim, em todos os meios em que a criança deficiente auditiva se insere, particularmente, devem existir momentos que possibilitem um trabalho de reforço da audição e da linguagem, imprescindível para o seu desenvolvimento. (Berro *et al.*, 2008)

### **3. Questão de Investigação**

Tendo em conta o problema proposto a investigar, foi elaborada a seguinte questão de investigação:

- “ *Que estratégias de comunicação adoptar para compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?*”

### **4. Perguntas orientadoras**

Partindo da questão de investigação, considerou-se pertinente elaborar as seguintes questões orientadoras:

- “ *Como é que a deficiência auditiva interfere na comunicação da criança?*”
- “ *Quais as dificuldades de aprendizagem mais frequentes na criança com deficiência auditiva?*”
- “ *Quais as estratégias educativas mais utilizadas pelos profissionais de educação no contexto de ensino-aprendizagem com a criança deficiente auditiva?*”

## 5. Objectivos de Investigação

### Objectivo Geral

- Identificar as estratégias de comunicação que facilitam a inclusão de alunos com deficiência auditiva.

### Objectivos Específicos

- Identificar os obstáculos da deficiência auditiva no processo de comunicação.
- Identificar as dificuldades de aprendizagem mais frequentes na criança com deficiência auditiva.
- Identificar as estratégias educativas mais utilizadas pelos profissionais em contexto de ensino-aprendizagem, com a criança deficiente auditiva.

## 6. Natureza do estudo

A elaboração de um trabalho de pesquisa requer um trabalho de parceria entre dados e informações recolhidas, sobre a problemática que se pretende estudar e os conhecimentos existentes sobre a mesma.

O investigador, ao optar por uma determinada problemática está a limitar-se a uma área específica do saber, que pretende estudar e aprofundar o seu conhecimento.

Partindo deste interesse por determinado fenómeno, o investigador está apto a iniciar o seu trabalho de pesquisa, encontrando soluções para responder aos problemas propostos.

A construção de ideias científicas requer uma ruptura com as configurações usuais do conhecimento, com o que nos parece vulgar. Só assim haverá lugar para novas ideias e construções. (Bell, 1997)

Perante a realidade, o investigador cria perguntas, cria problemas dentro de um problema logo desde o início da investigação. Deste modo, Bell (1997) refere a importância em definir metodologias adoptadas à investigação do problema:

*“... estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de*

*informação igualmente diferentes...*” (Bell, 1997, p.19).

Actualmente, as investigações na área da educação recorrem a métodos naturalistas, fundamentados no paradigma qualitativo.

Nas investigações qualitativas prevalece o paradigma naturalista, interpretativo, onde a realidade estudada se baseia em percepções dos indivíduos, podendo ser alterada ao longo dos tempos.

*“ O conhecimento desta realidade não tem sentido senão para uma determinada situação ou para um contexto particular.”* (Munhall et Boyd, 1993, como citado por Fortin, 2009, p. 31)

Assim, ao recolher um fenómeno, um problema, o investigador estuda-o em profundidade, relacionando ideais entre si, com o objectivo de construir uma nova realidade que tenha sentido para os indivíduos da problemática em estudo. (Fortin, 2009)

Sendo o objectivo das investigações qualitativas explorar, conhecer e compreender a natureza de fenómenos, interessa entendê-la partindo do ponto de vista dos participantes, para que a problemática, ou seja, o fenómeno, possa ser compreendido no meio em que se insere.

Para a selecção da problemática, o investigador recorre a um conceito ou fenómeno possível de ser descrito e entendido.

Tendo em conta que o presente estudo se baseia numa abordagem qualitativa, não experimental, interessa falar em estudos descritivos. Estes desenrolam-se “no meio natural”, distinguindo-se dos estudos experimentais, pela inexistência de uma variável independente.

*“Os estudos descritivos visam obter mais informações sobre as características de uma população ou fenómenos pouco estudados.”*

(in Fortin, 2009, p. 236)

O estudo descritivo pretende descrever e qualificar detalhadamente um determinado fenómeno, onde ao investigador cabe o papel de analisar uma situação, *“tal como ela se apresenta no meio natural, com vista a destacar as características de uma população ..., de compreender fenómenos ainda mal elucidados... ou conceitos que foram pouco estudados...”*

(Fortin, 2009, p. 236)

Para além disto, considera-se importante a apresentação de uma lista de princípios para a gestão da qualidade na investigação qualitativa, sugeridos por Flick (2005):

- uma definição precisa dos objectivos a alcançar e das normas a cumprir no projecto, incluindo todos os participantes nesta definição;
- determinar o modo como os objectivos e normas são possíveis de atingir e a unanimidade na utilização de determinados métodos;
- esclarecer nitidamente as responsabilidades, garantindo qualidade durante o processo de pesquisa;
- perspicuidade da apreciação da qualidade do processo.

Neste trabalho de investigação pretende-se conhecer como a inclusão está e pode ser concretizada nas escolas de hoje. O presente estudo baseia-se na pesquisa bibliográfica e análise documental, sobre a deficiência auditiva, a inclusão de crianças com esta deficiência na escolas de ensino regular e como a sua in(ex)clusão pode condicionar a sua vida na sociedade, no presente e no futuro.

## **7. Procedimentos**

Com este projecto de investigação pretende-se alcançar objectivos para o trabalho com crianças deficientes auditivas, integradas no ensino regular, para que consigam ultrapassar os obstáculos que passam, tanto ao nível académico, de aprendizagem, como ao nível pessoal, social e afectivo.

Na implementação deste estudo, a recolha de dados desenvolveu-se por etapas. A primeira consistiu na pesquisa bibliográfica - documental e legislativa - de forma a enquadrar teoricamente a deficiência auditiva. Daqui, distinguiu-se as palavras-chave, que conduziram à pergunta de partida: *Que estratégias de comunicação adoptar para compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?*

A segunda etapa residiu em confrontar as ideias, métodos e estratégias apresentadas por alguns autores, com o que se espera e anseia no processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva, no ensino regular. Assim, nesta etapa tenta-se dar respostas à questão de partida, através de experiências relatadas com quem trabalha com crianças deficientes auditivas, partindo da pesquisa bibliográfica.

Na síntese reflexiva, apresentar-se-á as conclusões a que se chegou, neste confronto entre ideias e ideais.

## **8. Análise e interpretação das perguntas de partida**

*“ Como é que a deficiência auditiva interfere na comunicação da criança?”*

De acordo com Nielsen (2003), a deficiência auditiva, caracterizada pela diminuição da capacidade de ouvir, contribui para que o indivíduo enfrente grandes obstáculos perante as tarefas que realiza. Também no seu percurso escolar, Berro et al. (2008) refere que o deficiente auditivo apresentará necessidades especiais, como apoios no desenvolvimento da funcionalidade auditiva e oral.

Afonso (2008) acrescenta ainda que a criança com deficiência auditiva apresentará grandes dificuldades em se relacionar com o mundo que a envolve, o que poderá conduzir à restrição na assimilação de informações do quotidiano que, para o ouvinte, são facilmente compreendidas. Esta condição pode levar à desconfiança e insegurança por parte da criança surda.

Tetzchner e Martinsen (2002) referem que no processo de educação da criança surda, existem signos gestuais de fácil aquisição, e outros de carácter mais complexo. O nível de dificuldade depende mais da utilização de estruturas gramaticais complexas, e não tanto da prática de signos gestuais. Assim, será necessário que se inicie a aprendizagem destes signos de forma simples, isto é, não modificando as formas gramaticais, pois caso contrário, tanto os signos como a sua seriação serão bastante complicados para a criança.

Deste modo, Souza e Silvestre (2007) sugerem que os obstáculos do Surdo na aprendizagem surgem, normalmente, pelo atraso no desenvolvimento cognitivo, que pode ter fruto da forma como sucede a interacção entre o Surdo e o ouvinte.

Estas dificuldades comunicativas decorrem de formas análogas, tanto ao nível familiar como ao nível escolar, apesar das causas influenciadoras serem divergentes.

Souza e Silvestre (2007) mencionam que os obstáculos comunicativos podem ser diminuídos com o trabalho cooperativo entre especialistas e membros dos meios educativos, famílias e profissionais de educação. Estas barreiras ao nível da comunicação podem ser ultrapassadas pelo trabalho cooperativo pela socialização, recorrendo à comunicação, mais a níveis afectivos e emocionais.

Sendo o objectivo principal da inclusão escolar do aluno surdo, integrá-lo plenamente nas actividades escolares, o professor deve ter as boas expectativas nos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, ou seja, não deve cair no erro de pensar que o aluno surdo terá, pela sua deficiência, um menor rendimento e sucesso escolar.

Em suma, a escola deve ter em conta alguns aspectos para inclusão como a formação de professores acerca da surdez, a implementação de actividades que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem emocional em todos os alunos, a realização de tarefas que conduzam ao respeito pela diversidade, nomeadamente, na comunicação com os alunos surdos e, finalmente, a construção de métodos que proporcionem o diálogo entre crianças da mesma idade, na sala de aula. (Souza e Silvestre, 2007)

*“ Quais as dificuldades de aprendizagem mais frequentes na criança com deficiência auditiva?”*

A audição é um dos inputs sensoriais mais importantes para a aquisição da fala e da linguagem, sendo fundamental no processo de aprendizagem da criança. Deste modo, uma criança com deficiência auditiva enfrenta-se com grandes obstáculos na sua aprendizagem, que serão os problemas de comunicação. (Bautista, 1997)

Segundo Bautista (1997) a criança surda irá encontrar grandes problemas na aprendizagem da leitura. Poderá conseguir ler algumas palavras, mas não as compreenderá, devido à pobreza do vocabulário e da estrutura sintáctica, às dificuldades no emprego do código fonológico, e pelos condicionalismos na sua antevisão no processo de leitura. Também na escrita, a criança surda poderá sentir grandes dificuldades resultantes dos problemas da linguagem oral e na compreensão da leitura.

O mesmo autor sugere como problemas mais frequentes na escrita da criança surda, os seguintes aspectos: frases curtas e simples, com grande quantidade de nomes e verbos, e fraca utilização de artigos, conjunções, entre outros, um vocabulário débil, a incorrecta utilização do tempo, género, número e pessoa nas frases, problemas na escrita de frases mais complexas e na

utilização de pronomes, incoordenação de ideias e na exposição dos parágrafos, a má colocação dos sinais de pontuação, as frases estereotipadas e erros de omissão, substituição, adição e desordem na escrita das palavras.

No decurso do ensino da leitura ao aluno devem ser organizadas actividades que desenvolvam as limitações apresentadas pelo Surdo, para que este, quando estiver perante um texto, consiga utilizar todas as vias para a sua compreensão.

Actualmente, vários investigadores falam em escola normatizadora, no processo de ensino dos alunos surdos. Os discursos patenteiam urgência em incluir, na escola regular, qualquer aluno, independentemente da sua singularidade (surdo, cego, paralisado cerebral, etc.). O fundamento mais invocado é a Declaração de Salamanca, onde Silva (2001) refere que fica no esquecimento o que está definido no artigo 19: “ *Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e as situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida*”.

Só assim se poderia incluir verdadeiramente a criança surda e colmataras dificuldades de aprendizagem por que passa, nomeadamente, na comunicação.

*“ Quais as estratégias educativas mais utilizadas pelos profissionais de educação no contexto de ensino-aprendizagem com a criança deficiente auditiva?”*

Bautista (1997) refere que, na educação de crianças com necessidades educativas especiais, como o caso da deficiência auditiva ou surdez, é imprescindível que se elejam estratégias de compensação para que a inclusão da criança seja alcançada. Para tal, tudo o que envolve o meio escolar, como o currículo e a sala de aula, devem ser apropriados às necessidades especiais das crianças.

Correia (2008) sugere alguns métodos essenciais a seguir, quando se tratam de situações de necessidades educativas especiais na sala de aula.

Assim, o professor deverá ter em conta a localização da criança na sala, devendo esta permanecer na primeira fila, para que se minimizem as suas limitações e esteja mais atenta. Deverá também ter em atenção o modo como introduz os novos conceitos, pela estrutura, clareza, insistência, empenho e ritmo que utiliza, tal como na aposta em realizar experiências e actividades do foro sensorial, fazer adaptações no processo de leitura, na escolha de métodos de ensino eficazes. Neste sentido, o professor deverá optar por explicações mais claras para que a criança compreenda, utilizando, por exemplo, tecnologias que apoiem o seu trabalho e, portanto, o

decorrer da aula (computadores, gravadores áudio, vídeo, dvd's).

Segundo Bautista (1997), a prática da estimulação precoce, de forma adequada, e da integração escolar, permitirão aos alunos surdos conseguir um desenvolvimento mais harmonioso, mais comum, quer ao nível da sua linguagem falada, quer ao nível da leitura e da escrita.

Sendo o objectivo principal a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é essencial que se adaptem e as estratégias e metodologias utilizadas no ensino destas crianças, para que a aprendizagem se realize com sucesso. Como tal, educadores e professores necessitam de procurar, investigar e utilizar estratégias e métodos concisos no seu trabalho com as crianças, essencialmente, as que integrem o grupo das necessidades educativas especiais. (Correia, 2008)

Nielsen (2003) refere que é imprescindível que toda a turma, onde a criança com necessidades educativas especiais se insere, compreenda e aceite as suas dificuldades, para que o respeitem e o aceitem tal como ele é, facilitando a sua integração na escola. O mesmo autor menciona ainda que o professor, ao falar perante a turma, deve colocar-se sempre de frente para a criança surda, podendo estar cerca de três metros distância, possibilitando que a criança consiga ler-lhe os lábios e interpretar sinais expressivos.

Tal como referido por Nielsen (2003) os documentos a serem utilizados pela criança surda deverão focar os aspectos essenciais do tema explorado, como guião da aula. Este material também poderá ser facultado às pessoas que convivam com esta criança, fora do contexto escolar.

A ideia essencial a retirar do trabalho do professor e outros intervenientes na educação e desenvolvimento da criança surda, é a de que se tornam pontes, e até mesmo, os responsáveis pela oferta de oportunidades presentes e futuras desta criança, pela prática da inclusão, de trabalhar nas suas diferenças e dificuldades, para que seja integrada tal como os outros, com igualdade de oportunidades. (Correia, 2008)

Bautista (2007) salienta que todo o tipo de actividades favorece o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

- Nos primeiros níveis, devem ser escolhidos textos adaptados ao nível de compreensão da criança, orientando-a progressivamente para textos não adaptados e iniciando-a na leitura de livros.
- As estratégias de leitura devem ser treinadas, já que os progressos na leitura estão profundamente relacionados com a consciência do que significa ler.
- Actualmente, os programas informáticos existentes aperfeiçoaram as técnicas de

leitura, que podem ser muito úteis para as crianças surdas, desde que se tenha em conta as particularidades da criança, como a sua idade e os níveis de leitura alcançados.

Deste modo, impõem-se uma meta a pais e educadores de surdos: simplificar os processos de leitura e de escrita, colocando o processo de articulação para uma fase seguinte. (Pinedo, 1989 citado por Bautista)

Partindo também da estimulação precoce adequada e da integração escolar, serão cada vez mais os alunos surdos a atingir um desenvolvimento harmonioso, mais comum, tanto ao nível da sua linguagem falada, como ao nível da leitura e da escrita. (Bautista, 1997)

## 9. Cronograma

Esta investigação terá a duração de doze meses, sensivelmente. Prevê-se que se inicie em Outubro de 2009 e termine em Fevereiro de 2011. No seguinte cronograma estão descritas as etapas da elaboração do relatório, planeadas mensalmente.

Etapas	Período temporal				
	Outubro/ Novembro	Dezembro/ Janeiro	Fevereiro/ Março	Abril/ Agosto	Setembro/ Fevereiro
1 Enquadramento Teórico	X	X			
2 Recolha de Informação Empírica	X	X	X		
3 Tratamento e Análise de informação, utilizando o método qualitativo			X	X	
4 Redacção/ Revisão e Entrega do Relatório				X	X

**PARTE II**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. Inclusão Escolar: Uma Escola para Todos**

### **1.1. Breve Perspectiva Histórica sobre a Inclusão**

A chave para o sucesso da educação, que aceita e trabalha na diferenciação, integrando todos os alunos é a inclusão. (Correia, 2008)

A inclusão surge pela urgência de responder às necessidades das pessoas portadoras de deficiência, nomeadamente, na sua integração na vida em sociedade.

Desde a Antiguidade, os deficientes foram tratados de um modo diferente. Na Idade Média eram vistos como encarnações demoníacas, e já nos séculos XVIII e XIX, eram encarados como criminosos ou loucos e internados em manicómios. (Serra, 2008)

Estes pontos de vista sobre as pessoas deficientes foram criados pela mentalidade social que até então vigorava, com especificidades bastante semelhantes em vários países, onde se sucederam diferentes fases como a do isolamento, a de ambientes segregados e a da educação, integração e participação. (Serra, 2008)

Contudo, no século XX, na Europa e nos Estados Unidos, a visão sobre as pessoas deficientes sofreu alterações. Neste sentido, Caldwell (1973, como citado por Serra, 2008) descreveu algumas épocas históricas divergentes:

- os esquecidos e escondidos, na 1<sup>o</sup> época, pois no início do século existiam inquietações ao nível da segregação de crianças, sendo mantidas no isolamento e longe da restante população, já que eram consideradas não normais;

- o despiste e segregação, na 2<sup>a</sup> época, onde nos anos 50 e 60 se verificou uma crescente preocupação na segregação de pessoas deficientes, facultando-lhes cuidados médicos, psicológicos, sociais e educacionais, afastados do dia-a-dia da restante população;

- de identificação e ajuda, na 3<sup>a</sup> época, pela “revolução silenciosa” promovida nos anos 70, onde a lei americana, em 1975, atribuiu direitos iguais a todos os cidadãos, estipulando que os deficientes deviam ter acesso à educação, esta ajustada às suas necessidades.

Já no século XX, contrariam-se as funções médicas e psicológicas de diagnóstico para o ensino dos deficientes, atribuindo-se maior valor à educação, como forma de transformação, e à integração como forma de praticar a normalização. (Serra, 2008)

Deste modo, e já no final dos anos 80, a criança deixa de estar enclausurada e passa a ter direito à educação e à integração na vida da comunidade. As crianças com necessidades educativas especiais passam a ser atendidas, com a cooperação dos pais, tanto no meio escolar como familiar, proporcionando-lhes um desenvolvimento harmonioso e igual ao das outras

crianças sem deficiência. (Serra, 2008)

Porém, a escola abarca um conjunto de diversidades, acolhendo alunos com necessidades educativas especiais e outros, que não sendo deficientes, apresentam também obstáculos ao nível da aprendizagem e que requerem, de igual forma, uma atenção especial.

Ainscow (1999, como citado por Serra, 2008) menciona que a integração, apenas acolhia crianças com deficiências e que, pela diversidade verificada, o conceito de NEE foi alargado a todas as crianças que apresentassem obstáculos na sua vida escolar, desde problemas ligeiros a severos ao nível da linguagem, dificuldades na leitura e na escrita, problemas emocionais e de comportamento, multiplicidade cultural, entre outros.

Também o mesmo autor (idem) refere que a escola inclusiva deve virar a sua atenção, não só para diminuir as dificuldades da criança, mas para a criação de condições que levem à realização pessoal, combatendo face aos obstáculos que a criança poderá vir a encontrar ao longo da sua vida.

Assim, a escola inclusiva passa a ser um espaço mais rico para todos, onde as medidas educativas compreendem todos os contextos importantes da vida da criança, abrangendo as interações a que esta está sujeita. (Serra, 2008)

Neste sentido, Margaret Wang (1997, como citado por Serra, 2008) afirma que um espaço mais rico para todos, no âmbito educacional, pode conduzir a alterações ao nível individual e académico, como as características familiares, ou seja, as expectativas da família e seu envolvimento no percurso académico da criança, os processos de aprendizagem, a motivação e empenho do aluno e a função exercida por este no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Deste modo, a escola inclusiva passa a valorizar todo o sistema educativo, baseado na diferenciação curricular, reorganizando os contextos.

Bénard (1999), tendo em conta a origem do conceito de inclusão, sugere alguns pontos para a sua prática:

- As crianças deverão trabalhar e aprender colectivamente, como um grupo, onde dificuldades e diferenças não se tornem obstáculos nas suas aprendizagens;
- A escola inclusiva deverá facultar uma educação harmoniosa a todos;
- Em todos os níveis de ensino, a crianças e jovens com deficiência deverá ser reconhecido o princípio de igualdade de oportunidades, presente na legislação;
- A elaboração dos currículos deverá ter em conta as necessidades das crianças;
- Os professores deverão ser profissionais interessados e incentivados a participar em formações que auxiliem e expliquem a prática inclusiva;

- As escolas regulares poderão ter apoio das instituições de formação de professores e dos profissionais das escolas especiais;
- Os alunos com NEE's necessitam de apoio para a realização de uma transição mais eficaz da escola para a vida activa, adulta, devendo esta auxiliá-los a tornarem-se indivíduos activos na vida económica, proporcionando-lhes as aptidões essenciais para a vida do dia-a-dia.

Neste sentido, e reafirmando a ideia de inclusão, Miranda (2005) considera importante que se visualize a educação especial e a inclusão em interacção, como um todo que facilita a aquisição de aprendizagens e, por conseguinte, leva a uma total inclusão social.

O mesmo autor (idem) refere três aspectos fundamentais para a diferenciação e individualização, como as dificuldades poderem resultar de factores sociais (pobreza, diferenças culturais, etc.), dos ambientes de aprendizagem a que o aluno está exposto, pela fraca qualidade dos materiais pedagógicos, da inexistência de uma legislação e da escassez de recursos humanos e, de igual forma, pelo aluno em si, ou seja, na urgência de identificar e avaliar as suas necessidades educativas especiais, recorrendo a observações e avaliações particularizadas.

A escola inclusiva, segundo Miranda (2005) deve apoiar-se sobre quatro elementos básicos:

- a informação sobre o aluno e respectivos ambientes de aprendizagem;
- a necessidade de realizar uma planificação ajustada, partindo do conhecimento das experiências do aluno;
- a prática de uma intervenção apropriada, tendo em conta a informação sobre o aluno e as planificações realizadas;
- a reavaliação do trabalho realizado pelo aluno, tendo em vista a adaptação do programa proposto.

Para além destes elementos essenciais, o mesmo autor (idem) remete para a importância de uma escola inclusiva praticar de forma precisa as seguintes modalidades<sup>1</sup>:

- “- um sentido de comunidade e de responsabilidade;*
- uma liderança crente e eficaz;*
- padrões de qualidade elevados;*
- sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias, inclusive com pais);*

---

<sup>1</sup> In Working Fórum on Inclusive Schools, 1994, como citado por Serra, 2008)

- *ambientes de aprendizagem flexíveis;*
- *estratégias de aprendizagem baseadas na investigação;*
- *novas formas de avaliação;*
- *desenvolvimento profissional continuado.*”

Como forma de aprofundar o que se tem vindo a falar sobre integração e inclusão, no campo das necessidades educativas especiais, Bautista (1997) refere que estas, apesar de serem um ideal para todos, são complexas no seu conhecimento e prática.

A integração surge nos anos setenta, pela preocupação dos alunos com necessidades educativas especiais deverem frequentar o ensino regular, e não instituições ou escolas especiais. (Bautista, 1997)

Contudo, a ideia de uma escola inclusiva necessita de adaptações no seu funcionamento ao nível do currículo, dos profissionais de educação, das infra-estruturas e até mesmo da comunidade em que se insere.

Neste sentido, a NARC<sup>2</sup> (como citado por Bautista, 1997, p. 29) caracterizou a integração como “(...) *filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.*”

Esta ideia de integração remete para a importância da existência de adaptações escolares, como referi anteriormente, onde à escola é atribuída a função de junção da educação regular com a educação especial, intervindo através da prática de serviços que as crianças precisem, tendo em conta as suas necessidades. (Bautista, 1997)

O currículo escolar é agora entendido noutra perspectiva, ou seja, a escola como potenciadora de um conjunto de experiências que permitem o pleno desenvolvimento das crianças, em vez de um currículo que apenas abrange capacidades, conhecimentos, valores e normas a serem transmitidas aos alunos. (Bautista, 1997)

O surgimento da ideia de integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tornou-se impulsionadora para a verdadeira mudança da escola, que se vai ajustando, ao longo do tempo, com o intuito de facultar uma aprendizagem de sucesso a todos os alunos. Assim, o conceito de diferenciação passa também a ser aceite e onde é necessário procurar

---

2 NARC – National Association of Retarded Citizens, E.U.A.

respostas integradoras, e por de parte as ideias que dificultem a sua prática e inclusão. (Bautista, 1997)

Esta mudança de práticas e mentalidades criada pelo aparecimento das necessidades educativas especiais deu origem a uma escola, onde currículo e diferença se cruzam, no caminho das práticas ajustadas à realidade, às necessidades individuais dos alunos. (Correia, 2008)

## **1.2. Elementos para a Inclusão**

O aluno com necessidades educativas especiais deverá ser o centro de todas as adaptações a realizar, na escola, na família, na comunidade e no Estado. De um modo geral, todos os intervenientes na inclusão devem assumir responsabilidades que a concretizem. (Correia, 2008)

Relativamente ao papel da escola, esta deverá ter em conta a elaboração da planificação, que deve ser ajustada, possibilitando troca de ideias entre o aluno com necessidades educativas especiais, o professor, os pais e a comunidade. A escola deve prestar apoio aos pais e à comunidade, para a adequada integração do aluno com nee's. Ter a consciência e aceitar os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, fomentando a diversidade curricular nas características de cada um e, finalmente, a escola deve apostar na formação dos seus intervenientes, quer professores, quer outros técnicas que nela participem, para que a inclusão seja feita a todos os níveis, compreendida e aceite por todos. (Correia, 2008)

Quanto ao papel da família, esta deve apostar na formação, com o objectivo de facilitar o trabalho com o aluno com nee's, numa continuidade de experiências, na escola e em casa. Assim, a família envolve-se mais aprofundadamente no processo de inclusão, permitindo uma boa comunicação entre si, a escola e a comunidade e levando à aceitação da criança com nee's na escola e no meio em que se insere. (Correia, 2008)

Por conseguinte, a comunidade exerce o seu papel na inclusão pela participação e comunicação entre si, a escola e a família, para uma melhor adaptação do aluno. Esta deve também apoiar a criança com nee's, através de incentivos ao seu desenvolvimento social e pessoal e, finalmente, a comunidade tem também a função de sensibilizar todos para a questão da inclusão, através da prática de formações. (Correia, 2008)

Por fim, o Estado, na função de inclusão, deve implementar legislações que permitam o conhecimento e prática da inclusão. Deve garantir recursos humanos e materiais essenciais para a inclusão do aluno com nee's, fomentando a prática inclusiva de acordo com as condições e o

meio onde a escola se insere. Assegurar uma formação direccionada para as práticas inclusivas, nas instituições de ensino superior e, dar a conhecer à população em geral, as vantagens que a inclusão pode apresentar, no desenvolvimento e educação da criança com nee's. (Correia, 2008)

A prática da inclusão resultará num grande apoio para as crianças, onde estas são apoiadas nas suas necessidades, valorizadas pelas suas capacidades e competências e, se tornem compreendidas e aceites por toda a comunidade. Neste sentido, será essencial que se crie um ambiente de ajuda, cooperação, reconhecimento, igualdade, justiça no meio escolar e no meio em que a criança se insere, com o objectivo de se atingir a aceitação pela diversidade, que é cada vez maior e que exige cada vez mais, uma visão integradora e inclusiva. (Correia, 2008)

### **1.2.1. Vantagens da Inclusão**

Karagiannis e colaboradores (1996, como referido por Correia, 2008, p. 24) mencionam as vantagens resultantes pela prática da inclusão. Estes benefícios passam pela aceitação perante a diversidade, que é conseguida pelo facto dos professores possibilitarem a comunicação, a partilha, os jogos, os trabalhos de grupo entre as crianças, onde estas aprendem a respeitar o outro e a conviver com a diferença.

A inclusão permite também um maior desenvolvimento académico e social da criança, devido às interacções estabelecidas. Prepara a criança para a vida na sociedade, pois quanto mais tempo a criança conviver com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização ao nível educacional, social e ocupacional. (Correia, 2008)

Por fim, a inclusão contrapõe-se à exclusão, na medida em que a escola inclusiva possibilita aos alunos a interacção, cooperação e o respeito pela diferença, combatendo os aspectos negativos da exclusão, que por vezes são patentes nas crianças que vivem fechadas no seu mundo, sem interagirem com os outros, pois não são preparadas para a vida futura na sociedade. (Correia, 2008)

### **1.3. Sugestões para a Inclusão**

Bautista (1997) aponta alguns aspectos a ter em conta para a integração de alunos surdos na escola regular, que de seguida passo a mencionar:

- A informação que o aluno surdo recebe é-lhe alcançável através da visão: leitura labial, informação escrita, informação do quadro, expressões faciais, corporais, entre outros.

- A posição do aluno Surdo na sala de aula deve permitir-lhe olhar directamente e de frente para o professor diminuindo, assim, o seu esforço na leitura labial e dando-lhe a possibilidade de utilizar pistas visuais. O professor deve também possibilitar ao aluno Surdo, a orientação relativamente aos companheiros, segundo a actividade que vão realizar.
- O aluno não deve permanecer de frente para a luz. A leitura labial realizar-se-á melhor se a luz vier detrás do aluno.
- O aluno Surdo deve estar afastado de zonas ruidosas, onde também se deverá ter em conta as vibrações a que poderá estar sujeito.
- O aluno deve utilizar, sempre que possível, um sistema de amplificação (prótese, aparelho FM, etc.)
- A criança Surda deve estar devidamente informada de tudo o que se passa ao seu redor. O professor deve assegurar-se sempre que o Surdo compreende as regras e normas partilhadas na turma, tal como as possíveis modificações de actividades, modificações de horário, actividades extra-escolares, entre outros, sendo necessário que essa informação seja apresentada por escrito.
- É essencial que o professor se informe e conheça as possibilidades das próteses dos alunos surdos. Não deve cair no erro de pensar que o aluno ouve só pelo facto de usar próteses.

Relativamente a modelos chave de comunicação, Bautista (1997) refere algumas regras elementares a ter em conta no trabalho com o aluno Surdo:

- É essencial que o professor esteja sempre em frente ao aluno, para permitir a leitura labial, não devendo voltar-se para o quadro enquanto fala, ou passear de um lado para o outro à medida que explica um conteúdo ou tarefa.
- O professor deve falar pausadamente e de forma clara.
- Deve recorrer-se a uma comunicação total, utilizar gestos naturais que surjam entre o aluno e o professor, as formas escritas, as expressões faciais, entre outros.
- O professor deve verificar se o aluno segue correctamente a sequência da explicação fazendo, por exemplo, uma questão sobre o conteúdo exposto, as dificuldades que encontrou no tema, etc. Será necessário que o professor e os colegas não facilitem a linguagem ao falar com o surdo. A melhor maneira de o ajudar a aperfeiçoar o uso da sua

linguagem não deve pela via da correcção directa dos erros mas sim, dentro da mesma conversa, conceder-lhe o modelo adequado.

– Apesar da prótese auditiva, os Surdos nem sempre conseguem orientar a sua própria voz. Para os ajudar e para que eles aprendam a graduar a sua voz, não se tornando este um elemento de distorção da comunicação, será indispensável que lhes seja indicado quando devem subir ou baixar de intensidade.

Quanto ao conteúdo, Bautista (1997) menciona que o professor deve ter em conta os seguintes aspectos:

– Planear o conteúdo dos temas: o vocabulário introduzido pela primeira vez, a linguagem técnica, entre outros. Será muito prático que o professor forneça um guia escrito dos conteúdos teóricos necessários, para que o aluno surdo tenha mais possibilidades em adquirir alguns temas ou, até mesmo, toda a lição na sua globalidade.

– No caso de dificuldades de compreensão por parte do aluno Surdo, perante as explicações, o professor deve reformular a informação dada com estruturas ou palavras novas.

– O professor deve fazer inter-relação das áreas do currículo, ajudando a superar as dificuldades sentidas pelo aluno, perante as mudanças de informação.

Relativamente à metodologia, Bautista (1997) aponta alguns aspectos importantes no que concerne ao trabalho com o aluno surdo:

- Nos momentos em que o professor explica oralmente o conteúdo, poderá ser útil colocar o aluno surdo ao lado de um colega que tenha facilidade em tomar apontamentos, para que consiga, simultaneamente, ir copiando as informações.

- Como o aluno surdo não consegue escrever e copiar ao mesmo tempo, é necessário que o professor tenha cuidado na exposição do tema, já que nestes momentos de aula é necessário que os alunos tomem apontamentos, olhem para mapas ou livros, ao mesmo tempo que ouvem a explicação.

- Quando faz leitura labial, o aluno Surdo deve permanecer atento. Será proveitoso que, por vezes, o professor lhe dê algum tempo para se abstrair e assim descansar um pouco.

- O professor, ao ditar algum conteúdo ou informação à turma, deve também escrevê-lo em papel e entregá-lo ao aluno Surdo.

- Enquanto os alunos ouvintes realizam tarefas de cariz prático, o professor pode

esclarecer dúvidas ao aluno Surdo, auxiliá-lo noutras tarefas, ceder-lhe novas informações, etc.

- Quando a turma realiza provas, será oportuno que o aluno Surdo as receba por escrito, afastando possíveis perdas de tempo e possíveis confusões aquando da compreensão de dados apresentados no quadro, e/ou da leitura labial.
- Geralmente, o aluno Surdo participa mais activamente quando lhe são apresentados conteúdos através de métodos dinâmicos, ou seja, o ensino apoiado na observação e na prática.
- É indispensável que o professor anuncie de forma bastante clara, as mudanças de actividades ou assuntos.

No que diz respeito às relações sociais, Bautista (1997) aponta algumas ideias importantes:

- No momento em que o professor solicita a participação oral da turma, deve pedir a um aluno para anotar no quadro as intervenções de todos os colegas. O aluno que fala deve ser identificado, para que o aluno Surdo saiba quem está a intervir no momento.
- É importante que o professor proporcione o trabalho em pequenos grupos, já que este beneficia a relação e participação social do aluno Surdo com os colegas.
- O professor, ao ajudar para a participação do aluno Surdo na turma, favorece a compreensão de todos os elementos que a compõem, dando-lhes a oportunidade de se habituarem à sua forma diferente de falar. Ou seja, o professor ao perder algum tempo no início do trabalho, pode conseguir ganhar muito mais na dinâmica integral da turma.
- Todos os colegas ouvintes são influenciados pelas actuações e actividades que o professor faça com os alunos Surdos, determinando futuramente as suas actuações, quer ao nível social, quer ao nível académico.
- O professor deve facilitar aos colegas do aluno Surdo, informação simples e objectiva acerca da surdez, da sua normalidade e implicações. Seria até importante que estas informações fizessem parte do currículo.
- Finalmente, o professor deverá facilitar a integração do aluno Surdo, colocando-o num grupo com o qual tenha maior facilidade de comunicação (relações afectivas mais fortalecidas, conhecimento anterior, número reduzido de alunos no grupo, etc.)

Relativamente ao material, Bautista (1997) sugere que os apoios visuais são

vantajosos, principalmente quando introduz conteúdos ou informações novas: retroprojector, uso do quadro, documentos escritos, quadros sinópticos, gráficos, etc.

O professor, quando utiliza o quadro para transmitir informação, deve fazê-lo de forma ordenada e cedendo sempre indicações ao aluno Surdo, para que este consiga seguir a informação. Poderá assim, sublinhar as palavras mais importantes, assinalar com o dedo, utilizar cores distintas, entre outros.

No que concerne ao aspecto da avaliação, Bautista (1997) menciona alguns aspectos a ter em conta:

- O professor deve avaliar os alunos Surdos na mesma base que os ouvintes, concedendo-lhes as mesmas responsabilidades, já que a superprotecção poderá provocar ciúmes nos alunos ouvintes, complicando as interacções entre estes e os Surdos.

- Adoptar a avaliação contínua.

- Nas provas escritas, valorizar mais o conteúdo do que a forma.

- Repartir os conteúdos, apresentando um maior número de provas de avaliação.

- Optar por provas objectivas e de respostas curtas.

- Quando o aluno Surdo apresentar uma expressão escrita inadequada para a avaliação, o professor deve substituir as provas escritas por provas orais.

- Solicitar sempre que necessário o apoio do professor intérprete, para garantir que o aluno Surdo entende todas as questões.

- Facultar ao aluno Surdo o tempo necessário para a realização das provas.

- Tendo em conta as circunstâncias em que o aluno Surdo se encontra, o professor poderá optar pela realização de um trabalho, ao invés de uma prova.

#### **1.4. Objectivo da Inclusão Escolar**

A principal finalidade da inclusão é conceder harmonia ao aluno Surdo, com a sociedade e o mundo em que vive, para que aprecie todos os bens culturais da comunidade. Assim, a sociedade e todas as instituições devem optar por uma atitude mais flexível, não forçando a adaptação do aluno Surdo às regras que vigoram em cada momento, como métodos de ensino retrógrados, reformas educativas descentralizadas para o aluno, entre outros. (Bautista, 1997)

Para uma verdadeira integração escolar e social, há que respeitar e valorizar a opinião dos Surdos, facto que se tem vindo a elevar notavelmente nos últimos anos, pela formação e nível

cultural da comunidade Surda.

Neste sentido, a UAS (Unidades de Apoio a Surdos), criada pelo Despacho 7520/98, de 6 de Maio, aparece como uma solução educativa de apoio a crianças e jovens surdos, pela implementação de uma equipa multidisciplinar constituída por especialistas de educação, psicologia, serviço social, comunicação (terapeuta da fala, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e formadores surdos), por forma a melhorar o atendimento e integração do Surdo na sociedade. A UAS, como uma resposta educativa específica para os Surdos, sobressaiu perante outras que até aí permaneciam no âmbito da Educação Especial. (Afonso, 2008)

Porém, o esforço em afastar a imagem do apoio a Surdos da Educação Especial tem sido crítica. Subsistem problemas como o facto dos professores não compreenderem, por exemplo, porque se defende a constituição de turmas só de Surdos e, simultaneamente, se opta pela inclusão de deficientes mentais nas salas regulares.

Este assunto continua a ser controverso no âmbito dos docentes de Educação Especial.

Segundo o Despacho 7520/98, a UAS tem como finalidades e funções:

- *“assegurar o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira Língua;*
- *assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do Português, nomeadamente, a nível da escrita e da leitura;*
- *assegurar os apoios a nível da terapia da fala e do treino auditivo às crianças e jovens que deles possam beneficiar;*
- *criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica;*
- *proceder às modificações curriculares necessárias;*
- *organizar e apoiar o processo de encaminhamento profissional dos alunos;*
- *programar e desenvolver acções de formação de Língua Gestual Portuguesa para professores, pessoal não docente, pais e familiares;*
- *colaborar com as Associações de Pais e com as Associações de Surdos na organização de acções de sensibilização sobre a surdez;*
- *planear e participar, em colaboração com as Associações de Surdos ou com pessoas Surdas da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens Surdos e ouvintes, visando a interacção social entre a comunidade Surda e a comunidade ouvinte.” (Afonso, 2008, p. 33)*

Afonso (2008) considera que, apesar das funções atribuídas às UAS serem enormíssimas,

pela sua débil capacidade organizativa, surgiram experiências bastante positivas, no que concerne à interligação entre docentes do ensino regular e docentes de Surdos, levando a reflexões sobre as práticas e actuações realizadas.

Contudo, as UAS demonstraram-se algo restritas e de sentido obrigatório, onde foram demonstradas algumas frustrações pelos membros Surdos intervenientes, como refere Afonso (2008):

*“as expectativas iniciais de transformação podem dar lugar à frustração, aquilo que (...) define como um velório colectivo. (...) Uma verdadeira mudança implicava, também, entender efectivamente o que devia ser uma Unidade de Apoio a Surdos (...)”* (idem, p. 34)

Neste sentido, Afonso (2008) considera importante que se tenha em conta o aluno Surdo na sua individualidade, com características particulares, discutindo sobre as escolhas educativas para os Surdos, clarificando se a finalidade é desenvolver adaptações curriculares num currículo dominante da escola, ou se se deve optar pela mudança para um novo currículo.

É necessário reflectir sobre as mudanças na educação dos Surdos com aquelas que se tem vindo a verificar no sistema educativo. Segundo Afonso (2008) continua a existir uma barreira entre estes dois aspectos, que é fortemente mencionada por um dos elementos da comunidade Surda, através das seguintes linhas:

*“ A escola, em geral, tem tido uma maior abertura as aceitar crianças e jovens Surdos (...) Mas aceitar é uma coisa, depois ajudar a integrar lá dentro, continuo com dúvidas. Fala-se muito em integração, o modelo de integração escolhido foi e é, por exemplo, uma, duas, três crianças numa turma de ouvintes. Uma, duas, três crianças numa escola com trezentas, quatrocentas, quinhentas crianças ouvintes. Eu, por vezes, pergunto-me, interrogo-me, se isso é integração ou se é exclusão? Como é que as crianças se sentirão, uma ou duas no meio de todas? O problema maior continua (...)”*

*(in Afonso, 2008, p. 37)*

Deste modo, são necessárias transformações profundas, tanto no âmbito da Educação Especial, como na concepção global do que é uma escola inclusiva. Assim, as UAS, como refere Afonso (2008), apenas conseguiram reestruturar o que se havia feito em torno das nee's, não rompendo com os condicionalismos existentes. Contrariamente aos esforços feitos em torno desta unidade de apoio, pode-se dar lugar a um desperdício de saberes e a um desmoronamento das

expectativas criadas pelos diversos participantes neste sistema.

### 1.5. Situação Actual

Afonso (2008) considera importante conhecer a perspectiva sobre a problemática da surdez em Portugal e respectiva ocorrência.

Partindo da exploração do Relatório dos Apoios Educativos de 2002/03 (Colôa, 2003, como citado por Afonso, 2008) cerca de 40 000 sujeitos, a nível nacional, foram identificados como tendo necessidades educativas especiais, onde menos de 2000 sujeitos apresentavam problemas ao nível da audição.

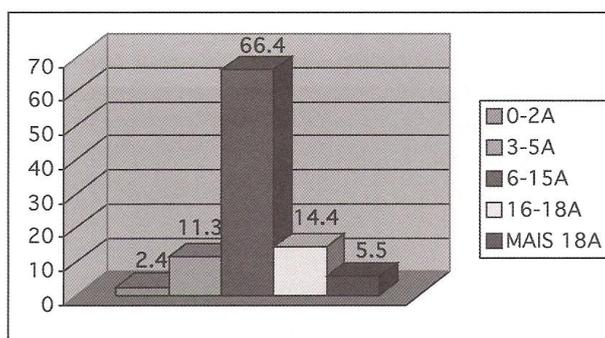
Quanto à área de intervenção da DREN, o número de sujeitos com surdez moderada, severa e profunda apoiados era, neste período, de 607, o que equivalia a 5,8% do total de alunos com NEE, de carácter prolongado (10 480). Daqui se deduz que se está perante uma deficiência de alta intensidade, mas de baixa incidência. Afonso (2008) refere que se se cruzar estes dados com os apresentados no Relatório de 2000/01 (Dias, 2001, como citado por Afonso, 2008), acerca da evolução de alunos Surdos apoiados ao longo de vários anos, de 1997/98 a 2000/2001, verifica-se, analogamente, uma diminuição de situações assinaladas como surdez (de 2 030 em 1997 para 1993 em 2000), embora se tenha de ter em conta as mudanças de critérios de identificação, já verificadas.

Quanto aos dados apresentados no Relatório de Colôa (2003, como citado por Afonso, 2008), observa-se que, a nível nacional, por distribuição etária, a grande percentagem de Surdos situa-se entre os seis e os quinze anos, sendo que se segue a faixa etária dos dezasseis aos dezoito anos, como se pode verificar no seguinte gráfico.

**Gráfico 1**

#### **Número de alunos com surdez, a nível nacional, por escalão etário**

(Baseado em: Colôa, como citado por Afonso, 2008, p.46)



No gráfico anterior, pode-se também verificar que a faixa etária onde se verifica menos percentagem de alunos com surdez é a dos zero aos dois anos, o que poderá revelar a falta de despiste da surdez, o mais precocemente possível.

Afonso (2008) refere ainda que o acompanhamento pedagógico apenas se inicia aos quatro anos de idade, onde cerca de ano e meio se cinge ao percurso entre despiste e atendimento. Sendo esta faixa etária tão importante na construção da linguagem, a falta de intervenção precoce causará grandes obstáculos no desenvolvimento da linguagem na criança.

Relativamente ao estilo de comunicação utilizado, cerca de 32% dos alunos Surdos vale-se, em grande parte, da linguagem oral e apenas 12% da gestual. Contudo, esta aplicação é muito primária pois, ao nível pré-escolar, a maioria dos que utilizam a linguagem oral usam palavras isoladas, enquanto que as crianças que gestualizam empregam, maioritariamente, gestos isolados.

Também no 1º Ciclo a situação é idêntica, verificando-se *“que o maior número de alunos caracterizados como utilizando predominantemente a linguagem oral, utiliza estruturas frásicas simples e os caracterizados como utilizando predominantemente a linguagem gestual, utiliza na sua maioria os gestos isolados”* (Reis e Oliveira, 2000, como citados por Afonso, 2008, p. 47)

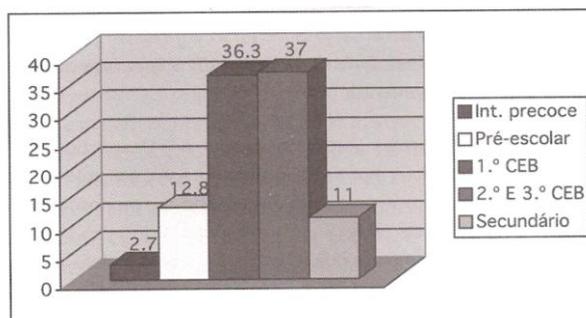
Segundo Afonso (2008) esta é uma situação preocupante, na medida em que pode indicar que o Surdo não atinge as competências de comunicação básicas, o que poderá também estar relacionado com a fraca formação dos profissionais de educação, no que respeita ao domínio da Língua Gestual, tal como a quase inexistência de docentes Surdos e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.

O mesmo autor (idem) refere também que ao nível da inserção escolar, muitos alunos surdos continuam inseridos em turmas regulares, onde um número menor faz parte de turmas somente de Surdos. O gráfico seguinte demonstra esta situação.

**Gráfico 2**

**Número de alunos com surdez, por grau e nível de ensino, a nível nacional**

(Baseado em Colôa, 2003, como citado por Afonso, 2008, p. 49)



Neste contexto, há que considerar que, apesar dos esforços feitos em torno da educação dos Surdos, os contextos educacionais de que fazem parte ainda se aproximam bastante dos contextos educacionais dos ouvintes. Como uma contradição, a ideia de inclusão de alunos Surdos nas turmas de ensino regular, parece distanciar-se pelas opções tomadas em organizar turmas constituídas apenas por Surdos, menosprezando assim a inserção de Surdos nas salas de aula regulares.

Apesar de existirem aspectos positivos pela implementação das funções das UAS, Afonso (2008) refere que alguns profissionais consideram mais relevante para a educação dos Surdos, se estes se integrarem em escolas especiais. Esta posição está bem patente no ponto 9, da Norma 6, das “*Normas sobre igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiências*”, das Nações Unidas:

*“(...) devido às necessidades específicas dos Surdos e dos Surdos/cegos pode ser mais aconselhável serem educados em escolas especiais ou em classes e unidades especializadas integradas nos estabelecimentos de ensino regular(...)”*

(in Reis, 1998, p. 123, como citado por Afonso, 2008, p. 51)

O que parece, segundo o ponto de vista de Afonso (2008), é que segundo esta orientação, os Surdos teriam mais facilidades quando integrados em meios com pessoas com a mesma deficiência, facilitando assim a aquisição da Língua Gestual.

A um nível político, existem discrepâncias aquando da inserção do Surdo em salas de aulas regulares, que são evidentes, por exemplo, no Relatório do Grupo Temático número 6, do Programa Hélios II, de 1996, onde foi debatida a temática sobre a integração de crianças e jovens Surdos. Valmaseda e Knoors (1996, p. 240, como citado por Afonso, 2008) referiram algumas posições sobre esta divergência ao nível da educação e integração dos Surdos:

- os indivíduos que apoiam a ideia de que as crianças Surdas são um caso especial, devendo ser integrados em escolas especiais, especialmente nos primeiros anos de vida;
- os indivíduos que defendem a integração da criança Surda em grupo, fazendo parte da sua comunidade linguística;
- a ideia de que a integração dos Surdos em turmas de ensino regular é indiscutível, não devem estes serem considerados como casos especiais;
- por fim, outros elementos do grupo Hélios afirmam que seria importante ter em conta cada caso em especial, suas características e necessidades, onde houvessem Surdos que poderiam frequentar salas de aula regulares e outros que seriam reencaminhados para escolas

especiais.

Também Rodrigues (2003) salienta a postura de não inclusão, por parte da comunidade Surda, pois sendo os ouvintes o grupo dominante, as atitudes de isolamento, podem conduzir a uma maior discriminação perante os Surdos.

O mesmo autor (idem) refere que é importante compreender a vontade de não inclusão por parte dos Surdos, salientando a necessidade de antever o tipo de sociedade e de obstáculos, que a aceitação das reivindicações de liberdade de não inclusão, podem trazer para a comunidade Surda.

Esta reivindicação de liberdade de não inclusão é bem visível na seguinte afirmação de um indivíduo da comunidade Surda:

*“ A escola regular para Surdos? Se nessa escola os professores todos soubessem a Língua Gestual ou tivessem intérprete, bons professores conhecedores da realidade Surda. Não posso aceitar que obriguem uma criança Surda a estar à força numa turma de ouvintes como também não posso obrigar, se se sentir mal, uma criança Surda a estar numa turma de Surdos. Devia haver um critério de escolha. Não há em Portugal, actualmente, escolas só para Surdos, estão a acabar”*

(in Afonso 2008, p. 53)

Partindo desta controvérsia, entre inclusão e não inclusão, Afonso (2008) considera importante que se tenha em conta cada caso em particular, no que concerne a Surdos, onde o facto de serem filhos de pais ouvintes ou Surdos, interfere na escolha educativa. Apesar disto, o mesmo autor defende a integração de alunos Surdos em escolas de ensino regular e acrescenta ainda o facto da formação dos docentes serem ainda bastante débil, no que respeita ao domínio da Língua Gestual Portuguesa. Esta situação conduz a uma insegurança no trabalho docente e, por vezes, a reacções negativas perante as necessidades com que se depara.

Um elemento da comunidade Surda sugere o perfil necessário a que um docente deve atender quando trabalha com alunos especiais:

*“ Eu creio que para ser professor é preciso ter um perfil e para ser professor de pessoas diferentes é preciso ter outro perfil (...). Há pessoas que já se vêem aflitas para ser professores, quanto mais de Surdos!”*

*E não estou só a falar de comunicação, mas na sua postura (...). Havia na escola*

*professores, até alguns especializados em deficiência auditiva que não mereciam ser professores de Surdos e havia professores ditos do ensino regular que, com uns pequenos ajustamentos, eram óptimos professores de Surdos, (...) se eu fosse o responsável da escola e pudesse escolher as pessoas (...)*

*(in Afonso, 2008, p. 57)*

Deste modo, parece existir um perfil adequado para trabalhar com alunos Surdos, e tal como Afonso (2008) refere se o professor titular de turma, for um professor especializado em Educação Especial, poderá conduzir a situações positivas de interacção comunicativa e de desenvolvimento, tanto para os alunos Surdos, como para os alunos ouvintes.

De um modo geral, apesar das divergências sentidas quanto à integração dos Surdos, nas salas de aula regulares, Afonso (2008) considera importante que se caminhe em direcção a uma escola inclusiva, que abarque todas as respostas adequadas aos alunos Surdos. Assim, é essencial que se encare a surdez como uma incitação à organização e desenvolvimento do currículo, e que daqui se construa um currículo que defenda o bilinguismo cultural nas salas de aula regulares.

### **1.6. Igualdade de oportunidades para as crianças surdas no sistema educativo**

A escola inclusiva tem como principal objectivo garantir que todos os alunos atinjam com êxito as aprendizagens, independentemente das suas dificuldades e/ou diferenças ao nível cognitivo, emocional e social. Assim, atendendo às diferenças individuais dos alunos, a escola deve proporcionar uma educação ajustada às suas capacidades. (Bispo *et al.* 2006)

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, em Portugal as escolas passaram a ter as condições essenciais para organizar o seu funcionamento em função de alunos com necessidades educativas especiais. A implementação desta lei repercutiu-se em conceitos e princípios revolucionários, resultando no desenvolvimento de experiências de inclusão. (Bispo *et al.* 2006)

*«A Lei prevê uma série de adaptações de carácter material, curricular e matricular para que se processe com êxito o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.»*

*(in Bispo et al. 2006, p. 258)*

Deste modo, na mesma Lei pode-se verificar a intenção de possibilitar aos alunos com necessidades educativas especiais um apoio individualizado, no sentido de lhes proporcionar um ensino-aprendizagem e, portanto, a escola, um local de aprendizagens e experiências práticas e úteis para todos. (Bispo *et al.* 2006)

O acesso à escola passa a ser uma realidade para todos, principalmente das crianças com necessidades educativas especiais, garantindo um futuro mais promissor, mais aberto a oportunidades e um dos grandes desafios a professores, famílias e outras entidades que com a criança interajam e participem.

### **1.7. Reflexões sobre a legislação em vigor**

O presente ponto, remete para o conhecimento e análise de algumas leis importantes no que respeita à educação de Surdos.

**Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei 115/97 e a Lei 49/2005, e conforme republicada em 30 de Agosto de 2005<sup>3</sup>**

A presente lei apresenta pressupostos universais e bastante humanistas, mas que, na realidade, não são fáceis colocar em prática, como se pode comprovar nos seguintes artigos:  
No artigo 3º, alínea d) pode ler-se:

*“Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”*

No artigo 7º, alínea j) é proposto que se:

*“Assegurem às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.”*

---

<sup>3</sup> LEI 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português - Nos artigos 17º e 18º estabelece os objectivos e forma de organização da Educação Especial

E, ainda, na alínea o) que se incrementem:

*“ condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”*

No que concerne ao ensino secundário e superior, não há referência a objectivos para a educação de alunos com necessidades especiais.

Nos artigos 20º e 21º é então feita alusão à educação especial. Nestes artigos, pode-se ler os objectivos para a educação especial: organização, níveis do poder central, regional, local dentre outras entidades. Porém, a junção entre objectivos e organização parece-nos vaga e muito generalista. Há unicamente no ponto 7, do artigo 21º, o intento de que:

*“Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.”*

**Lei de Bases da Reabilitação – Lei 9/89 de 2 de Maio, revogada pela Lei 38/2004 – Lei de Bases da prevenção e da reabilitação e Integração das pessoas com deficiência<sup>4</sup>**

A presente lei revela objectivos muito gerais, não especificando as necessidades específicas de cada deficiência, como se pode comprovar nos seguintes artigos:

No artigo 9º, sobre a Educação Especial, esta lei sugere que a educação especial passe a fazer parte integrante dos níveis de ensino existentes (público, particular e cooperativo), trabalhando para a inclusão activa na vida em sociedade, dos indivíduos com necessidades educativas especiais.

No artigo 19º, esta lei remete para a urgência de desenvolvimento e concretização de medidas pedagógicas, flexíveis e práticas, de forma ajustada e igualitária.

---

<sup>4</sup> Lei de Bases da Reabilitação – Lei 9/89 de 2 de Maio, revogada pela Lei 38/2004 – Lei de Bases da prevenção e da reabilitação e Integração das pessoas com deficiência.

**Lei 1/97 de 20 de Setembro da Assembleia da República (Quarta Revisão Constitucional)<sup>5</sup>**

Esta lei delibera o reconhecimento legal da Língua Gestual Portuguesa e pertence à 4ª revisão constitucional, admitida em 1997. A referência à LGP surge na divisão sobre “Educação” onde pode ler-se no Artigo 74º, nº 2, alínea H:

*“Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.”*

O reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa deveu-se ao esforço da comunidade surda portuguesa que, a 15 de Novembro de 1995, organizou um grupo de trabalho, nomeado por elementos de diversas associações de surdos, e os demais que com eles conviviam e trabalhavam, (pais, intérpretes, professores), surgindo a Comissão para o Reconhecimento e Protecção da Língua Gestual Portuguesa, CRPLGP. Esta comissão teve como principal objectivo informar e sensibilizar sobre a questão da surdez em Portugal e, conseqüentemente, a importância da LGP.

Com esta comissão, a comunidade surda conseguiu colher frutos nas suas reivindicações.

Ainda no Artigo 74, nº 1, esta lei refere que:

*“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”*

**Despacho 7520/98 de 6 de Maio da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, do Ministério da Educação<sup>6</sup>**

O despacho 7520/98 de 6 de Maio da Secretaria de Estado da Educação e Inovação menciona os aspectos fundamentais de funcionamento das Unidades de Apoio a Alunos Surdos.

No nosso país, esta legislação tornou-se num passo importante para a educação bilingue de crianças e jovens surdos, mas tem-se defrontado com alguns entraves na sua implementação.

---

<sup>5</sup> Lei 1/97 de 20 de Setembro da Assembleia da República, artigo 74, nº 2, na alínea h da Constituição Portuguesa.

<sup>6</sup> DESPACHO 7520/98 de 6 de Maio de 1998, Criação das Unidades de Atendimento a Alunos Surdos.

A seguinte passagem do preâmbulo, pode ler-se:

*“Desta forma, a educação de crianças e de jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da língua gestual portuguesa e o domínio do português escrito e eventualmente falado, respeitando-se, nesta matéria, as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico/educativo em que o seu filho será inserido.”*

Seguidamente, apresentamos outro objectivo que, apesar de ideal, ainda não vigora em todas as unidades de apoio a alunos surdos:

*“Para que a criança surda domine, o mais cedo possível, a língua em resultado de uma aquisição natural e espontânea, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a língua gestual portuguesa, pelo que a sua educação deve ser iniciada o mais precocemente possível, sempre em grupo de crianças surdas, com adultos surdos que utilizem a língua gestual, evitando-se o isolamento em qualquer das idades.”*

Neste mesmo despacho, surge uma referência de modelo de funcionamento das unidades de apoio a alunos surdos:

*“2.1 - As unidades de apoio à educação de crianças e de jovens surdos têm como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar. (...)*

*4 - As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos concentrarão as crianças e jovens surdos de um ou mais concelhos, podendo, em função das necessidades detectadas, existir mais do que uma escola por concelho dotada de uma destas unidades.*

*5 - As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos integram docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva, preferencialmente com formação em língua gestual portuguesa.”*

Este ponto torna-se num dos aspectos mais débeis da legislação, já que a formação especializada é ainda muito escassa, no que concerne às necessidades dos alunos surdos. Deste modo, a formação em LGP devia ser obrigatória para todos os docentes que trabalhassem com crianças e jovens surdos, evitando-se os inegáveis obstáculos na comunicação e maus resultados escolares.

*“5.1 - As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devem ainda integrar outros técnicos especializados, designadamente formadores de língua gestual portuguesa, intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas da fala.*

*5.2 - A afectação de docentes de outros técnicos às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos rege-se pelo disposto no despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.”*

A elaboração desta legislação não trouxe estabilidade profissional aos técnicos especializados aqui mencionados. Não têm uma carreira definida, nem a segurança de que vão continuar a apoiar e a trabalhar com os alunos surdos.

Continuando esta linha de reflexão, existem mais aspectos desta legislação que necessitam de uma maior clarificação, quanto à sua concretização:

*“6.3 - Os surdos pós-linguísticos realizam preferencialmente, o seu percurso em turmas de alunos ouvintes, devendo contudo evitar-se a sua inserção isolada em turmas de alunos ouvintes.”*

*6.4 - Os alunos surdos pré-linguísticos realizam o seu percurso no 1º ciclo, preferencialmente em turmas de alunos surdos de forma a poderem desenvolver e estruturar melhor a língua gestual portuguesa e receber todo o ensino nesta língua, sem prejuízo da sua participação com os alunos ouvintes em actividades lúdicas e culturais, bem como em áreas curriculares específicas.*

*6.5 - Os alunos surdos pré-linguísticos que frequentam os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário devem, preferencialmente, estar inseridos em turmas de ouvintes, com a presença de um intérprete de língua gestual portuguesa, sempre que os conteúdos curriculares o permitam, podendo também frequentar turmas de alunos surdos sempre que daí resulte maior benefício para o cumprimento do currículo. (...)*

*7 – e) Proceder às modificações curriculares necessárias.”*

Nos pontos anteriormente referidos, é descrito que o surdo não deve ficar isolado. Em termos pedagógicos esta ideia é correcta, mas se não existirem os apoios necessários à comunicação dentro da sala de aula, o aluno não tira proveito das aprendizagens realizadas.

É ainda referido a presença de um intérprete na sala, mas apenas quando os conteúdos curriculares o consentirem.

Todas estas (in)certezas conduzem à fragilidade do presente despacho, pois parece-nos que, ao modificar os currículos, estamo-nos a recuar no êxito da educação e ensino dos surdos. Pensamos que seria mais benéfico corrigir os modelos e as estratégias de ensino e não tanto os currículos.

### **Lei 3/2008 de 7 de Janeiro do XVII do Governo Constitucional, do Ministério da Educação<sup>7</sup>**

A presente legislação define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, com objectivo de tornar adequar a educação às necessidades educativas especiais dos alunos, que apresentem grandes obstáculos, tanto ao nível da actividade, como ao nível da participação na vida escolar.

Contudo, esta lei apresenta pormenores bastante restritivos e, portanto graves, que põe em causa o objectivo principal de incluir significativamente todos os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

No artigo 18.º referente às adequações curriculares individuais pode ler-se no ponto 3, que “a adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue” passa pela inserção de áreas curriculares próprias para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3). Estes aspectos são visíveis nas seguintes alíneas, do mesmo artigo e ponto:

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré -escolar ao ensino secundário;*
- b) O português segunda língua (L2) do pré -escolar ao ensino secundário;*
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.”*

Isto parece-nos pouco congruente, na medida em que não há especificação na selecção

---

<sup>7</sup> Lei 3/2008 de 7 de Janeiro do XVII do Governo Constitucional, do Ministério da Educação.

das línguas e necessidades específicas para cada nível. Será que os professores têm competência e formação para trabalhar nesta complexidade e generalidade de línguas e currículos? Como saber o nível linguístico do aluno surdo, se nem sequer as escolas de ensino regular estão preparadas para os receber?

Também no ponto 4, do artigo 18.º está mencionado que as adequações curriculares podem resultar também na *“introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 159 curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.”*

Como se pode verificar não há qualquer referência a necessidades educativas especiais, somente às dificuldades dos alunos!

Também a expressão *“as adequações curriculares podem resultar também na...”* parece-nos muito geral, nada adequada às individualidades que se verificam nas escolas de ensino regular. Podem resultar? Não devia ser *“resultam...”*

Outro ponto desta lei que cria muitas dúvidas é o ponto 5 do artigo 18.º, que passo a citar:

*“5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.”*

Como professora, assusta-me o facto de se pensar em dispensar qualquer aluno, de qualquer actividade. Então, a tecnologia não sendo suficiente, o aluno deixa de ter oportunidade de aprender, de experimentar o que estiver ao seu alcance? Acho que se deve apostar mais na formação de professores, para que possam acompanhar também as incapacidades dos alunos.

Este ponto é senão, um dos muitos pontos negativos desta lei, que pouco demonstra o objectivo de incluir todos os alunos com necessidades educativas especiais.

No artigo 22.º, sobre as tecnologias de apoio, surge-nos uma contradição, como se pode ler:

*“Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional*

*e social.”*

Neste artigo verifica-se alguma preocupação na redução da incapacidade do aluno, mas sem especificar qual a incapacidade. Não sequer referência à inclusão, ou às necessidades educativas especiais dos alunos.

No capítulo V sobre as modalidades específicas da educação, o artigo 23º dedica-se à educação bilingue de alunos surdos.

No presente artigo, nos pontos 1 e 2 pode-se verificar que a presente lei fomenta a prática da LGP com o português escrito e falado, o que nos parece uma excelente ideia, se os professores que trabalham com estes alunos tiverem formação para tal. O facto de se remeterem a turmas somente formadas por alunos surdos, deixa-nos algumas dúvidas. Afinal, onde está a inclusão? Note-se que não há qualquer referência à palavra “inclusão”, como tem vindo a acontecer ao longo desta análise.

*“1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.*

*2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando -se este processo nas primeiras idades e concluindo -se no ensino secundário.”*

A exclusão parece-nos muito óbvia no ponto 3, onde os alunos surdos apesar de estarem numa escola regular, são colocados em grupos ou turmas de surdos, como se pode ler:

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

A exclusão dos alunos surdos, do ensino regular, da vida em sociedade, na interacção com os ouvintes, começa desde tenra idade, como se pode comprovar pela leitura do seguinte ponto

do artigo 23º:

*“12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré -escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.”*

Afinal, esta lei parece-nos pouco inclusiva e integradora das diferenças e individualidades de cada um.

Outra ideia inovadora, mas sem eficácia e longe de ser praticável, pela situação económica e financeira em que o nosso país se encontra, é o material necessário à educação dos alunos surdos. Nos seguintes pontos do artigo 23º pode-se ler:

*“23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.*

*24 — Consideram -se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 **161** fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo -conferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.”*

Seria mais fácil apontar os materiais mencionados que faltam nas escolas de ensino regular, do que mencionar os que já existem. Aliás, mais importante do que adquirir, seria formar profissionais capazes de trabalhar com todo este material, para que possa ser útil, tanto para os professores, como para os alunos surdos.

Deste modo, pela leitura e análise da presente lei, esta está longe de ser uma lei de inclusão das necessidades educativas especiais, nomeadamente, dos alunos surdos.

É uma lei restritiva e discriminatória, que limita o atendimento às necessidades educativas

especiais dos alunos com deficiência e das próprias famílias.

## **2. Crianças com deficiência auditiva**

### **2.1. O conceito de deficiência auditiva**

O conceito de deficiência auditiva caracteriza-se pela diminuição da capacidade de ouvir, ou seja, quando esta capacidade se torna débil perante as tarefas que o indivíduo realiza. (Nielsen, 2003) Assim, no seu percurso escolar, o deficiente auditivo apresentará necessidades peculiares, como apoios no desenvolvimento da funcionalidade auditiva e oral. (Berro et al. 2008)

Correia (2008) acrescenta ainda que a deficiência auditiva traduz-se numa lesão do aparelho auditivo, o que impossibilita o indivíduo de ouvir. O mesmo autor refere ainda que existem dois tipos de deficiência auditiva, a temporária, aquela que poderá ser ultrapassada com tratamentos médicos e outros, e a definitiva, a perda de surdez que afectará o indivíduo ao longo da sua vida.

Contudo, a deficiência auditiva, ou surdez, poderá ser caracterizada segundo três níveis. Um primeiro nível a que se chama de transmissão, onde o indivíduo poderá sofrer de um problema, temporário, do ouvido externo, um segundo nível que remete para os problemas neuro-sensoriais, pelo facto do problema se centrar no ouvido interno, ou no nervo interno, sendo este definitivo e, um terceiro nível, de carácter misto, que se caracteriza pela junção dos dois níveis de problema anteriormente referidos. (Correia, 2008)

Para se poder verificar o nível de deficiência auditiva num indivíduo, utilizam-se os testes de audição, que ajudam na distinção do nível de capacidade auditiva que o indivíduo tem, num conjunto de frequências sonoras. (Nielsen, 2003)

Na realização destes testes são utilizados valores em hertz e decibéis, que permitem clarificar o nível de perda auditiva, sendo a intensidade do som medida em decibéis (dB) e a frequência em hertz (Hz). O limite da audição é 0 dB, onde maior é o número, mais elevado será o som. (Nielsen, 2003)

Nielsen (2003, pp. 44) apresenta a seguinte escala de deficiência auditiva, cuja medida é feita em dB: “25-40 dB = ligeira, 41-55 dB = moderada, 56-70 dB = moderadamente severa, 71-90 dB = severa, 91 + dB = profunda”.

Já os dados referidos pelo Ministério da Educação (como citado por Correia, 2008, p. 51) referem valores para classificar o nível de surdez, em quatro níveis: a surdez ligeira, “perda média

*entre 20 e 39 dB*”, a surdez moderada, “*perda média entre 40 e 69 dB*”, a surdez severa, “*perda média de 70 a 99 dB*” e, a surdez profunda, cuja perda ultrapassa os 100 dB.

Como se pode verificar, tanto as classificações de Nielsen (2003) como as do Ministério da Educação (2008) registam valores aproximados, segundo cada nível, apesar do último exemplo, no meu ponto de vista, ser o mais directo e de fácil distinção.

Bautista (1997) refere que, tanto as várias definições de surdez, como a realização de classificações e utilização de métodos avaliativos são importantíssimos para uma melhor compreensão dos problemas patentes na deficiência auditiva.

A hipoacusia, o termo técnico para mencionar surdez ou deficiência auditiva, poderá tornar-se num grande obstáculo, se não for tratada precocemente. Esta poderá influenciar a criança no desenvolvimento da linguagem e da fala, pelo grau de hipoacusia, o momento da vida em que se manifestou e se a sua origem é neuro-sensorial ou transmissiva, aspectos estes já referidos por Correia (2008).

A classificação feita por Nielsen (2003) sugere os quatro níveis apresentados pelo Ministério de Educação (como citado por Correia, 2008), que se podem manifestar da seguinte forma: quando a perda de audição se caracteriza por ser ligeira, o problema auditivo não é facilmente detectado, pela existência da fala com padrões normais. Neste caso, o indivíduo poderá apenas apresentar dificuldades em ouvir sons de fraca intensidade. Este pode também distrair-se, podendo demonstrar dificuldades na percepção de conceitos e de ideias.

Relativamente à deficiência auditiva moderada, esta poderá ser um grande obstáculo para o indivíduo, se não usar um aparelho auditivo. Neste caso, não conseguirá acompanhar os diálogos realizados junto a si. Caso contrário, se o indivíduo utilizar um aparelho auditivo, este permitir-lhe-á compreender os sons que o rodeia, pelo menos a um ou dois metros de distância. Conseguem também captar as vogais, enquanto que as consoantes dificilmente são percebidas. (Nielsen, 2003)

Quando a perda de audição é moderadamente severa, e cujo indivíduo não utilize aparelho auditivo, este terá uma fraca capacidade em participar nos diálogos. Assim, ouvindo mal, o desenvolvimento da sua fala também estará condicionado, apresentando atrasos na fala, expressividade e estrutura da linguagem débeis. (Nielsen, 2003)

Finalmente, quanto à perda de audição severa, esta caracteriza-se pela incapacidade de ouvir a maioria dos sons que rodeia o indivíduo, embora consiga aperceber-se dos sons mais intensos, ou quando estes são produzidos muito juntos ao ouvido. Isto levará a uma escassa produção de sons, que poderão ser frequentemente incompreendidos pelos outros. (Nielsen,

2003)

## 2.2. Constituição do ouvido humano

Afonso (2008) refere que para se poder compreender melhor a surdez, enquanto déficit auditivo, deve-se ter em conta a constituição do ouvido humano.

O ouvido humano é formado por três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. (Afonso, 2008)

O ouvido externo abrange a orelha e o canal auditivo externo. O ouvido médio é constituído pelo tímpano e pela cadeia ossicular (martelo, bigorna e estribo). Aqui, a membrana timpânica recebe as vibrações acústicas, difundindo-as aos ossículos, através da apófise do martelo que lhe está interdependente, enquanto o estribo está ligado à janela oval. Os músculos do martelo e do estribo operam como elementos protectores do ouvido.

O ouvido interno funciona como analisador temporal, que gera um código neuro-fisiológico, reanalisado na complexa organização do aparelho auditivo. (Berro et al., 2008, citando Pinto e Melo). O ouvido interno é constituído por um órgão de audição, órgãos de equilíbrio e canais semi-circulares. (Berro *et al.*, 2008)

Desta forma, Afonso (2008) explica que o som alcança o ouvido, pelo ouvido externo, sendo acolhido pela orelha e canal auditivo externo, que altera as ondas esféricas em ondas planas.

O tímpano, que se encontra no fundo do canal auditivo externo, acolhe as vibrações acústicas e transmite-as aos ossículos, através da apófise do martelo. Passando por inúmeros fenómenos acústicos, o som é difundido à cadeia ossicular, até chegar ao ouvido interno, no qual se encontra o órgão de *corti*, com células sensoriais e de suporte localizadas sobre a membrana essencial. As células sensoriais modificam as ondas mecânicas, resultando também em alterações ao nível do nervo auditivo.

Assim, partindo do conhecimento do dinamismo da constituição do ouvido humano e, respectivamente, da audição, pode-se descrever a surdez. Neste sentido, surgem inúmeras terminologias no que respeita à surdez, onde alguns autores falam em surdez e hipoacusia, e outros em deficiência auditiva e surdez.

## 2.3. Deficiência auditiva e surdez

### 2.3.1. Causa, tipo e grau da surdez

Afonso (2008), utilizando as terminologias de deficiência auditiva e surdez, refere que esta é uma deficiência muito séria, onde a criança demonstra grandes dificuldades em apreender informação linguística através da audição, mesmo com amplificação, prejudicando o seu sucesso escolar.

Deficiência auditiva, segundo Afonso (2008) é *“uma deficiência na audição, permanente ou temporária, que afecta negativamente a performance educacional da criança, mas que não se inclui na definição de surdez.”* Assim, o mesmo autor refere que no grau de perda auditiva, só se pode falar em surdez quando esta remete a perdas iguais ou superiores a 90 decibéis (dB).

Numa visão audiológica, a deficiência auditiva é descrita tendo em conta três linhas basilares: causa, tipo e grau. No que respeita a causas prováveis de gerar uma perda auditiva, estas podem ser: surdez hereditária ou genética; surdez congénita e surdez adquirida. (Afonso, 2008)

A surdez hereditária pode ser classificada em síndrómica e não síndrómica, onde a primeira é responsável por 30% dos casos infantis. Na surdez não síndrómica podem estar envolvidos cerca de 30 a 100 genes.

Não se devendo a factores genéticos ou hereditários, a surdez congénita surge durante o tempo de gestação e poderá ser causada por diversos factores de natureza viral, bacteriana e tóxica, que afectam o desenvolvimento do ser, através da mãe. Como exemplos, poder-se-á falar em rubéola, papeira, toxoplasmose, meningite e antibióticos. (Afonso, 2008)

Quanto à surdez adquirida, esta pode ocorrer durante o parto ou em qualquer outro momento da vida do indivíduo. A idade com que o indivíduo adquire este tipo de surdez é importantíssima, na medida em que a surdez pré-locutória (antes da aquisição da linguagem) terá sequelas muito mais graves do que a surdez pós-locutória, interferindo negativamente no desenvolvimento natural da linguagem. (Afonso, 2008)

A anóxia neo-natal<sup>8</sup> é apontada por Afonso (2008) como uma das causas para o aparecimento da surdez adquirida, resultando da falta de oxigénio, durante o momento do parto. Também neste período, poderá aparecer a icterícia neo-natal designadamente, a eritrolastose

---

8 Anóxia neo-natal, é caracterizada pelo aspecto arroxeadado do bebé, no momento do parto. (Afonso, 2008)

fetal, que tem como origem a “*passagem da placenta do anti-corpo materno activo contra os antigénios dos glóbulos vermelhos da criança, levando a um aumento da sua destruição.*” (Pinho e Melo *et al*, 1984: 53, como citado por Afonso, 2008, p.17)

Ainda segundo Afonso (2008), a icterícia neo-natal pode dar origem a modificações ao nível coclear, ao nível do tronco cerebral e alterações corticais.

Também a prematuridade e o baixo peso à nascença (menos de 2,500 Kg), pode provocar a surdez, dando origem a outras perturbações e, também, a probabilidade de terem ocorrido lesões a nível obstétrico, como o uso de fórceps ou ventosas. (Afonso, 2008)

Como causas pós-natais, Afonso (2008) aponta as meningites, as viroses (sarampo, papeira, rubéola), as lesões metabólicas, as eucefalites, a diabetes infantil, os traumatismos (craniano e sonoro) e a utilização de antibióticos.

A presença de otites é outro aspecto a ter em conta, principalmente as otites agudas, provocadas por bactérias que se alojam no ouvido médio. As otites são uma das principais causas de surdez de transmissão e a perda auditiva pode ser até 60 dB.

No que concerne ao tipo de surdez, Afonso (2008) menciona três circunstâncias: a surdez de transmissão ou condução, a surdez neuro-sensorial e a surdez mista.

A surdez de transmissão ou condução é ocasionada pela presença de uma lesão no ouvido externo ou no ouvido médio e que pode ser desenvolvida pela malformação do canal auditivo externo. Nesta etapa, o indivíduo consegue utilizar a fala, de forma a ser compreendida pelos outros. A perda auditiva localiza-se nos 60 dB.

A surdez neuro-sensorial (ou de percepção) é causada por uma lesão no ouvido interno ou nas vias e centros nervosos, condicionando gravemente a aptidão para descodificação do som. O sujeito não consegue ouvir a sua própria voz.

Quanto à surdez mista esta localiza-se no ouvido médio e interno, onde os elementos necessários à transmissão e percepção estão bastante afectados. Assim, o tipo de surdez é designado pelo local de origem da lesão, ao nível do ouvido humano e, conseqüentemente, pelos condicionalismos que daqui advierem na estrutura auditiva. (Afonso, 2008)

Outro facto relevante na caracterização médica de deficiência auditiva é o grau de surdez. Este é delimitado pela aplicação do índice de *Fletcher*, onde se delineaia, começando pela via aérea, a média do patamar auditivo nas frequências 500, 1000 e 2000 Hertz (Hz), sendo que 1 Hz é a unidade de medida da frequência de um som, que equivale a um ciclo por segundo. (Afonso, 2008)

*“A escala auditiva do ouvido normal vai dos 20 Hz até aos 20000 Hz, aproximadamente.”*

(Afonso, 2008 p.20) Assim, para o entendimento da fala as frequências necessárias estabelecem-se entre os 250 Hz e os 4000 Hz. Se tal acontecer, a fala progride, sem que outras dificuldades existam.

Neste sentido, a audiometria tonal recai sobre os valores em cima apresentados, estabelecendo o nível de perda auditiva em decibéis (dB), sendo o *bel* definido como «*unidade de medida relativa, não dimensional, empregue em acústica para expressar o quociente entre duas potências ou intensidades, ou entre uma determinada potência e outra potência de referência*» (in Jiménez et al, 1995: 350, como citado por Afonso, 2008).

**Quadro 1 – Classificação dos graus de surdez, segundo vários autores, de acordo com a perda auditiva em dB. (Afonso, 2008, p. 21)**

Kirk e Gallagher, 1995		Ysseldyke e Algozzine, 1995		Nunes, 1998		Lima, 2000	
Perda leve	27 dB – 40 dB	Perda auditiva funcional leve	26 dB – 40 dB	Hipoacusia ligeira	21 dB – 40 dB	Deficiência auditiva ligeira	21 dB – 40 dB
Perda moderada	41 dB – 55 dB	Perda auditiva funcional suave	41 dB – 55 dB	Hipoacusia moderada	41 dB – 60 dB	Deficiência auditiva média	41 dB – 70 dB
Perda moderadamente grave	56 dB – 70 dB	Perda auditiva funcional moderada	56 dB – 70 dB	Hipoacusia severa	61 dB – 80 dB		
Perda grave	71 dB – 90 dB	Perda auditiva funcional severa	71 dB – 90 dB	Hipoacusia profunda	>81 dB	Deficiência auditiva severa	71 dB – 90 dB
Perda profunda	>91 dB	Perda auditiva funcional profunda	≥91 dB			Deficiência auditiva profunda	>90 dB

O quadro anterior demonstra, segundo vários autores, a classificação dos graus de surdez existentes, de acordo com a perda auditiva em dB. Segundo Afonso (2008), no ouvido humano, o nível de 0 dB equivale à potência mínima de som, podendo ser diferenciada do som. Assim, a audição normal estabelece-se entre os - 10 dB e os + 10 dB.

Neste sentido, será necessário ter em conta o comportamento auditivo proveniente do grau de surdez do indivíduo e as suas implicações.

Alguns autores fazem a distinção entre deficiente auditivo e surdo, no que concerne ao grau de surdez. O indivíduo com uma perda auditiva acima dos 90 dB é considerado surdo, caracterizado pela presença de uma surdez profunda do tipo neuro-sensorial, como grande obstáculo ao acesso da linguagem oral, pela fala, ou seja, à zona conversacional com os seus pares. Não se ouve a si próprio, o que condiciona ainda mais o seu contacto com o mundo. (Afonso, 2008)

Também alguns autores fazem a distinção entre o “surdo” (com s minúsculo) e o “Surdo” (com S maiúsculo). A denominação de “surdo” surge no âmbito médico-terapêutico e é visto como uma condição física (falta de audição). Emprega-se o termo “Surdo” num âmbito socioantropológico ao fazer-se particular referência ao Surdo profundo, ou seja, ao indivíduo pertencente a uma comunidade minoritária com uma linguagem e cultura próprias. (Afonso, 2008)

## **2.4. Consequências da surdez no desenvolvimento**

### **2.4.1. A linguagem da criança Surda**

A surdez é caracterizada por uma perda auditiva acentuada (superior a 90dB), onde o indivíduo apresentará grandes dificuldades em se relacionar com o mundo que p envolve. (Afonso, 2008)

Segundo Correia (2008), numa primeira fase, se o professor considerar que existe dificuldades auditivas no aluno, este poderá apresentar-lhe um questionário<sup>9</sup>, para verificar se existem indícios de deficiência auditiva e, assim, reencaminhar e sugerir que o aluno consulte um oftalmologista, ou audiologista, consoante o caso.

Seguindo esta linha de orientação, no caso da existência de deficiência auditiva, o Surdo ficará limitado na assimilação de informações do quotidiano que, para o ouvinte, são facilmente

---

<sup>9</sup> Vide em anexo 1 – Comportamentos Indicadores de problemas de audição

compreendidas. Esta condição pode levar à desconfiança e insegurança por parte do Surdo, como Viader (1994, como citado por Afonso, 2008) refere que o Surdo conhece os factos de forma imprevisível e inexplicável. Deste modo, a criança Surda terá grandes probabilidades de se sentir incapaz de compreender o mundo que a rodeia.

Para a criança Surda, sendo-lhe difícil dominar o meio em que se insere, esta irá viver num mundo que não compreende, seguindo as atitudes e comportamentos que testemunha e, portanto, consegue ver. (Afonso, 2008)

Esta situação poderá surgir pela inexistência de uma linguagem organizada, que a leve a compreender o que observa, possibilitando-lhe recordar-se da imagem, mesmo quando ela não existe na sua memória. (Afonso, 2008)

Deste modo, Afonso (2008) refere que, para uma melhor assimilação de informação, deve-se apelar a outras vias sensoriais, sem ser a audição. A visão torna-se uma via importantíssima no desenvolvimento da comunicação do Surdo. Porém, as restrições num dos sentidos não conduzem à superioridade dos restantes.

Como via preponderante na relação comunicacional, surge a leitura labial, onde a criança vê as palavras, em vez de as ouvir. Contudo, vários autores mencionam alguns aspectos que remetem para baixa eficiência da leitura labial, entre as quais destacam: a incorrecção visual de sons produzidos com o mesmo ponto e modo de articulação, divergentes somente no vozeamento, como p/b, os diversos ritmos e estilos da fala, a entoação, a caracterização do ambiente, relacionada com o factor de iluminação, aptidão para memorizar dados visuais consecutivos, tempo de produção muito curto, obrigando a uma grande concentração visual sobre o emissor, o que resultará num processo de descodificação moroso. Apenas 25% a 30 % da fala pode ser apreendida por este método. (Afonso, 2008)

Como solução para estes obstáculos, relativamente à leitura labial, Afonso (2008) refere que se deve apostar no desenvolvimento da linguagem escrita. Este processo deverá partir de materiais escritos e não somente pela caligrafia ou escrita. Assim, estes materiais conduzirão à descoberta através da leitura, pela receptividade do acto de falar.

Seguindo esta linha de reflexão, Afonso (2008) refere o facto de os oralistas entenderem a linguagem escrita como uma base para a aprendizagem da Língua oral, já que esta abrange dimensões de melhor acessibilidade para o Surdo. Assim, a linguagem escrita promove a memória visual para dados coexistentes, possibilitando às crianças dispráxicas um apoio no que respeita à articulação e compreensão do significado, facultando mais tempo para descobrir a mensagem, auxiliando na criação de gestalts e ampliando o processo de memorização, facilita a interpretação

gradual do conteúdo e a compreensão da mensagem. (Afonso, 2008)

O Surdo poderá passar por um processo de aquisição da leitura, semelhante ao método através do qual o ouvinte apreende a sua primeira Língua falada, resultando numa interligação entre o acto de falar e o de escrever. Deste modo, a leitura devia ser exposta e presenciada desde tenra idade, facilitando a aquisição da linguagem oral, e tornando possível a existência de um código corrente entre Surdos e ouvintes.

Contudo, este facto é bastante mais complexo, resultante de diversas condições, particularmente, pelo Surdo mostrar complicações no processo de descodificação do material escrito, como a interpretação errada, a junção errada das palavras, leitura automática, incompreensão de pressuposições, sentidos figurados, etc. (Van Uden 1977, citado por Afonso 2008)

Neste sentido, os oralistas optam por uma via que consiga transpor estes obstáculos, através de uma estimulação precoce da leitura. O «*método materno-reflexivo*» de Van Uden incentiva à relação da criança Surda, logo desde os dois anos e meio de idade, com a linguagem escrita, começando pelos registos da linguagem oral, que conduzirá à inter-relação entre linguagem escrita e linguagem oral, entendidas como alicerces uma da outra.

No ponto de vista gestualista e bilinguista, a leitura/escrita terá uma função diferente, como a passagem à segunda Língua, isto é, a Língua da comunidade ouvinte em geral, sendo a Língua Gestual, a primeira Língua para o Surdo.

A Língua Gestual tem uma gramática própria, constituída de forma diferente da Língua oral, esta com uma organização sequencial. Amaral (1999, pp: 43, como citado por Afonso, 2008, p. 29) menciona “(...) *que na criança ouvinte a aprendizagem da leitura se baseia nas aquisições feitas a nível de linguagem oral*” enquanto que “*a criança Surda fará essa aprendizagem através de exposição a formas escritas em que apenas o conteúdo pode ser relacionado com a Língua Gestual a que esteja exposta(...)*”

Subsiste, também, uma discrepância nos pontos de vista quanto ao desenvolvimento precoce da leitura nas crianças Surdas. Opondo-se aos oralistas, os gestualistas apresentam condicionalismos na prática da leitura precoce em crianças Surdas, considerando que a prática da leitura é complexa, exigindo um grande desenvolvimento cognitivo, ainda não alcançado quando se trata de crianças em tenra idade, quer sejam surdas ou não. Contudo, esta ideia não coloca de parte a necessidade de expor a criança perante o material escrito, tarefa que poderá ser realizada de forma lúdica. (Afonso, 2008)

No que concerne à recepção da comunicação, surgem outras maneiras de trabalhar com a criança Surda, como a representação gráfica, a expressão corporal e gestual, que podem auxiliar o Surdo na descodificação das mensagens. (Afonso, 2008)

Os obstáculos da criança Surda, ao nível da comunicação, não se cingem apenas aos níveis receptivos ou compreensivos, mas também ao nível da produção. O Surdo pode expressar-se oralmente, pela Língua Portuguesa, ou gestualmente, pelo uso LGP, adoptando especificidades totalmente divergentes. Para os oralistas, apesar de uma intervenção precoce, a criança Surda vai manifestar, na sua produção oral, muitas deficiências e problemas muito graves. (Afonso, 2008)

Ao nível da memorização, os Surdos demonstram grandes dificuldades pela restrição do seu vocabulário, aliado à fraca relação com a linguagem. As palavras utilizadas são limitadas ao âmbito em que surgiram, por complicações de abstracção. As crianças podem até identificar a palavra, sem a conseguirem empregar no seu discurso oral, de forma espontânea. Esta situação resulta num vocabulário pobre e muito simplificado. (Afonso, 2008)

Quanto à expressão oral, o Surdo tende a expressar-se em função das suas necessidades, de forma objectiva, sem ponderar se utiliza de forma correcta as regras morfossintácticas da Língua que, em grande parte, desconhece. Deste modo, o Surdo sente que conseguiu transmitir as suas intenções e, ao fazê-lo, ignora de forma voluntária, a correcção linguística. Geralmente, o interlocutor consegue descodificar a mensagem, caracterizada por uma construção deficiente, recorrendo ao contexto, à mímica e ao meio que em o Surdo se insere. (Afonso, 2008)

A linguagem oral assenta em elementos visuais, como uma sequência de *slides* ou fotografias, onde cada uma exhibe uma unidade ou uma passagem própria da vida, mas com uma relação quase inexistente. Esta situação pode estar relacionada com uma propriedade diferente das reproduções mentais dos Surdos, pois a utilização de imagens poderia ser bastante rica, ao nível interno mas, depois, poderia trazer obstáculos na transformação das imagens em verdadeiras representações mentais, devido à inexistência da linguagem (Antunes e Ricou, 1998, citados por Afonso, 2008)

Resumindo os pontos de vista de alguns autores (Pinho e Melo *et al*, 1986; Garcia, 1994; Kirk e Gallagher, 1991; Lima, 2000; Wamae e Kang`ethe-Kamau, 2004, como citados por Afonso, 2008) Afonso (*idem*) refere que, em termo sintácticos, se pode caracterizar o discurso oral dos Surdos por:

- produções usualmente curtas, do tipo holofrase;
- enunciações, em grande parte declarativas e com uma construção frásica simples;

- ausência de relação entre as frases, pela inexistência de subordinação e coordenação;
- supressão de elementos sintácticos ou mudança da sua posição na construção da frase;
- inexistência de elementos de ligação, nomeadamente de preposições e conjunções;
- divergência entre os diferentes elementos da frase, como sujeito e predicado, determinante e nome;
- utilização frequente de apenas três tempos verbais (presente, passado e futuro), devido à dificuldade da definição do tempo, relacionada com a maturação do sistema nervoso auditivo;
- ausência de modos verbais e da voz passiva;
- ampliação analógica, onde assimilada uma regra de construção esta será aplicada a todos os acontecimentos, mesmo que de forma incorrecta.

Ao nível da semântica, Afonso (2008) refere que o Surdo apresenta, particularmente:

- predomínio de substantivos e praticamente inexistência de adjectivos e advérbios;
- vocábulos com conteúdo relacionado, estritamente, a um referente concreto e real;
- aplicação deficiente do conceito em contextos distintos, com dificuldades em generalizar.

Quanto à prática, ou seja, à utilização em situação, Afonso (2008) menciona que o Surdo demonstra:

- rigidez de funcionamento;
- embaraço na interacção comunicativa;
- predominância dos monólogos e unificação da atenção sobre si mesmo, com dificuldade em iniciar uma interacção;
- dificuldade em comunicar com mais do que um interlocutor;
- distúrbio quando o assunto da conversa modifica-se repentinamente;
- obstáculos na interpretação e admissão dos feedbacks dados pelos interlocutores.

Perante estas particularidades é simples perceber os grandes obstáculos por que passa o Surdo, na utilização da linguagem oral, e o que tem de fazer para se fazer perceber junto do interlocutor, seja ele ouvinte ou Surdo. Geralmente, as suas mensagens são restritas, cingindo-se

a uma comunicação centralizada nas suas necessidades imediatas que, mesmo assim, são de difícil descodificação fora do meio quotidiano em que o Surdo se insere. (Afonso, 2008)

Afonso (2008) refere que a fala do Surdo conduz à subsistência de algumas características como: vozes excessivamente agudas ou graves, com oscilações de timbre; fraco domínio da intensidade da voz; inexistência de ritmo; dificuldade no controlo da respiração e produção de sons, caracterizada por uma respiração inconstante, onde os movimentos do diafragma são mal coordenados, assimétricos e arrítmicos, resultando na necessidade inúmeras inspirações intermédias; dificuldade na capacidade de acentuação, impedindo a fluência; obstáculos na articulação com supressões de fonemas ou substituição por outros.

Resumindo, note-se que a postura da criança Surda, quanto à linguagem oral, nunca será idêntica à do ouvinte, da mesma idade, apesar da utilização de uma forte estimulação. Porém, será essencial que se continue a dar importância à comunicação oral, como meio para a compreensão do mundo e para a expressão de pensamentos, ideias e sentimentos. (Afonso, 2008)

Para além dos aspectos relacionados com a linguagem, a surdez interfere também nos níveis cognitivos, psicomotores e afectivos, devido aos factores mencionados anteriormente, e pela maior ou menor antecipação na detecção da surdez, do acompanhamento psicopedagógico e familiar. Geralmente, o uso de estimulação precoce, especialmente numa fase pré-locutória, pode diminuir em grande parte muitos dos efeitos negativos da perda auditiva. (Afonso, 2008)

Afonso (2008) menciona que uma das grandes dificuldades que surge, frequentemente, é a forma de avaliar esse mesmo desenvolvimento. A utilização de testes standardizados apresenta complicações, pois estes estabelecem-se, principalmente, em provas verbais ou naquelas que envolvam uma entrevista do sujeito, padronizados para a população normal (Antunes e Ricou, 1998 como citado por Afonso, 2008).

Estes mesmos testes, se forem realizados a Surdos, como o são perante os ouvintes, irão levar a resultados excessivamente oblíquos, que podem derivar das características da surdez. Portanto, contraria-se a ideia de que a surdez leva a um atraso mental ou a pouca inteligência, relacionada com termos concretos, como refere Pintner, mencionado por Afonso (2008).

Será necessário seleccionar outros parâmetros de avaliação, pois não se pode comparar, linearmente, os resultados dos Surdos com os dos ouvintes, avaliando primeiramente os instrumentos com a comunidade Surda. Alguns autores (Meadow, 1984; Moores, 1987; citados por Antunes e Ricou, 1998, como em Afonso, 2008) referem que não existem desigualdades significativas entre Surdos e ouvintes, quando os testes são elaborados para a população Surda,

já que o que importa é o nível da aquisição da linguagem, de tal forma que Silva (2003, como citado por Afonso, 2008, p. 35) considera que «*a criança Surda pode ter capacidade intelectual semelhante à da ouvinte, se adquirir e internalizar uma Língua desde pequena*».

Neste sentido, a aquisição precoce da Língua Gestual representa um papel basilar, já que a presença de um sistema de símbolos possibilita o desenvolvimento de diferentes métodos de pensamento. Como exemplo, Silva (2003, citado por Afonso, 2008) refere o caso de Surdos filhos de pais surdos, no qual a comunicação gestual foi implementada desde o início.

Quanto ao desenvolvimento afectivo, este é grandemente dominado pela construção da linguagem e, designadamente, pelas lacunas que possam subsistir nesse procedimento.

A afectividade do Surdo pode ser prejudicada, desde a gestação. Sabe-se, nos dias de hoje que, durante a gestação, nomeadamente, no último trimestre de gravidez, o feto consegue aperceber-se dos ruídos que o envolvem, e estes tornam-se fundamentais para o seu desenvolvimento. (Antunes e Ricou, 1998, citados por Afonso, 2008). Assim, o Surdo está impossibilitado do reconhecimento precoce da voz da mãe, facto que se estende mesmo depois do seu nascimento. O Surdo só alcançará as pessoas e acontecimentos quando estes se encontrarem no seu campo visual, ao contrário do bebé ouvinte, que desde logo se apercebe da presença de pessoas, mesmo estas não estando ao alcance do seu campo visual. Deste modo, o bebé surdo utilizará outros sentidos no reconhecimento da figura materna, como o olfacto e o tacto.

## **2.5. Surdez e linguagem**

A criança ouvinte adquire a fala no convívio com os outros do seu meio natural, que utilizam a língua oral. Da relação imediata e exclusiva com a mãe, logo desde o nascimento, a criança ouvinte passa para um entendimento maior com um grupo mais alargado, como a restante família, amigos, entre outros. Por conseguinte, a criança ouvinte utiliza a língua falada para comunicar e se relacionar com os outros, até mesmo ao nível da comunicação emocional. (Bispo *et al.* 2006)

No que respeita à criança surda, desde o nascimento, a passagem do gesto ao som, na comunicação com os outros, não se dá de forma tão natural como na criança ouvinte, já que o surdo não consegue ouvir o som e, assim, não lhe atribuiu significado.

Deste modo, no surdo profundo de nascença, o gesto torna-se primordial no entendimento inicial entre mãe e filho, o que dará lugar à aquisição de uma Língua Gestual, se o meio lhe

possibilitar tal experiência. A língua oral poderá ser alcançável mais tarde, mas como uma segunda língua. (Bispo *et al.* 2006)

A língua, enquanto meio de convívio informal do nosso dia-a-dia, caracteriza-se também como um ponto centralizador entre as pessoas que ouvem e falam a mesma língua, como uma dimensão significativa para a compreensão mútua. (Bispo *et al.* 2006)

A escrita, como um gesto partilhado e, também, unificador, expressa a partilha de um grupo particular de pessoas, que se conhecem e comunicam entre si.

A utilização da língua escrita, partilhada entre ouvintes e surdos dentro de uma mesma comunidade, torna-se numa mais-valia para a integração de todos, unindo-os na cooperação pela imposição de regras e princípios estabelecidos no grupo. (Bispo *et al.* 2006)

*«(...) a língua escrita proporciona a partilha, o pôr em comum os diversos sentires e sentidos, pertencentes aos diferentes membros dessa comunidade humana, surdos e ouvintes.»*

(in Bispo *et al.* 2006, p. 327)

Bispo *et al.* (2006) consideram a escrita como um ponto fulcral para o entendimento social, uma acção expressiva para a comunicação e interacção, onde se avalia, codifica e partilha o *sentido comum*, a particularidade, dos elementos que utilizam uma determinada língua.

## **2.6. O desenvolvimento cognitivo das crianças surdas**

### **2.6.1. A inteligência e a avaliação cognitiva das crianças surdas**

O conceito de inteligência não tem uma definição única e definida, dada a grande variedade de definições que diversos autores lhe atribuem. Contudo, Bispo *et al.* (2006) referem que o conceito de inteligência é algo criado por nós próprios, para definirmos alguém com mais habilidades do que outra pessoa.

No que respeita ao conceito de surdez, importa ter em conta se a audição condiciona o desenvolvimento e respectiva utilização das capacidades intelectuais, sendo que ser surdo, não significa ser incapaz de compreender e dar sentido ao que nos rodeia. Porém, não interessa saber se o Surdo é mais ou menos inteligente do que o ouvinte, mas sim encontrar um meio de avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas.

A simples aplicação de instrumentos de medida, como o caso da psicometria, não é

suficiente para compreender e avaliar o desenvolvimento da criança. Há que conhecer a história pessoal da criança, para conhecer as suas particularidades e, assim, tornar a aplicação da avaliação mais viável para todos os indivíduos. (Bispo *et al.* 2006)

A interacção de um psicólogo, com uma criança surda, apresenta dois grandes condicionalismos: uma angústia mútua pela ausência de linguagem oral e a validade dos instrumentos utilizados na avaliação da criança surda.

Meadow (1984, como citado por Bispo *et al.* 2006) ao utilizar testes estandardizados para a população surda, não encontrou nenhuma diferença entre crianças surdas e ouvintes, aquando do seu desenvolvimento cognitivo, concluindo que as crianças surdas passam por um desenvolvimento cognitivo normal, como qualquer criança ouvinte sem deficiências.

Outros investigadores, como Kusché e Greenberg (1983, como citado por Bispo *et al.* 2006) indicam a existência de estudos que confirmam imaturidade e egocentrismo no desenvolvimento de crianças surdas, o que poderá ter resultado da privação de linguagem, que conduz o Surdo a uma débil compreensão e interacção social e, de igual forma, a um frágil estado emocional. Todos estes obstáculos podem estar na origem da fraca quantidade de estímulos a que os Surdos estão sujeitos, desde tenra infância.

Deste modo, sendo a audição algo inacessível para a criança surda, esta pode recorrer a outra forma de representação e comunicação, como o canal visuo-motor ou gestual, onde a linguagem se constrói através da utilização dos gestos. Portanto, a língua gestual passará a ser o sistema linguístico do Surdo, onde este desenvolverá o sistema fonético. (Bispo *et al.* 2006)

Viole (1996, como citado por Bispo *et al.* 2006), fala em hiperactividade da criança surda, pelo simples facto desta apresentar dificuldades em exprimir as suas vivências mais íntimas, os seus desejos, gostos e ideias. Aliás, esta atitude pode, inclusive, criar na criança surda problemas ao nível emocional e afectivo, recorrendo em grande parte à língua gestual, para que a sua família e amigos a consigam compreender

Rematando, Bispo *et al.* (2006) mencionam que devido a todos estes condicionalismos respectivamente à avaliação da criança surda, se devem ter em conta todas as variáveis que possam surgir durante este processo. Os obstáculos poderão ser diminuídos ou, até mesmo, banidos, se se tiver em conta as vivências da criança desde que nasceu, realizando entrevistas aos pais, ou até à própria criança, para que se consiga uma melhor compreensão e entendimento das suas necessidades e, assim, se realize um trabalho e avaliação adequados.

### 3. Comunicação

A comunicação é o processo pelo qual interagimos uns com os outros e que nos possibilita a troca de informação, ou estabelecer um diálogo, ou transmitir e receber mensagens. Contudo, não comunicamos apenas através da linguagem e da fala, mas também através de expressões faciais ou gestos. São exemplos de comunicação: música, pintura, dança, movimento, gestos, expressões corporais e faciais, emoções, etc. (Tetzchner & Martinsen, 2002)

Quando surgem problemas que limitam a capacidade de comunicação de uma pessoa, o estabelecimento da interação deixa de ser eficaz entre ela e os que a rodeiam. (Tetzchner & Martinsen, 2002)

Uma quantidade significativa da população não é capaz de utilizar a fala como meio de comunicação. Trata-se de indivíduos que não conseguem falar, ou cuja fala não preenche todos os pré-requisitos comunicativos, como o caso das crianças surdas. Estas podem necessitar de um substituto da fala. (Tetzchner & Martinsen, 2002)

Deste modo, crianças, jovens, adultos que possuam deficiência auditiva, com perturbações da linguagem e da fala, necessitam de meios alternativos para poderem comunicar com os outros e assim, interagir e participar na vida em sociedade. (Bautista, 1997)

Como nem todas as pessoas conseguem falar, a comunicação alternativa poderá ser uma solução para o estabelecimento da comunicação.

Os signos gestuais, gráficos e tangíveis são elementos que constituem a CAA. Assim, os signos gestuais incluem a língua gestual dos surdos e outros signos realizados com as mãos. Os signos gráficos incluem todos os signos produzidos graficamente, como o caso dos programas: *BLISS*, *SPS*, *Rebus*, entre outros. E os signos tangíveis são geralmente construídos em madeira ou plástico, sendo também denominados de “signos tácteis”, com formas e texturas diferentes. (Tetzchner & Martinsen, 2002)

De seguida, e sendo a deficiência auditiva o foco principal deste trabalho, irei explorar de forma mais aprofundada apenas os signos gestuais.

Em todos os países, tal como existe a língua falada, também existe a língua gestual, pela utilização de signos gestuais. Sendo a língua falada diferente de país para país, também a língua gestual, ou seja, os signos gestuais diferem. Por exemplo, a língua gestual praticada no nosso país denomina-se de Língua Gestual Portuguesa. (Mesquita & Silva, 2008)

A língua gestual praticada pelos surdos tem uma estrutura, gramática e sintaxe próprias, diferentes da língua falada, ou seja, os signos usados e a sua gramática são diferentes, tal como a

ordenação das palavras em frases. (Tetzchner & Martinsen, 2002)

Existem também signos gestuais elaborados segundo a estrutura da linguagem oral, com a mesma gramática e sintaxe da fala, sendo estes sistemas pedagógicos, construídos pelos educadores e professores para representar através do gesto, o que expressam com a fala. Contudo, este sistema de signos é pouco utilizado pelos surdos, devido aos obstáculos gramaticais e de sintaxe que representam, perante a prática da linguagem visual e gestual. (Tetzchner & Martinsen, 2002)

O conceito de gestual assemelha-se a uma forma de identidade pessoal, que se representa pela realização de um gesto único, próprio e particular do grupo de surdos. (Mesquita & Silva, 2008)

Normalmente utiliza-se maiúscula na palavra *Surdo*, quando nos queremos referir a um indivíduo de uma colectividade surda, e minúscula (*surdo*) quando se trata de uma pessoa com deficiência auditiva, mas que não faz parte da comunidade surda. (Mesquita & Silva, 2008)

No processo de educação da criança surda, Tetzchner e Martinsen (2002) apontam para a existência de signos gestuais de fácil aquisição, e outros de carácter mais complexo. O nível de dificuldade depende mais da utilização de estruturas gramaticais complexas, e não tanto da prática de signos gestuais. Assim, será necessário que se inicie a aprendizagem destes signos de forma simples, isto é, não modificando as formas gramaticais, pois caso contrário, tanto os signos como a sua seriação serão bastante complicados para a criança.

Mesquita e Silva (2008) definem a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como uma língua gestual e visual simultaneamente, e com características únicas já anteriormente referidas, como o léxico, a gramática e a sintaxe.

Segundo as mesmas autoras é incorrecto denominar este sistema de comunicação como linguagem gestual, já que esta caracteriza-se pela aquisição e implementação de uma língua, como conjunto de sinais na comunicação entre pessoas, enquanto que a língua define-se como o vocabulário e a gramática referentes a um conjunto de pessoas.

No que respeita à educação, as adaptações comunicativas nem sempre acontecem de forma estável. Estas podem mostrar-se limitativas, claramente num inconsciente, no que concerne ao estímulo do desenvolvimento psíquico, da linguagem oral e da aquisição de conhecimentos pela da criança Surda. (Souza & Silvestre, 2007)

Deste modo, os obstáculos que surgem perante o Surdo, normalmente, caracterizados pelo atraso no desenvolvimento cognitivo, ou mesmo um atraso no desenvolvimento previsto da linguagem oral, podem ter justificação na forma como sucede a interacção entre o Surdo e o

ouvinte. (Souza & Silvestre, 2007) Mesmo assim, verificam-se grandes obstáculos ao nível da comunicação e estratégias comunicativas utilizadas no meio familiar.

As principais dificuldades comunicativas averiguadas em situações inter-individuais são: a falta de previsão de informações, a escassa correcção de mal-entendidos, as dificuldades dos alunos surdos em facilitar a estruturação de conhecimentos em situações de aprendizagem partilhada e, em grande parte, as interacções limitativas que normalmente restringem a comunicação e que em nada favorecem a reflexão e a expressão linguística dos Surdos. (Souza & Silvestre, 2007)

Estas dificuldades comunicativas decorrem de formas análogas, tanto ao nível familiar como ao nível escolar, apesar das causas influenciadoras serem divergentes.

Porém, estes obstáculos podem ser diminuídos com o trabalho cooperativo entre especialistas e membros dos meios educativos, famílias e profissionais de educação. (Souza & Silvestre, 2007)

Souza e Silvestre (2007) descrevem como ultrapassar barreiras ao nível da comunicação em diversos meios.

### **3.1. A comunicação no meio familiar**

Existe a mesma variedade entre famílias com crianças surdas e as que têm filhos sem surdez, não só devido aos estilos de geração, que variam de cultura para cultura, como também devido a ideologias divergentes sobre o desenvolvimento humano, nas particulares pessoais de seus membros, representando um papel indispensável nos estilos educativos e comunicativos que as famílias empregam no seu seio, na relação com as crianças surdas. (Rodrigo & Palacios, 1998, citados por Souza & Silvestre, 2007)

Souza e Silvestre (2007) adiantam ainda que um dos elementos nitidamente diferenciadores entre as famílias com uma criança surda é o facto de o pai, ou mãe, ou mesmo ambos, sofrem de surdez, apesar destes casos representarem um número muito reduzido, já que cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes.

O handicap social interfere menos numa família com surdez, já que se trata de um deficit conhecido e vivenciado, e mesmo quando não esperado, é sempre previsto como possível. A surdez, nas famílias com surdez, não se manifesta como problemática de comunicação, já que a maior parte das famílias surdas utiliza a linguagem de sinais, sendo esta a língua da criança surda. (Souza & Silvestre, 2007)

De entre inúmeros indicadores de diversidade entre as famílias com surdez destacam-se: a consciência de pertencer a uma cultura Surda ou não, o facto dos dois elementos do casal serem ambos surdos ou de um deles ser ouvinte, a língua predominante no casal, a atitude perante a linguagem oral, entre outros. Mesmo assim, alguns autores atribuem maior espontaneidade ao nível da conversação e diálogo em famílias com surdez, devido ao uso exclusivo da linguagem de sinais.

No que concerne às famílias ouvintes, a comunicação pode ter como barreiras as variáveis influentes, que podem ser agrupadas em alguns padrões: as vivências e experiências sobre a surdez da criança; o stress e os estilos comunicativos.

Na maioria dos casos, o surgimento da surdez é muitas vezes um facto inesperado. As famílias não têm indicação prévia da possível surdez da criança. Geralmente, as consequências são desconhecidas, levando muitas vezes a convicções distorcidas sobre a surdez, derivados da manifestação de estereótipos sociais. (Souza & Silvestre, 2007)

As expectativas depositadas na criança, pela família, aquando de um diagnóstico de surdez, sofrem uma ruptura. Este processo de adopção da ideia de deficiência passa por um primeiro choque emocional que resulta, mais tarde, na aceitação da surdez da criança. (Luterman, 1985, citado por Souza & Silvestre, 2007)

Relativamente ao stress, este deve-se à insegurança sentida pela família quanto ao seu papel na educação de uma criança com surdez. Inicialmente, ao não saberem da surdez da criança, os pais julgam-se totalmente competentes para desempenharem o seu papel de pais. Contudo, o conhecimento da surdez da criança conduz os pais a uma absoluta insegurança na educação da criança surda, principalmente, no modo de comunicarem-se com ela. Muitos dos pais pensam que a criança surda é incapaz de comunicar e, portanto, acham que devem ensiná-la a fazê-lo, mesmo não estando aptos para exercer tal função. (Souza & Silvestre, 2007)

A esta ansiedade e falta de confiança por não saberem actuar tão bem quanto necessário, os pais confrontam-se também com o stress das pequenas e difíceis actividades quotidianas, ao tentarem comunicar com a criança. Estas passam pelo acompanhamento de actividades suplementares de logopedia e protetização, e pelas necessidades mais relevantes em relação à educação da criança que os pais devem eleger – exemplos de próteses, implantes ou aparelhos auditivos, opções comunicativas, entre outros. (Quittner, Glueckauf & Jackson, 1990, como citados por Souza & Silvestre, 2007)

Quanto aos estilos comunicativos, ao considerar que a criança surda tem dificuldades para comunicar, a família tende a adoptar estilos comunicativos que enfraquecem ainda mais a

comunicação com a criança, desde os primeiros meses de vida. Souza e Silvestre (2007) enumeram algumas particularidades desses estilos comunicativos:

1. Obstáculos na interpretação dos sinais comunicativos da criança, tanto verbais como não-verbais.
2. O controlo excessivo das interações por parte do adulto.
3. Facilitação dos conteúdos utilizados nos diálogos com a criança.

Os programas de orientação e aconselhamento familiar têm por base os obstáculos comunicativos que podem surgir no meio familiar ouvinte, tendo como finalidade a recuperação da auto-estima dos pais de crianças surdas. Souza e Silvestre (2007) descrevem os critérios essenciais de acção destes programas:

- Auxílio na preparação do dia-a-dia da família e aconselhamento para a redução de stress, partindo da realização de sessões individuais e de grupo. Cedência de informação e prestação de apoio nos momentos de decisão.
- Investigação realizada entre especialista e família sobre as actividades comunicativas, através de observações ou filmagens que a família executa em casa. Realização de sessões do especialista na própria casa da família e simulação de situações familiares nos centros especializados.
- Prática de formação sobre as implicações resultantes da surdez e sobre critérios educativos, abrangendo informação geral e orientação em cada caso particular.
- Realização de uma abordagem sistemática que possibilite envolver todos os membros da família da criança surda, combatendo as dificuldades comunicativas existentes.
- União e cooperação de todas as famílias com os recursos da comunidade, apelando à implementação de associações de pais e mães de crianças surdas.

### **3.2. A comunicação nos meios escolares**

No que concerne à comunicação no meio escolar, Souza e Silvestre (2007) referem que também não existem conhecimentos bem estabelecidos da comunicação dos alunos surdos, de um ponto de vista sistémico. Ambas as autoras centralizaram o seu estudo no interesse dos meios de escolarização para o aluno surdo e para o aluno ouvinte, já que as escolas específicas para surdos têm como língua de comunicação a linguagem de sinais.

As autoras mencionam vários estudos sobre diferentes aspectos da comunicação, em

centros de integração do aluno surdo, que se demonstram muito promitentes no que respeita ao estabelecimento de uma escola inclusiva. Seguidamente, apresento algumas das informações actuais sobre este tema, dispostos a partir das temáticas: desenvolvimento comunicativo e linguístico; aquisição de conhecimentos e processos de socialização. (Souza & Silvestre, 2007)

### **3.2.1. O desenvolvimento comunicativo e linguístico**

Muitas das investigações realizadas sobre crianças surdas demonstram que, muitas vezes, os professores do ensino regular desconhecem as capacidades comunicativas e linguísticas dos alunos surdos, tendo a tendência em menosprezá-los. Este facto deve-se a determinadas atitudes, inconscientes, que não estimulam o desenvolvimento harmonioso dos alunos surdos. Assim, o acolhimento desvalorizador do aluno surdo pelo professor, associado a outros factores, como a urgência em transmitir os conhecimentos estabelecidos, conduz à aplicação de estilos comunicativos que exigem do aluno surdo um nível mínimo de produção linguística, como perguntas que podem ser respondidas com monossílabos, ou apenas com uma palavra já contida na pergunta. (Souza & Silvestre, 2007)

Este estilo comunicativo e, de certa forma, restritivo, já que em nada estimula a utilização activa da linguagem por parte dos alunos surdos, acontece não só pelo uso da linguagem oral, mas também pela prática da linguagem de sinais e de outros sistemas de comunicação (Power, Wood & Wood, 1990; Lai & Lynas, 1991 citados por Souza & Silvestre, 2007)

Souza e Silvestre (2007) referem que, apesar da grande maioria dos professores tentar adaptar-se à particularidade comunicativa dos alunos surdos, em muitas ocasiões as adaptações planeadas convertem-se em obstáculos na comunicação do aluno surdo. É um facto grave, não somente pelas repercussões que daí poderão vir a surgir na actividade linguística dos alunos surdos, como também pelo facto do professor utilizar essas adaptações como modelo de actuação perante os alunos ouvintes.

Contudo, Souza e Silvestre (2007) referem que os estilos comunicativos podem ser alterados a partir da formação permanente dos professores, processo que passará pelo conhecimento do próprio estilo comunicativo, das capacidades linguísticas do aluno e, principalmente, o modo como as relações se sucedem de acordo com os contextos escolares, que são cada vez mais divergentes.

O conhecimento da comunicação dos alunos surdos, ou seja, como o aluno surdo participa e comunica com os outros, deve ser alcançado o mais cedo possível, desde a menor idade do

aluno, através da observação em diferentes contextos escolares e em idades mais avançadas, interrogando directamente os alunos.

Deste modo, o esclarecimento directo por parte dos alunos surdos irá possibilitar a identificação dos obstáculos comunicativos mais frequentes em determinados contextos, entre os quais se destacam: ritmo muito rápido das discussões, mudanças repentinas na sequência de palavras, mudanças de tema imprevistas, omissão de palavras, ambiente sonoro, incompetência na correcção de incompreensões, incapacidade de lidar com interrupções e em continuar com o discurso. (Souza & Silvestre, 2007)

### **3.2.2. A aprendizagem**

Os estilos comunicativos, para além de poderem condicionar o uso da linguagem por parte dos alunos surdos, também podem restringir o acesso à aquisição de conhecimentos, ou seja, a aprendizagem.

Souza e Silvestre (2007) falam em proporcionar os elementos essenciais à aprendizagem dos alunos surdos, o menos restritamente possível. Esquemas, gráficos e outros suportes visuais poderão servir de base à aquisição de conhecimentos e realização de experiências, baseadas no dia-a-dia, na realidade em que a criança se insere.

No contexto de sala de aula, o professor deve incidir tanto no desenvolvimento da linguagem, como no desenvolvimento das capacidades importantes para a aquisição de conhecimentos, impulsionando as capacidades psíquicas e cognitivas do aluno surdo.

Deste modo, será importante que na escola se incentive actividades que facilitem o desenvolvimento da comunicação e promovam o nível cognitivo. (Souza & Silvestre, 2007)

### **3.2.3. Os processos de socialização**

A socialização, recorrendo à comunicação, mais a níveis afectivos e emocionais, deve ser trabalhada de forma especial, numa escola inclusiva que proporcione actividades direccionadas para o bom relacionamento entre todos os alunos.

Segundo Souza e Silvestre (2007) sendo o objectivo principal da inclusão escolar do aluno surdo, integrá-lo plenamente nas actividades escolares, o professor deve ter as boas expectativas nos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, ou seja, não deve cair no erro de pensar que o aluno surdo terá, pela sua deficiência, um menor rendimento e sucesso escolar.

Neste sentido, as mesmas autoras (idem) referem que é essencial que a escola inclusiva desenvolva estratégias de comunicação e aprendizagem que colmatem possíveis obstáculos existentes. Para tal, é importante que a escola tenha em conta alguns aspectos como a formação de professores acerca da surdez, a implementação de actividades que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem emocional em todos os alunos, a realização de tarefas que conduzam ao respeito pela diversidade, nomeadamente, na comunicação com os alunos surdos e, finalmente, a construção de métodos que proporcionem o diálogo entre crianças da mesma idade, na sala de aula.

### **3.3. Ajudas Auditivas Individuais**

#### **3.3.1. O aparelho auditivo**

A urgência em atenuar o problema das crianças com deficiência auditiva conduz a uma ajuda auditiva individual, como o aparelho auditivo, para aumentar os sons. Contudo, esta ampliação de sons não torna a audição plenamente normal, pois apenas ajuda a criança a ouvir determinados sons que, gradualmente, vai apreendendo e utilizá-los no seu dia-a-dia. (Rodrigues, 2002)

O aparelho auditivo capta os sons através de um microfone, “ *a partir de um amplificador que aumenta a intensidade do som e de um receptor que recebe os sons amplificados e os transmite ao ouvido da pessoa.*” (Rodrigues, 2002, p. 89)

Actualmente, os novos aparelhos auditivos podem ser colocados directamente no canal auditivo, ou no osso atrás do ouvido. Contudo, é preciso determinar o tipo de aparelho mais ajustado às necessidades do indivíduo, fazendo-se uma análise auditiva.

Rodrigues (2002), no estudo realizado, refere que os aparelhos auditivos são mais eficazes para os indivíduos que sofrem de deficiência auditiva condutiva, do que para os que sofrem de perdas auditivas provocadas por problemas do sistema nervoso.

#### **3.3.2. Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)**

O Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) é um instrumento que facilita a audição de sons. Ao usar o AASI e ao fazer parte de um programa de reabilitação auditiva, a

criança terá mais oportunidades para utilizar a sua audição. (Berro *et al.*, 2008)

A utilização do aparelho auditivo é importantíssima, na medida em que permite que a criança perceba sons, essencialmente, a fala.

O tipo de AASI mais frequente em crianças com deficiência auditiva é o retroauricular, colocado atrás da orelha.<sup>10</sup> Para além deste modelo, existem também o AASI convencional, retro, mini-retroauricular e intra-auricular.<sup>11</sup> (Berro *et al.*, 2008)

O AASI tem uma duração de aproximadamente 10 a 15 dias, actuando como uma bateria, ou pilha. Cada modelo de AASI tem mecanismos próprios de regulação e volume, onde cada um é controlado pelo fonoaudiólogo, manualmente ou através de suporte informático, mediante as necessidades auditivas da criança. Estes mecanismos podem ser internos, externos ou ambos. (Berro *et al.*, 2008)

Segundo Berro *et al.* (2008) os mecanismos fundamentais a serem observados pelo professor poderão ser:

- Chave M-T-O, onde a criança deverá usar o AASI na posição M (microfone). As chaves T serão usadas para falar ao telefone, e o O para extrair o aparelho da orelha.

- Volume, onde se informa de que o volume deve estar no nível médio, o que pode variar de aparelho para aparelho. Porém, existem aparelhos onde a verificação do volume é feita automaticamente.

Berro *et al.* (2008) sublinham a importância do papel do professor em manter as condições favoráveis do AASI, cabendo à família a sua colocação e manutenção. Para tal, o uso da ficha de verificação do AASI é fundamental.<sup>12</sup>

### 3.3.3. O Implante Coclear (IC)

O Implante Coclear (IC)<sup>13</sup> é uma prótese inserida por via da cirurgia, operando de forma computadorizada. Este altera a energia sonora em sinais eléctricos que, posteriormente, são interpretados no córtex auditivo. (Berro *et al.*, 2008)

Actualmente, o IC é considerado um grande e importantíssimo apoio na reabilitação de crianças e adultos com deficiências auditivas neurossensoriais bilaterais severas e profundas.

<sup>10</sup> Vide em anexo 2 – Aparelho de Amplificação Sonora Individual Retroauricular

<sup>11</sup> Vide em anexo 3 – Aparelhos de Amplificação Sonora Individual tipo convencional, retro, mini-retroauricular e intra-auricular.

<sup>12</sup> Vide em anexo 4 – Ficha de verificação do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou Implante Coclear (IC)

<sup>13</sup> Vide em anexo 5 – Modelo de Implante Coclear “tipo caixa”

(Berro *et al.*, 2008)

O funcionamento do IC<sup>14</sup> passa por inúmeros processos, como explica Berro *et al.* (2008), onde o som é apreendido pelo microfone e enviado ao processador de fala. Este por sua vez organiza os sinais da fala, enviando-os até à antena transmissora, que propaga o conteúdo eléctrico para a parte interna. Daqui o conteúdo eléctrico será conduzido até ao nervo auditivo, remetendo as informações até ao cérebro e, assim, o indivíduo terá sensibilidade auditiva, podendo decifrar os sons ouvidos.

O professor poderá deparar-se com diferentes tipos de aparelhos, devendo ter conhecimento sobre alguns cuidados a ter com estes e, principalmente, sobre os controlos essenciais que constituem um aparelho, pois poderá haver necessidade de trocar a bateria, ou verificar o aparelho, caso a criança não esteja a ouvir. (Berro *et al.*, 2008)

Berro *et al.* (2008) refere que o professor deve conhecer a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, para poder verificar correctamente as respostas que esta dá, ou seja, se o aparelho está a funcionar correctamente e se a criança se encontra num nível de desenvolvimento e audição ajustado às suas capacidades e etapa de crescimento.

### **3.3.4. O Sistema de Frequência Modelada (FM)**

O Sistema de Frequência Modelada (FM) pode ser usado em contexto de sala de aula, por crianças com deficiência auditiva. Este é um sistema utilizado para melhorar a compreensão da fala em situações acústicas adversas, como o caso das salas de aula com uma baixa qualidade acústica. Actualmente, existem inúmeros Sistemas de FM disponíveis. (Berro *et al.*, 2008)

O funcionamento do sistema FM<sup>15</sup> permite que o professor tenha ao seu alcance um transmissor e um microfone, para que a sua fala atinja directamente o receptor da criança. Este sistema também poderá funcionar ligado ao AASI ou ao IC, pelo receptor da criança. (Berro *et al.*, 2008)

Deste modo, no sistema FM o professor é um transmissor e a criança um receptor, que alcança informação por frequência modelada. A utilização deste sistema é fortemente benéfica para a criança deficiente auditiva, na medida em que lhe possibilita uma maior qualidade na recepção da fala, sem a condicionante da distância a que se encontra do transmissor. (Berro *et al.*, 2008)

---

<sup>14</sup> Vide em anexo 6 – Funcionamento do Implante Coclear

<sup>15</sup> Vide em anexo 7 – Sistema de Frequência Modelada

### **3.4. Aquisição da linguagem em crianças surdas**

Quadros (1997) refere que o processo de aprendizagem das línguas de sinais é semelhante ao processo de aquisição das línguas faladas, apresentando estágios de aquisição da linguagem: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

No período pré-linguístico, Petitto e Marantette (1991, como citado por Quadros, 1997) comprovaram através do seu estudo, que o balbucio é um fenómeno que ocorre em todos os bebés, sejam eles surdos ou ouvintes. Contudo, nos bebés surdos as autoras verificaram que estes praticavam dois tipos de balbucios: o silábico e a gesticulação. O balbucio silábico manifesta combinações que integram o sistema fonético das línguas de sinais, ao contrário da gesticulação, que não ostenta uma organização interna. (Quadros, 1997)

Quadros (1997) menciona que existe um desenvolvimento análogo do balbucio oral e do balbucio manual, pois tanto os bebés surdos como os bebés ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio, desenvolvendo o balbucio da circunstância em que se encontra. Deste modo, estudos realizados demonstraram que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período de tempo. Nos bebés surdos as vocalizações são interrompidas, tal como as produções manuais são suspensas nos bebés ouvintes, pelo facto do input a que estão expostos favorecer o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

No estágio de um sinal, que se inicia por volta dos doze meses de idade, podendo ocorrer até aos dois anos, sensivelmente, a criança surda produz gestos, que podem diferir dos sinais produzidos mais tarde.

Petitto e Bellugi (1988, como citados por Quadros, 1997) verificaram que as crianças surdas com menos de dois anos não utilizam os dispositivos indicativos da ASL. Estes dispositivos compreendem o sistema pronominal das línguas de sinais. As crianças suprimiam essas indicações, pois imitavam os seus pais.

Sabe-se hoje que, tanto as crianças surdas, como as crianças ouvintes com menos de um ano de idade, apontam frequentemente para indicar objectos e pessoas. Contudo, ao entrar no estágio de um sinal, a criança deixa de o fazer. Petitto (1987, como citado por Quadros, 1997) refere que nesse período de desenvolvimento se sucede uma reorganização básica, onde a criança modifica o conceito de apontar, inicialmente gestual (pré-linguística), para entendê-la como componente do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico).

A surdez exerce grande influência no desenvolvimento da linguagem e na construção da identidade dos surdos, interferindo a sua integração na vida em sociedade.

Souza e Silvestre (2007) referem que as pessoas surdas são condicionadas não só pelas dificuldades que advêm da surdez, como também são afectadas pelo handicap social, ou seja, a integração na sociedade.

A surdez influencia grandemente o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, na sua prática. Neste sentido, Souza e Silvestre (2007) mencionam que as dificuldades sentidas pelos surdos, variam consoante o nível de deficiência auditiva e, de igual forma, das tecnologias e condições educativas a que estão sujeitos. Quando o Surdo apenas conhece a linguagem de sinais, as suas dificuldades comunicação são maiores, para além de necessitarem de um intérprete quando interagem oralmente com a comunidade ouvinte.

Como foi já referido, a relação dos sujeitos surdos com a comunidade ouvinte é também afectada pelo handicap social, ou seja, o estigma social perante a surdez, que a torna as pessoas surdas inferiores aos outros, sem qualquer deficiência.

Segundo Souza e Silvestre (2007) este handicap social, muitas vezes inconsciente, manifesta-se nas relações pessoais, como na sua aceitação e inserção na vida em sociedade. É salientar também que, dentro de um grupo de surdos, existem grandes diferenças quanto à opção linguística, linguagem de sinais, linguagem oral e escrita e respectiva aptidão nessas línguas. Neste sentido, a linguagem de sinais é muitas vezes entendida como uma linguagem inferior, desvalorizando a população que a usa.

Na educação, o objectivo da integração social surge pela necessidade de actuar face ao handicap social, por processos de socialização e adaptação mútua entre surdos e ouvintes mas, também, pela influência da deficiência no desenvolvimento da criança, através da intervenção logopédica e da amplificação auditiva. (Fachini & Guidicini, 1978, como citados por Souza & Silvestre, 2007).

Actualmente, pelo esforço feito em torno da integração das crianças surdas nas escolas de ensino regular, a educação de surdos tem surtido resultados espectaculares. Souza e Silvestre (2007) referem que estes resultados foram visíveis na redução dos efeitos da surdez na aquisição da linguagem oral, nomeadamente, pelos avanços tecnológicos (implantes cocleares e aparelhos auditivos digitais) e na redução do handicap social, pela integração no grupo de crianças ouvintes, resultando num meio escolar nitidamente inclusivo.

Segundo estas autoras, a situação actual das pessoas surdas pode cingir-se a três aspectos:

*“ a influência dos avanços tecnológicos e da atenção precoce na aquisição da linguagem oral, a redução das barreiras comunicativas das pessoas surdas e do handicap social e, a acção integradora da escola inclusiva.”*

(Souza e Silvestre, 2007, p. 52-55-56)

### **3.5. A Linguagem Gestual**

A criança deficiente auditiva deve ter oportunidade de praticar ao máximo a sua aprendizagem da fala, sendo necessário recorrer a todos os meios facilitadores para a sua comunicação e integração na vida em sociedade.

O deficiente auditivo utiliza os gestos para conseguir comunicar, como alternativa ou complemento dos sons produzidos. Estes podem ser espontâneos ou imitativos consoante o objectivo da comunicação. (Rodrigues, 2002)

No que concerne aos signos utilizados no ensino de crianças surdas, não existe qualquer fundamento sobre que tipo de sistema gestual se deve empregar. Todos os sistemas de signos gestuais envolvem signos fáceis de executar e outros mais difíceis. O grau de dificuldade pela utilização de determinado sistema de signos gestuais recai mais sobre a sua complexidade gramatical. Assim, nos primeiros níveis de ensino deve-se recorrer a estruturas simples, evitando ao máximo alterações ao nível gramatical. (Tetzchner & Martinsen, 2002)

Os problemas de audição são constantes em crianças que necessitam de comunicação aumentativa. É essencial que se obtenha informação sobre o problema da criança, para que se possa escolher o sistema de comunicação e para organizar o tipo de intervenção. Os testes realizados para avaliar o grau de deficiência auditiva devem ser acompanhados pela observação directa, com o objectivo de conhecer como o indivíduo se comporta perante as actividades do quotidiano e perante meios desconhecidos. (Tetzchner & Martinsen, 2002)

Segundo Bispo, M<sup>a</sup>.; Couto, A.; Clara, M<sup>a</sup>. & Clara, L. (2006) a criança surda é uma criança visual, que tendo uma deficiência auditiva, recebe a informação utilizando a visão. Pela visão, a criança surda pode ultrapassar obstáculos que surjam no conhecimento do mundo que a rodeia e, assim, atingir um desenvolvimento harmonioso nos níveis linguístico, emocional, social e cognitivo.

Bispo *et al.* (2006) falam mesmo em «ponto forte» quando se referem à capacidade visual da criança surda. E, partindo daqui, a criança terá as mesmas oportunidades de aprender e

descobrir como uma criança ouvinte, e de desenvolver-se linguisticamente, ao seu ritmo, com poucos ou até nenhuns atrasos, na faixa etária em que se encontra.

Enquanto bebé, o indivíduo surdo terá acesso à língua visual, tal como os bebés ouvintes têm acesso à língua através da audição, ambas possíveis de adquirir de forma natural. A esta língua visual, Bispo *et al.* (2006) remetem para a Língua Gestual Portuguesa:

*«Esta língua visual é, no nosso país, a Língua Gestual Portuguesa. A LGP é uma língua que utiliza as mãos, os braços e a expressão facial e corporal para transmitir toda a riqueza do pensamento.»*

(In Bispo *et al.*, 2006, p. 196)

Deste modo, a LGP será a primeira língua da criança Surda, comunicando desde muito cedo com a sua família e outros, ultrapassando barreiras na comunicação. Através da LGP, a criança Surda terá oportunidade de desenvolver o seu pensamento e identidade, quando se relaciona e contacta com indivíduos surdos. (Bispo *et al.* 2006)

Durante muito tempo, existiram crianças surdas isoladas do contacto com outros surdos, criando um sentimento de discriminação e não-aceitação no mundo em que viviam. Ao desenvolverem-se em escolas de crianças ouvintes, as crianças surdas passavam por diversos obstáculos e dificuldades de integração. Assim, pela implementação de profissionais formados em LGP, a criança surda sentir-se-á parte integrante da escola e esta, por sua vez, desenvolverá currículos adequados ao desenvolvimento eficaz destas crianças, transformando as políticas da sua educação. (Bispo *et al.* 2006)

Assim, sendo a língua visual o meio de recepção da informação e comunicação da criança surda, esta deve ser utilizada desde o início da educação do Surdo, para que este consiga desenvolver, desde logo, a sua primeira língua, e a utilize nas suas aprendizagens e comunicação com os outros.

*«O direito de aprendizagem desta criança, e por conseguinte o seu desenvolvimento, depende do acesso à informação e à aquisição de conhecimentos de forma não restritiva, aliás como o de qualquer outra criança.»*

(In Bispo *et al.*, 2006, p. 199)

Como forma de desenvolver-se de forma harmoniosa, a criança Surda tem o direito de adquirir a LGP como primeira língua, para além da interacção com outros indivíduos surdos, no desenvolvimento da sua identidade e modelo linguístico. (Bispo *et al.* 2006)

Através da LGP, a criança Surda terá a oportunidade de adquirir a língua da comunidade maioritária, ou seja, a Língua Portuguesa, tornando-se num indivíduo bilingue e acedendo à cultura e modelo linguístico que as duas comunidades (LGP E LP) lhe podem oferecer.

Em jeito de remate, Bispo *et al.* (2006) sugerem as seguintes linhas de pensamento para a importância da Língua Gestual Portuguesa na educação e desenvolvimento das crianças Surdas:

*«A criança Surda tem os mesmos direitos que qualquer outra criança, consagrados na Declaração dos Direitos da Criança e no Direito português, o direito à sua língua, à livre expressão dos seus pensamentos e sentimentos, a compreender o que se passa à sua volta, a brincar, a aprender... enfim, o direito de ser criança.»*

(idem, p. 200)

### **3.5.1. O reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa**

A Constituição Portuguesa reconhece a Língua Gestual Portuguesa como língua própria dos Surdos portugueses. Na 4ª Revisão aprovada em 1997, a Constituição Portuguesa aprova que os Surdos devem usufruir da sua língua, na educação e igualdade de oportunidades. Esta ideia é apresentada no Artigo 74, nº 2, alínea h, da Constituição Portuguesa:

*«Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.»*

(in Bispo *et al.*, 2006, p. 222)

Apesar de indivíduos surdos e ouvintes fazerem parte de uma mesma sociedade, com direitos e deveres iguais, nem sempre esta ideia foi bem conseguida. Segundo Bispo *et al.* (2006), ainda existem situações que discriminam as pessoas Surdas e que dificultam a sua inserção na sociedade, no que concerne às igualdades com pessoas ouvintes. Muitas vezes, as pessoas Surdas têm dificuldade em aceder à informação nos meios de comunicação, já que esta é, em grande parte, de apresentação sonora.

Contudo, nos últimos anos tem se vindo a verificar alguma preocupação no combate a este obstáculo, pela publicação de documentos que demonstram alguma sensibilidade no combate aos obstáculos sentidos pelos Surdos, aquando da comunicação e acesso à informação. (Bispo *et al.*, 2006)<sup>16</sup>

### **3.5.1.1. O acesso à informação televisiva<sup>17</sup>**

Com o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) em 1997, têm sido realizadas várias tentativas de tornar a informação mais acessível aos surdos, utilizando a LGP.

No Ano Internacional do Deficiente em 1980, existiram mais tentativas para sensibilizar os meios de comunicação para a cultura de informação, para que esta fosse mais fácil de aceder pela comunidade surda. Nesta altura, a única estação televisiva que existia no nosso país era a RTP. Nesta estação televisiva foram realizadas experiências que envolveram a utilização da LGP, em directo, como a tradução do noticiário emitido em horário nobre. Os programas *Vida no Silêncio* e *Novos Horizontes* foram emitidos com o objectivo de abordar questões do interesse de pessoas surdas, ou com deficiência auditiva, legendados e traduzidos em língua gestual portuguesa. (Bispo *et al.*, 2006)

Também o programa *Consigo*, emitido nesta época pela RTP, teve grande impacto para a integração dos indivíduos com deficiência, desenvolvendo de uma forma mais abrangente, em parceria com o Secretariado Nacional de Reabilitação, temáticas semelhantes aos dos programas anteriormente emitidos. (Bispo *et al.*, 2006)

### **3.5.1.2. Meios de acesso à informação televisiva**

- **Legendagem<sup>18</sup>**

No dia-a-dia, estamos habituados à presença da legendagem, tanto em filmes ou documentários estrangeiros. Contudo, a adaptação da legendagem para os indivíduos surdos ou com deficiência auditiva é muito recente. Bispo *et al.* (2006) referem que, apesar do carácter muito

---

<sup>16</sup> Vide em anexo 8 – Extractos de documentos nacionais e internacionais ligados ao direito das pessoas surdas à informação e comunicação.

<sup>17</sup> Vide em anexo 9 – Legislação e evoluções recentes.

<sup>18</sup> Vide em anexo 10 – Protocolo entre SNRIPD, APS e RTP sobre a legendagem por teletexto.

prometedor, a legendagem deve ser alargada a outros programas e, se possível, a toda a programação. Também numa página opcional de teletexto, encontra-se informação sobre outros sons ou ruídos que não os da fala, que todas as pessoas poderão aceder e que são relevantes para a inteira compreensão de alguns programas emitidos.

Existe ainda outro tipo de legendagem, a legendagem em directa que ainda não é utilizada no nosso país, utilizada em debates em directo e noticiários e, portanto, de extrema utilidade quando se fala em igualdade de acesso à informação de todos os cidadãos. (Bispo *et al.*, 2006)

Sendo a legendagem um meio importantíssimo de acesso à informação, por parte dos surdos e deficientes auditivos, também o pode ser para as pessoa ouvintes, quando se encontra em locais públicos, onde habitualmente é impossível ouvir o som da televisão.

Bispo *et al.* (2006) mencionam que a legendagem em português deve ser considerada de grande importância, e facultada a todos os cidadãos, quer sejam surdos ou ouvintes, possibilitando às crianças e jovens do nosso país um desenvolvimento das capacidades de leitura.

*«É um ideal que se pode considerar patriótico: o de proteger a língua oficial portuguesa por meio da televisão, nas suas vertentes falada, escrita e lida.»*

(in Bispo *et al.*, 2006, p. 236)

### • Tradução em Língua Gestual Portuguesa

Para além da legendagem, também a tradução e interpretação em Língua Gestual Portuguesa é de extrema importância, já que existem inúmeros indivíduos surdos com grandes dificuldades no processo de leitura e, assim, a legendagem não será indicada para o acesso de informação. Existem também alguns programas que, pelas suas características, não se adequam a uma legendagem recorrendo, assim, à tradução e interpretação por meio da língua gestual.<sup>19</sup>

Entre inúmeros aspectos, Bispo *et al.* (2006) mencionam que, quer pela legendagem, quer pela tradução e interpretação em língua gestual, as estações televisivas devem ter em conta o modo de transmitir a informação. Ao nível da tradução e interpretação, a televisão deve apostar numa melhor gestão da imagem, tal como a dimensão da janela, que deve

---

<sup>19</sup> Vide em anexo 11 – Protocolo entre os três operadores de televisão generalista RTP, SIC e TVI e o governo

possibilitar uma visualização mais confortável e acessível da tradução e interpretação em língua gestual portuguesa.

### **3.5.2. Mais possibilidades de acesso à informação para o Surdo**

#### **3.5.2.1. Outros ambientes de acesso à informação**

##### **Assembleia da República**

Nos dias de hoje, os surdos continuam sem ter acesso ao que se discute na Assembleia. Esta que reconheceu, oficialmente, a língua gestual portuguesa na 4ª revisão constitucional, não coloca em prática os direitos que declarou no acesso à informação por parte dos surdos. (Bispo *et al.*, 2006)

##### **Escolas**

Dependendo se se trata de um indivíduo surdo ou com deficiência auditiva, a escola deve proporcionar meios que facilitem o acesso à informação, partindo da utilização de informação escrita, de painéis informativos digitais e da prática da língua gestual portuguesa, em reuniões ou grupos de trabalho. (Bispo *et al.*, 2006)

##### **Transportes**

É necessário que toda a informação seja facultada por via sonora e visual e, assim, que seja acessível a todos os cidadãos. Nos aeroportos, estações de comboios e de camionagem encontram-se painéis informativos acessíveis aos indivíduos surdos ou com deficiência auditiva, mas, mesmo assim, ainda existem transportes públicos em que tal não acontece. Há que generalizar a todos os meios de transporte. (Bispo *et al.*, 2006)

##### **Telecomunicações**

Actualmente, a utilização de faxes, telemóveis (pelas mensagens escritas) e correio electrónico têm facilitado e promovido maior autonomia nas pessoas surdas e com deficiência

auditiva. Contudo, existem ainda grandes obstáculos, nomeadamente, quando o indivíduo surdo pretender contactar uma empresa ou serviço público, pois nem todos os serviços possibilitam o contacto directo por correio electrónico, fax ou telemóvel, o que faz com que a pessoa com deficiência auditiva ou surdez, tenha de recorrer a outrem. (Bispo *et al.*, 2006)

### **Recurso a intérpretes de Língua Gestual Portuguesa**

Bispo *et al.* (2006) reforçam a necessidade para a existência de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa nos nossos hospitais, para que consigam prestar apoio aos doentes surdos. A mesma necessidade sucede-se quando se trata dos Centros de Emprego, Repartições de finanças, Câmaras municipais, Tribunais, Polícia, Notários, Conservatórias que devem, de igual forma, ter intérpretes de língua gestual portuguesa, para facilitar a comunicação e conseguir satisfazer as necessidades das pessoas surdas e com deficiência auditiva, sem ser necessário que estas recorram à ajuda de uma terceira pessoa.

### **4. Dificuldades de aprendizagem na criança com deficiência auditiva**

A criança com deficiência auditiva, pelos condicionalismos que daí advêm, necessita de um apoio especial, no que diz respeito ao desenvolvimento da audição e da linguagem oral. Na escola, esta criança também deverá usufruir de necessidades específicas, que a auxiliem nas suas aprendizagens, para que estas se concretizem com sucesso. (Berro *et al.*, 2008)

Sendo a audição um dos inputs sensoriais importantíssimos para a aquisição da fala e da linguagem, esta é também essencial para o decorrer das aprendizagens da criança. Portanto, uma criança com deficiência auditiva encontrará obstáculos na sua aprendizagem, que serão os problemas de comunicação. (Bautista, 1997)

Na aprendizagem da leitura, a criança surda irá encontrar grandes problemas. Poderá conseguir ler algumas palavras, mas não as compreenderá, devido à pobreza do vocabulário e da estrutura sintáctica, às dificuldades no emprego do código fonológico, e pelos condicionalismos na sua antevisão no processo de leitura. (Bautista, 1997)

Também na escrita, a criança surda demonstra grandes dificuldades resultantes dos problemas da linguagem oral e na compreensão da leitura. (Bautista, 1997)

Bautista (1997) sugere como problemas mais frequentes na escrita da criança surda, as frases curtas e simples, com grande quantidade de nomes e verbos, e fraca utilização de artigos,

conjunções, entre outros, um vocabulário débil, a incorrecta utilização do tempo, género, número e pessoa nas frases, problemas na escrita de frases mais complexas e na utilização de pronomes, incoordenação de ideias e na exposição dos parágrafos, a má colocação dos sinais de pontuação, as frases estereotipadas e erros de omissão, substituição, adição e desordem na escrita das palavras.

Sendo a audição a via elementar através da qual a criança desenvolve a fala e a linguagem, o deficiente auditivo, apresentando uma lesão a este nível, defrontar-se-á com grandes dificuldades nas suas aprendizagens, sobretudo, ao nível da comunicação. (Bautista, 1997)

A hipoacúsia, não sendo detectada o mais precocemente possível, poderá ter efeitos bastante graves. Assim, ao serem tratados o mais cedo possível, os deficientes auditivos poderão ter um desenvolvimento harmonioso, tal como as outras crianças, ao nível linguístico, intelectual, social e emocional. (Bautista, 1997)

A influência da hipoacúsia, na aquisição e desenvolvimento da linguagem e da fala, está sujeita a alguns aspectos como o grau de hipoacúsia, se esta se manifestou antes ou após a aquisição da linguagem, e se a surdez é neuro-sensorial ou só de transmissão. (Bautista, 1997)

Grande parte da população surda actual carece de um nível mínimo de leitura receptiva sendo que, para o surdo, a leitura é uma aprendizagem muito difícil. Quando uma criança surda se inicia na aprendizagem da leitura fá-lo da mesma forma que a criança ouvinte, mas com grandes diferenças, como a pobreza de vocabulário, o baixo conhecimento da estrutura sintáctica, obstáculos no acesso ao código fonológico e restrição da capacidade de previsão, de dedução e de organização. Estes factores são de extremamente importantes para uma boa prática da leitura.

No decurso do ensino da leitura ao aluno devem ser organizadas actividades que desenvolvam as limitações apresentadas pelo Surdo, para que este, quando estiver perante um texto, consiga utilizar todas as vias para a sua compreensão.

Alguns autores referem que a aprendizagem do código fonológico pode ser favorecida através do uso de Cued Speech, que se trata de uma ajuda na leitura labial pelo Surdo. (Alegria e Leybaert 1987, como citados por Bautista, 1997)

As dificuldades encontradas pelo Surdo na escrita e na leitura originam grandes obstáculos no processo educativo. (Silva, 2001)

Actualmente, o processo de ensino dos alunos surdos espelha uma escola normatizadora. Os discursos demonstram urgência em incluir, na escola regular, qualquer aluno,

independentemente da sua singularidade (surdo, cego, paralisado cerebral, etc.). O fundamento mais invocado é a Declaração de Salamanca, onde Silva (2001) refere que fica no esquecimento o que está definido no artigo 19: “ *Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e as situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida*”.

#### **4.1. Desenvolvimento da leitura e escrita na criança com deficiência auditiva**

Inúmeras questões são levantadas pelos docentes, aquando do desenvolvimento da leitura e escrita na criança com deficiência auditiva. O certo é que quando o professor conhece bem o aluno, ou seja, a etapa de desenvolvimento em que encontra, terá todas as condições essenciais para realizar um excelente trabalho com o aluno, conhecendo melhor as suas necessidades educacionais. (Berro *et al.*, 2008)

Os professores devem ter em conta que a deficiência auditiva, tendo inúmeras consequências no desenvolvimento da criança, não impede que esta se desenvolva de forma harmoniosa, tanto a um nível académico, como social.

Berro *et al.* (2008) refere que, normalmente, as crianças com deficiência auditiva ingressam no meio escolar, sem terem atingido as competências mínimas de linguagem oral, tendo em conta a idade cronológica em que se encontram. Além disso, o professor deve ter também em conta que muitas crianças podem apresentar dificuldades na aquisição da linguagem escrita.

Deste modo, é importantíssimo que o professor respeite o ritmo de aprendizagem de todos os alunos, garantindo que todos percebem as orientações e informações facultadas. É também importante que o professor interaja com a equipa de reabilitação que trabalha com a criança, para que consiga perceber o nível em que a criança se encontra, no desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva. (Berro *et al.*, 2008)

Na linguagem escrita, Berro *et al.* (2008) menciona as etapas fundamentais de desenvolvimento, para que o professor consiga perceber em que fase se encontra a criança e como ajudá-la na sua aprendizagem:

Na leitura

- Estágio Logográfico: a criança reconhece as palavras, partindo de elementos

visuais, isolados ou articulados. A criança não consegue ler palavras que desconhece.

- Estágio Alfabético: nesta etapa a criança interliga os sons com as palavras, mediante o conhecimento do alfabeto, conseguindo ler palavras que não conhece, por comparação com outras e por rimas.
- Estágio Ortográfico: neste estágio a criança combina os conhecimentos que tem na leitura e escrita, que se reflectem na sua capacidade de abstracção. A criança elabora as estratégias de leitura do adulto.

#### Na escrita

- Correspondência global entre escrita e elementos significativos: nesta etapa, apesar de não relacionar de forma sistemática a fala com a escrita, a criança consegue desenvolver um vocabulário de grafias, como o seu nome e dos seus familiares e outras palavras isoladas que observa diariamente, como marcas de produtos alimentares e outros.
- Estágio da concepção pré-alfabética da escrita: neste estágio a criança já consegue relacionar, sistematicamente, os grafismos que conhece à fala.
- Concepção alfabética da escrita: a criança começa a perceber a existência dos fonemas, ou seja, dos sons da fala, tentando interligar o fonema com a letra, onde cada um será representado através de um grafema.
- Estágio pós-alfabético: nesta etapa a criança toma consciência das representações dos elementos gráficos da escrita. Aqui aprenderá casos especiais de grafismos, como a utilização do ç ou ss, a utilização do m antes de p ou b, entre outros exemplos.

Sendo a escrita um processo complexo no desenvolvimento da criança, o professor deve ter em conta alguns aspectos importantes para compreender tal processo, tais como: a conexão entre

letras e sons, onde um som pode ser representado por uma única letra, mas a letra poderá evocar a diferentes sons, o facto de, muitas vezes, uma palavra poder conter um certo número de letras que não correspondem ao número de fonemas que a ligam, as possíveis diferenças entre a pronuncia de palavras e a maneira de as escrever, a direcção da escrita e a posição das letras no campo gráfico, a linearidade, onde cada letra é registada seguidamente a outra e, finalmente, a segmentação, pela existência de pausas e divisões na escrita. (Berro *et al.*, 2008)

Para que este processo de escrita e leitura se desenvolva de forma gradual e harmoniosa, os professores devem proporcionar diversas ajudas no trabalho com a criança surda, sem esquecer do contacto entre família, escola e equipas de reabilitação. Sendo um dos grandes objectivos do papel de professor, conhecer os seus alunos e ajudá-los no seu desenvolvimento, este deve ter em conta os seguintes aspectos:

- Optar por materiais de leitura ajustados às capacidades da criança;
- Desenvolver diferentes tipos de leitura, como a narração, o diálogo, os convites, as cartas, músicas, entre outros;
- Implementar momentos de leitura sistematizados, como histórias, contos, fomentando situações de discussão e partilha de histórias e criando actividades que permitam que os alunos partilhem experiências de leitura e que as narrem ou dramatizem;
- Ter em conta a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, verificando as evoluções que vai fazendo;
- Facultar situações de exercícios de escrita, como produções de textos, cartas, bilhetes, entre outros;
- Recorrer a recursos didácticos, como jogos, quebra-cabeças, dominós, sopas de letras, etc.;
- Comunicar a evolução da criança com a equipa de reabilitação, tanto ao nível da leitura e escrita, como aos níveis social e afectivo em que a criança surda se encontra.

#### **4.2. Representações Sociais da leitura e escrita na criança com deficiência auditiva**

Algumas investigações feitas nos últimos anos, no âmbito das representações sociais da leitura e da escrita, têm demonstrado que as crianças ouvintes atingem com maior sucesso as competências na leitura e escrita, quanto maior for o conhecimento do que é e para que serve a leitura e a escrita. (Bispo *et al.* 2006)

Deste modo, será importante que os primeiros contactos que a criança tenha com a escrita sejam significativos, o que pode acontecer quando se apercebe da importância que os outros, em seu redor, dão ao acto de ler e escrever.

Reid (1966, como citado por Bispo et al. 2006) refere que muitas das dificuldades apresentadas na leitura e escrita por parte das crianças ouvintes se devem ao facto de não terem conhecimento sobre a utilidade da leitura e escrita, ou seja, por não terem sido expostas a um ambiente funcional que promova o gosto por estas duas modalidades.

Bispo *et al.* (2006) apresentam a seguinte definição de representações sociais:

*“(...) são imagens dinâmicas construídas sobre a realidade, visando legitimar quer a realidade no seio do indivíduo quer a presença do indivíduo no seio do grupo, através dos processos de objectivação e ancoragem.”*

(idem, p. 154)

Pela definição anteriormente apresentada, destaca-se o papel primordial que o conhecimento da leitura e da escrita, o que é e para que serve, tem ao longo da aprendizagem da criança nestes dois parâmetros. Ou seja, quanto maior for o envolvimento e gosto pela leitura e escrita, mais facilidade a criança terá em atingir com êxito as finalidades propostas nestas duas grandes áreas curriculares.

Segundo Bispo *et al.* (2006) as representações sociais permitem ao indivíduo integrar-se e expressar-se no mundo que o rodeia, desempenhando nele funções cognitivas e sociais indispensáveis. Também o meio social e da comunicação são imprescindíveis na teoria das representações sociais, na medida em que o primeiro envolve naturalmente o indivíduo, inserido num grupo e, a comunicação que exerce grande influência na aquisição do conhecimento e desenvolvimento de interacções, que em muito se devem à construção das representações no mundo em que o indivíduo se envolve.

Por outro lado, Jodelet (1989, como citado por Bispo *et al.* 2006) menciona que as representações surgem pelo modo como os indivíduos, neste caso as crianças, encaram as situações do quotidiano, as experiências que vivem, as informações que recebem e as interacções que estabelecem com as pessoas, tanto no meio em que se inserem, como num meio mais distante. Assim, as representações possibilitam que o indivíduo interprete, dê sentido e classifique as situações por que passa, para que consiga estabelecer ligações entre si e o mundo, pelas ideias que vai desenvolvendo ao longo da vida.

Neste sentido, olhando a escrita como representação, esta torna-se importantíssima na aprendizagem da criança da leitura e da escrita. Assim, o desenvolvimento das Representações Sociais da leitura e da escrita só será pacífica se o indivíduo estiver inserido num meio que promova e enalteça estas duas modalidades. (Bispo *et al.* 2006)

### 4.3. Educação das crianças surdas

Com a evolução do conceito de surdez, a educação e o ensino da criança surda tem sofrido alterações, devido, também, ao desenvolvimento dos métodos de educação. (Bispo *et al.* 2006)

Bispo *et al.* (2006) mencionam três períodos referentes à evolução do conceito de surdez:

- Período psicométrico: entre os inícios do século XX e os anos cinquenta, a surdez era encarada como uma aberração e os Surdos eram vistos como anormais. Nesta época valorizava-se o Coeficiente de Inteligência (QI) e utilizavam-se testes psicológicos.
- Período clínico: entre os anos sessenta e setenta, a surdez é encarada como uma deficiência de origem fisiológica.
- Período interaccionista: entre os anos setenta e oitenta, o Surdo é visto como portador de uma patologia fomentada pela inexistência de interacção social.

Tendo em conta os períodos apresentados pelos autores (*idem*) e, mencionando o Congresso de Milão em 1880, Bispo *et al.* (2006) remetem para os métodos oralistas utilizados na época, fundamentados, essencialmente, para que as criança surdas aprendessem a língua oral como primeira língua.

Pelo surgimento do Congresso de Milão em 1880, os gestos e a mímica foram banidos da educação dos surdos. Professores e outros profissionais de educação passaram a adoptar estratégias que permitissem aos surdos adquirir a língua oral.

Contudo, alguns investigadores concluíram que o método oralista discriminava as crianças surdas, na medida em que estas apresentavam grandes entraves na comunicação, pelo débil domínio da língua oral e escrita, que se reflectia no seu desenvolvimento social, afectivo e cognitivo. (Bispo *et al.* 2006)

O método oralista era caracterizado por recorrer aos meios de amplificação sonora para que os Surdos aprendessem a ouvir e a falar e, assim, se integrassem na comunidade maioritária, a comunidade ouvinte. Porém, os Surdos com uma perda auditiva igual ou superior a 90 dB (surdos profundos) não teriam qualquer hipótese em alcançar a língua oral, mesmo utilizando meios

técnicos de amplificação sonora. (Bispo *et al.*, 2006)

Ainda a propósito do método oralista, Lane (1992, como citado por Bispo *et al.*, 2006) caracterizou este período como discriminatório, como uma verdadeira derrota na educação das crianças surdas:

*“ (...) um autêntico desastre educacional resultou do uso da linguagem oral, falada ou escrita, para instruir crianças surdas.”*

(idem, p. 161)

Deste modo, pela evolução do conceito de surdez e, essencialmente, pelos períodos de desastre educacional por que passou, Bispo *et al.* (2006) remetem-nos para duas grandes conclusões: o facto de os Surdos passarem por situações débeis aquando do desenvolvimento das estruturas de aquisição das Representações Sociais - cognitivo, social e comunicativo - e, por estes três níveis serem fundamentais para a estruturação das Representações Sociais.

A Língua Gestual Portuguesa é um dos principais meios para que a criança surda se desenvolva de forma harmoniosa a todos os níveis. A LGP, como primeira língua, como língua materna da criança surda, deve ser valorizada e proporcionada na educação dos Surdos, proporcionando-lhes a igualdade de oportunidades e o acesso a uma boa educação. (Bispo *et al.* 2006)

## **5. Estratégias Educativas**

Na educação de crianças com necessidades educativas especiais, como o caso da deficiência auditiva ou surdez, é necessário que se adoptem estratégias de compensação para que a inclusão da criança seja concretizada e que lhe traga sucesso nas suas aprendizagens. Para tal, o currículo, a sala de aula e tudo o que envolve o meio escolar deverão ser adaptados às necessidades especiais. (Bautista, 1997)

Deste modo, ao deparar-se com a situação de necessidades educativas especiais o professor deverá ter em conta a localização da criança na sala de aula, que deverá permanecer na primeira fila, para que se minimizem as suas limitações e esteja mais atento. O professor deverá também ter em atenção o modo como introduz os novos conceitos, pela estrutura, clareza, insistência, empenho e ritmo que utiliza, tal como na aposta em realizar experiências e actividades do foro sensorial, fazer adaptações no processo de leitura, no decorrer da aula, utilizar métodos

de ensino eficazes, utilizar diversas explicações para que a criança compreenda, as que forem necessárias e utilizar tecnologias que apoiem o seu trabalho e, portanto, o decorrer da aula, como computadores, gravadores áudio, vídeo, dvd's que se tornam importantíssimos na aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais. (Correia, 2008)

Sendo o objectivo principal a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é essencial que se adaptem e as estratégias e metodologias utilizadas no ensino destas crianças, para que a aprendizagem se realize com sucesso. Como tal, educadores e professores necessitam de procurar, investigar e utilizar estratégias e métodos concisos no seu trabalho com as crianças, essencialmente, as que integrem o grupo das necessidades educativas especiais. (Correia, 2008)

Nielsen (2003) sugere que é fundamental que toda a turma, onde a criança com necessidades educativas especiais se inserem, compreenda e aceite as suas dificuldades, para que o respeitem e o aceitem tal como ele é, facilitando a sua integração na escola.

O mesmo autor refere ainda que o professor, ao falar perante a turma, deve colocar-se sempre de frente para a criança surda, podendo estar cerca de três metros distância, possibilitando que a criança consiga ler-lhe os lábios e interpretar sinais expressivos.

Os documentos a serem utilizados pela criança surda deverão focar os aspectos essenciais do tema explorado, como guião da aula. Este material também poderá ser facultado às pessoas que convivam com esta criança, fora do contexto escolar, tornando-se importantíssimos feedbacks da evolução ou dificuldades demonstradas pelo deficiente auditivo, e que não tenham sido percebidas pelo professor. (Nielsen, 2003)

A ideia essencial a retirar do trabalho do educador, professor e outros intervenientes na educação e desenvolvimento da criança surda, é a de que se tornam pontes, e até mesmo, os responsáveis pela oferta de oportunidades presentes e futuras desta criança, pela prática da inclusão, de trabalhar nas suas diferenças e dificuldades, para que seja integrada tal como os outros, com igualdade de oportunidades. (Correia, 2008)

Segundo Bautista (1997), para o ensino da leitura à criança surda será relevante optar-se pelas seguintes estratégias:

- Iniciar com a leitura visual (aprendizagem de palavras, logótipos, entre outros de uma forma global), sendo uma aprendizagem mais simples do que a do sistema alfabético.
- A leitura deve partir da vivência da criança, como o seu contacto com anúncios, cartazes, televisão, etc., sendo que a leitura reforça a competência de auto-instrução.
- Os exercícios de leitura devem iniciar-se o mais cedo possível e através de jogos. As

palavras podem ser acompanhadas de desenhos, ou e imagens que representem uma realidade próxima da criança. Gradualmente, iniciar-se-á a leitura de frases em histórias. Nesta fase inicial, as palavras e as frases podem ser seguidas de gestos. É de salientar que todo o tipo de actividades favorece o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

- Nos primeiros níveis, devem ser escolhidos textos adaptados ao nível de compreensão da criança, orientando-a progressivamente para textos não adaptados e iniciando-a na leitura de livros.
- As estratégias de leitura devem ser treinadas, já que os progressos na leitura estão profundamente relacionados com a consciência do que significa ler.
- Actualmente, os programas informáticos existentes aperfeiçoaram as técnicas de leitura, que podem ser muito úteis para as crianças surdas, desde que se tenha em conta as particularidades da criança, como a sua idade e os níveis de leitura alcançados.

No âmbito da escrita, Marchesi (1987, como citado por Bautista, 1997) menciona que os problemas que os surdos apresentam relativamente a este ponto provêm das suas dificuldades na linguagem oral e, conseqüentemente, na compreensão da leitura.

Bautista (1997) cita algumas particularidades visíveis na prática da escrita do surdo, tais como: frases muito simples e curtas, com mais palavras de conteúdo (nomes e verbos) do que de função (artigos, conjunções, etc.), vocabulário muito pobre, o uso desajustado do tempo nas frases, muitos erros de concordância, de género, de número e de pessoa, grande dificuldade na utilização de frases compostas, escasso uso de pronomes, má coordenação de ideias, desordem nos parágrafos, uso inadequado dos sinais de pontuação, aplicação de frases estereotipadas, uso frequentemente de omissão, substituição, adição e desordem das palavras.

O mesmo autor afirma ser essencial que o Surdo escreva, mesmo sendo pouco e mal estruturado, pois é partindo das avaliações do trabalho do Surdo que nós damos início ao nosso. Também será útil a utilização de exercícios alternados entre composição de frases e compreensão da leitura. Existe muito material a ser utilizado. (Bautista, 1997)

Será necessário que o professor entenda que quando um Surdo realiza um exame emprega nas suas redacções as mesmas palavras que viu no livro, ou outro documento com que frequentemente trabalha. A insegurança que o Surdo sente no momento da escrita fá-lo memorizar totalmente as lições leccionadas. Assim, o professor deve assegurar-se de que o

Surdo fez uma aprendizagem significativa. (Bautista, 1997)

Deste modo, impõem-se uma meta a pais e educadores de surdos pré-linguísticos, que se deverá centrar, em primeiro lugar, na simplificação dos processos de leitura e de escrita, colocando o processo de articulação para uma fase seguinte. (Pinedo, 1989 como citado por Bautista, 1997)

Partindo da estimulação precoce adequada e da integração escolar, são cada vez mais os alunos surdos que conseguem um desenvolvimento mais harmonioso, mais comum, tanto ao nível da sua linguagem falada, como ao nível da leitura e da escrita. (Bautista, 1997)

### **5.1. O desempenho da criança com deficiência auditiva em contexto de sala de aula**

Berro *et al.* (2008) considera importantíssimo que o professor tenha em atenção alguns aspectos, aquando do trabalho com a criança deficiente auditiva na sala de aula:

- Localização do aluno deficiente auditivo na sala de aula: a criança deve estar situada próxima do professor, para que a percepção dos sons seja mais eficaz, nomeadamente, na utilização do AASI (Amplificação Sonora Individual) ou do IC (Implante Coclear), como abordado anteriormente. Esta proximidade facilitará também a leitura labial, muito utilizada pelas crianças com deficiência auditiva.
- Ruído na sala de aula: o professor deverá, sempre que possível, reduzir os ruídos existentes na sala de aula, como o arrastar cadeiras, os barulhos da rua, entre outros, já que estes ruídos são também amplificados pelos aparelhos auditivos (AASI e IC), o que poderá confundir bastante a criança surda, perturbando a mensagem que o professor está a transmitir.
- Iluminação: este é também um dos factores essenciais para o bom decorrer da aula. Uma boa iluminação conduz a uma leitura labial mais eficaz. O professor deverá ter consciência disto, e colocar-se sempre que possível em locais iluminados, para que a criança surda o veja bem e compreenda o que a sua face transmite e, de igual forma, consiga percebê-lo pela leitura labial.
- Comunicação: todos os colegas, inclusive o professor, devem interagir com a criança deficiente auditiva, conversando com ela, já que o contrário não estimula o

desenvolvimento da linguagem oral, na criança surda. Assim, tanto os colegas como o professor devem dialogar com a criança surda, contando histórias, dialogando sobre experiências vividas, garantindo sempre que todos assimilam as conversas desenvolvidas na sala de aula.

Neste sentido, Berro *et al.* (2008) refere alguns aspectos fundamentais a praticar pelo professor em contexto de sala de aula, proporcionando um desenvolvimento harmonioso da criança surda: atenção da criança perante o professor, a clareza com que o professor fala, a transmissão de conceitos variados e adequados às capacidades da criança, verificando se esta compreende o que é explorado, o respeito pelas diferenças individuais, pelos ritmos e capacidades de cada criança, dando-lhes sempre oportunidade em participar na aula, para que se torne mais auto confiante na sua aprendizagem e, finalmente, o acompanhamento do desempenho escolar da criança surda, tanto na escola (perguntando oralmente sobre conteúdos explorados, já que a criança surda poderá ter mais facilidade em expressar-se oralmente, do que por escrito), como em casa (partilhando com a família da criança o trabalho desenvolvido e fomentando a sua participação em conversas e diálogos com a criança deficiente auditiva, sobre as aprendizagens que tem feito na escola).

## **5.2. Práticas educativas flexíveis**

A escola inclusiva deve proporcionar às crianças com necessidades educativas especiais, um desenvolvimento adequado aos seus ritmos de trabalho, baseando-se em práticas educativas especiais, que façam frente aos métodos de ensino desajustados e iguais para todos os alunos.

Estas práticas educativas flexíveis devem desenrolar-se tanto dentro como fora da escola, na realização de actividades, com recursos incitadores, que favoreçam e estimulem o desenvolvimento de todas as crianças. (Correia, 2008)

Segundo Correia (2008), a realização de tais actividades devem basear-se no trabalho cooperativo e prático tal como, a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

### **5.2.1. Cooperação**

Segundo Correia (2008) a aprendizagem em cooperação remete para o trabalho em equipa, realizado pelas crianças que, assim, aprendem em conjunto.

Este tipo de trabalho favorece, entre outros aspectos, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Johnson e Johnson (1999, como citado por Correia, 2008) refere que, na aprendizagem cooperativa, o docente deve seguir as seguintes linhas orientadoras: todo o grupo deve atingir um objectivo comum proposto, todos os elementos devem ter uma função no grupo em que se inserem, na execução da tarefa, os elementos do grupo devem ajudar-se entre si, apoiando-se nas suas dificuldades e ultrapassando os obstáculos sentidos e, finalmente, o docente deverá permitir que o grupo faça uma auto-avaliação do trabalho realizado, tendo em vista uma melhor execução, futuramente, dos trabalhos em grupo.

### **5.2.2. As tecnologias de informação e comunicação**

A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em alunos com nee's tem vindo a revelar-se de grande importância para a inclusão dos mesmos, melhorando a sua qualidade de vida.

Correia (2008) menciona dois parâmetros essenciais para a utilização das TIC na educação de crianças com nee's, como uma melhor eficiência dos alunos na concretização das suas tarefas, tanto na escola, como em casa e, a aquisição de competências para utilizar as tecnologias em diversificados contextos e com níveis diferentes de produção. Estas linhas orientadoras permitirão que o aluno com nee's se integre harmoniosamente, ao nível académico e social.

Contudo, para que tal aconteça, Correia (2008) salienta um aspecto muito importante a ter em conta, como a importância do docente conhecer e utilizar o potencial das TIC nas suas práticas educativas, favorecendo uma educação flexível, cooperante e prática com todos os alunos da sala de aula, não esquecendo que a sua função de orientador prevalece sobre qualquer tecnologia.

**PARTE III**  
**CONCLUSÕES FINAIS**

### **Síntese Reflexiva**

A realização do presente estudo teve como principal objectivo conhecer e verificar até que ponto a criança com deficiência auditiva é aceite na comunidade educativa, nomeadamente, os esforços e estratégias educativas aplicadas para minimizar os obstáculos em torno da comunicação, entre ouvintes e surdos.

Ao longo da realização deste estudo considero que há ainda muito a fazer para que estas crianças sejam realmente incluídas no ensino regular, nomeadamente, no que concerne a recursos e materiais adaptados a este tipo de deficiência.

Considera-se consensual a ideia de que a inclusão, que o sucesso das escolas inclusivas, depende da reorganização do ensino no atendimento prestado por todos os agentes educativos, aos alunos com necessidades educativas especiais.

Tendo em conta a crescente complexidade de obstáculos que os alunos com deficiência auditiva se deparam no seu percurso escolar, considera-se importantíssimo que se proceda à elaboração e desenvolvimento de mais trabalhos de investigação, para que o atendimento educativo seja mais eficaz, e o ensino mais significativo para estas crianças e jovens.

Ao finalizar este trabalho de pesquisa fiquei mais elucidada sobre o impacto da deficiência auditiva nas crianças e, principalmente, como esta deficiência as afecta na comunicação e relação com os outros, com o mundo.

A recolha de informação sobre a inclusão de crianças no sistema educativo foi igualmente essencial, na medida em que, para além de aprofundar os conhecimentos sobre a perspectiva histórica e conceito de inclusão, permitiu-me também recolher diversas estratégias, importantes no apoio e prática da inclusão na sala de aula. De todas as estratégias abordadas, considero que a abordagem feita por Berro *et al.* (2008), sobre o papel do professor aquando do trabalho com a criança deficiente auditiva na sala de aula, a mais valiosa e coerente, na medida em que me parece os aspectos essenciais para a inclusão e, portanto, para um ensino e aprendizagem significativa da criança com deficiência auditiva.

Quanto aos objectivos propostos neste trabalho, quase todos foram alcançados. Uns talvez estejam mais aprofundados do que outros, devido também a uma maior disponibilidade de bibliografia.

Quanto ao objectivo geral, foi proposta a identificação de estratégias de comunicação que facilitem a inclusão de alunos com deficiência auditiva. Este objectivo teve a sua resposta na análise e explicitação de três objectivos específicos, cujas respostas foram alcançadas com

sucesso, como se passa a mencionar.

Quanto ao objectivo *“Identificar os obstáculos da deficiência auditiva no processo de comunicação”*, Tetzchner & Martinsen (2002) referem que uma quantidade significativa da população não usa a fala como meio de comunicação. Trata-se de indivíduos que não conseguem falar, ou que não usam a fala segundo os pré-requisitos comunicativos, como o caso das crianças surdas. Estas crianças podem necessitar de um meio substituto da fala.

Segundo Bautista (1997) crianças, jovens e adultos deficientes auditivos, com perturbações da linguagem e da fala, necessitam de meios alternativos que os auxiliem na comunicação com os outros e, portanto, na interacção e participação na comunidade em que se inserem.

O segundo objectivo específico *“Identificar as dificuldades de aprendizagem mais frequentes na criança com deficiência auditiva”* direcciona-se para os condicionalismos que esta deficiência acarreta na educação e desenvolvimento das crianças.

Berro *et al.* (2008) refere que a deficiência auditiva pelos condicionalismos que dela advêm, pressupõe um apoio especial, no que respeita ao desenvolvimento da audição e da linguagem oral. Assim, na escola, a criança deve usufruir de necessidades específicas, que a apoiem ao longo das suas aprendizagens.

A audição sendo um dos sentidos mais importantes para a aquisição da fala e da linguagem, é também imprescindível para o decorrer das aprendizagens da criança. Como refere Bautista (1997), uma criança com deficiência auditiva encontrará obstáculos na sua aprendizagem, na sua maioria, problemas de comunicação.

Tanto na aprendizagem da leitura, como da escrita, a criança surda encontrará grandes problemas. Poderá conseguir ler algumas palavras, mas não as entenderá, devido à pobreza do vocabulário e da estrutura sintáctica, às dificuldades do emprego do código fonológico, e pelas dificuldades na antevisão do processo de leitura.

Na escrita, a criança com deficiência auditiva irá encontrar grandes dificuldades, que advêm dos problemas da linguagem oral e da compreensão da leitura. (Bautista, 1997)

Por outro lado, Souza e Silvestre (2007) sugerem as principais dificuldades comunicativas em situações inter-individuais, que decorrem tanto ao nível familiar, como ao nível escolar, apesar de influenciadas de maneiras diferentes.

As mesmas autoras (*idem*) referem que os obstáculos podem ser diminuídos com o trabalho cooperativo entre especialistas e membros dos meios comunicativos, famílias e profissionais da educação. Assim, é necessário que os elementos de aprendizagem empregues

aos alunos surdos (esquemas, gráficos, suportes visuais, etc.) sejam o menos restritamente possível.

Relativamente ao contexto de sala de aula, constata-se que o professor deve trabalhar tanto no desenvolvimento da linguagem, como no desenvolvimento das capacidades importantes para a aquisição de conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento das capacidades psíquicas e cognitivas das crianças surdas.

Uma última conclusão trata-se do modo de ensino da leitura ao aluno surdo que, segundo Souza e Silvestre (2007), deve direccionar-se para a apresentação de actividades que desenvolvam as dificuldades apresentadas pela criança deficiente auditiva, onde esta consiga utilizar todas as vias na compreensão do que lê.

Por fim, o terceiro objectivo específico “ *Identificar as estratégias educativas mais utilizadas pelos profissionais em contexto de ensino-aprendizagem, com a criança deficiente auditiva*” debate-se pela necessidade de utilização de estratégias de compensação na inclusão da criança. Assim, segundo Bautista (1997), o currículo, a sala de aula e tudo o que envolve o meio escolar deve ser adaptado às necessidades especiais dos alunos.

Correia (2008) aborda a importância do papel do professor perante as necessidades educativas especiais, onde o mesmo deverá ter em conta as adaptações a impregnar, desde a localização da criança na sala, à escolha e utilização de estratégias e materiais adaptados às necessidades especiais.

Nielsen (2003) sugere que os documentos a serem utilizados pela criança surda deverão focar os aspectos essenciais do tema explorado, como guião da aula.

Berro et al. (2008) considera importantíssimo que o professor tenha em atenção alguns aspectos, aquando do trabalho com a criança deficiente auditiva na sala de aula:

- Localização do aluno deficiente auditivo na sala de aula
- Ruído na sala de aula
- Iluminação
- Comunicação

Considerando que os objectivos propostos foram alcançados, tal como as perguntas respondidas, muito há ainda por responder e investigar nesta área.

Ao longo de todo este estudo, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente, aquando da recolha de bibliografia sobre estratégias de desenvolvimento da leitura e escrita para crianças com deficiência auditiva. No entanto, o que consegui recolher, serviu para verificar a existência de

algumas, embora poucas, tentativas de trabalho inclusivo no que concerne à leitura e escrita das crianças surdas, como referido anteriormente, na reflexão dos objectivos de pesquisa.

Contudo, à parte deste pequeno obstáculo, considero que a realização deste trabalho comprova que a inclusão destas crianças tende a ser positiva, cada vez mais integradora e adaptada. O caminho a seguir, pela leitura da bibliografia recolhida, é realmente de aceitação, compreensão e reconhecimento da deficiência auditiva nas nossas escolas de ensino regular. Tanto professores, como outros profissionais e os pais devem colaborar entre si, de modo a que estas crianças tenham uma inclusão escolar perfeitamente normal, sem que se sintam à parte dentro da sua turma.

Pretende-se que a relação entre os pares seja de companheirismo e compreensão, e que a Língua Gestual Portuguesa faça parte do currículo, tanto na formação de crianças e jovens, como na formação de adultos, futuros profissionais de educação.

A inserção/inclusão deve acontecer para além da vida escolar. Também na sociedade, na comunidade em que se insere fora da escola, a criança com deficiência auditiva deve ser capaz de comunicar com os outros e de ter acesso à informação como os ouvintes.

Têm sido feitos alguns esforços para colmatar a inacessibilidade do Surdo perante a informação cedida pelos *mass media*, mas considero que devem ser feitas muitas mais alterações, utilizando mais vezes a Língua Gestual Portuguesa, como se utiliza normalmente a Língua Portuguesa.

Também em diversos serviços públicos, a sociedade deve pensar em estratégias que facilitem e permitam uma maior autonomia por parte do Surdo, na realização de tarefas básicas do seu dia-a-dia.

Há uma grande preocupação em tornar a vida do Surdo tão igual, ou mesmo idêntica, a do ouvinte, mas faltam ainda muitos recursos para tornar esta crença realidade. Falta, principalmente, passar à prática o que está escrito na legislação. Falta aceitar, compreender e reconhecer verdadeiramente a vida do Surdo e de como os recursos adaptados à sua vida o poderiam ajudar a integrar-se e a viver plenamente no mundo que rodeia. Um mundo de pessoas, de informação, de emoções e angústias que muitas vezes é inatingível por parte do Surdo.

Considero que esta investigação foi muito gratificante, quer a nível pessoal e profissional. Aprendi a valorizar o trabalho que está por detrás com estas crianças, as suas dificuldades, e as dificuldades por que passam os professores que com elas trabalham, os recursos e estratégias necessárias para que se desenvolva um bom trabalho com as crianças surdas, para que estas sejam incluídas na turma e, principalmente, para que se sintam incluídas, na escola e fora dela.

O presente trabalho enriqueceu bastante os meus conhecimentos e penso que no futuro será muito útil, já que tenciono trabalhar junto de crianças com deficiência auditiva.

Reflectir sobre a inclusão, exige reflectir e repensar sobre a legislação em vigor e, nas mudanças necessárias em torno da educação, permitindo que a escola satisfaça as diversificadas necessidades educativas das crianças. Esta mudança requer um ajustamento no sistema de apoio nas salas de aula regulares para todos os alunos, para que a inclusão seja possível.

Apesar de morosas, as mudanças na educação são possíveis se o trabalho for feito em conjunto, entre os agentes activos no processo de educação, sendo imprescindível perceber o que todos os agentes valorizam, acreditam e praticam, para que se trabalhe e se pratique a inclusão de uma forma significativa e alcançável para todos. (Vaughn Schummm, 1995).

O papel da família e da escola continua a ser fundamental, para que a inclusão seja praticada em todos os níveis. O reconhecimento da língua gestual portuguesa<sup>20</sup> e da cultura da comunidade surda contribuiu, de igual forma, para uma melhor informação e da sociedade em geral, e dos pais de crianças surdas, em particular, sobre o papel importante que desempenham na educação das crianças e jovens surdos. A diversidade da língua e a cultura da comunidade surda portuguesa, reconhecida apenas no final do século XX<sup>21</sup>, trouxe grandes entraves para a integração das pessoas surdas, tanto na vida pessoal como social.

Em jeito de conclusão, as minhas expectativas em torno deste estudo foram de um modo geral alcançadas. Esperava mais estratégias, mais ideias e sugestões para trabalhar com estas crianças, mas mesmo assim, penso que as que recolhi sejam boas estratégias a seguir e, quem sabe, melhorar e partilhar com outros profissionais que se interessem por esta problemática. Acredito que é na partilha de informação e estratégias entre profissionais da educação que a inclusão cresce e evolui a todas as crianças e respectivas necessidades, manifestando-se tudo isto em grandes conquistas para todos.

---

<sup>20</sup> Lei 1/97 de 20 de Setembro da Assembleia da República, artigo 74, nº 2, alínea h).

<sup>21</sup> DESPACHO 7520/98 de 6 de Maio de 1998, Criação das Unidades de Atendimento a Alunos Surdos.

### **Situações problemáticas para a investigação**

- Como preparar educadores e professores para um melhor atendimento pedagógico a crianças com deficiência auditiva?
- Que mudanças implementar ao nível da legislação, para a edificação de uma Escola inclusiva *de e para todos*?
- As ajudas auditivas na escola inclusiva: como as utilizar na educação e ensino das crianças surdas?
- Como incluir o surdo na vida em sociedade: adaptações (extra) escolares.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Bibliografia

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez - A Problemática Específica da Surdez*. (1ªed). (Coleção Biblioteca do Professor). V N G: Edições Gailivro.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (1ªed). (Coleção Saber Mais). Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4ªed). Lisboa: Gradiva.
- Bénard, A. & Silva, M. (1999). *Conjunto de Materiais para Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula: Material para Formandos/UNESCO*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Berro, A.; Brazorotto, J.; de Oliveira, K.; de Godoy, L. & Buffa, M. (2008). *Manual de Orientação para Professores de Crianças com Deficiência Auditiva. Abordagem Aurioral*. (2ªed). São Paulo: Livraria Santos Editora, Lda.
- Bispo, Mª.; Couto, A.; Clara, Mª. & Clara, L. (coord.) (2006). *O Gesto e a Palavra I. Antologia de textos sobre a surdez*. Projecto AFAS. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. (2ªed). (Coleção Necessidades Educativas Especiais). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Guerra, I.C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.

- Mesquita, I. & Silva, S. (2008). *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa – Ouvir o Silêncio*. (2ªed). Braga: Editora Nova Educação, Lda.
- Nielsen, L. B. (2003). *Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. (Vol. 3). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Quadros, R. M. de. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, D. (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H. (coord.) (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais. Domínio Cognitivo*. (1ªed). (Biblioteca do Professor). Porto: Edições Gailivro, S.A.
- Silva, M. P. M. (2001). *A Construção de Sentidos na escrita do Aluno Surdo*. São Paulo: Plexus Editora.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (1ªed). (Coleção Educação Hoje). Lisboa: Texto Editores.
- Souza, R. M. de. & Silvestre, N. (2007). *Educação de surdos*. (Coleção pontos e contrapontos). São Paulo: Summus Editorial.
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. (Vol. 10). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

### Outras Referências Bibliográficas

- Cruz V. & Fonseca, V. da. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (1ªed). (Coleção Manuais de Gestão). Lisboa: Monitor.
- Madureira, I.P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªed). Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

### Referências legislativas

- LEI 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português - Nos artigos 17º e 18º estabelece os objectivos e forma de organização da Educação Especial.
- Lei de Bases da Reabilitação – Lei 9/89 de 2 de Maio, revogada pela Lei 38/2004 – Lei de Bases da prevenção e da reabilitação e Integração das pessoas com deficiência.
- DESPACHO 7520/98 de 6 de Maio de 1998, Criação das Unidades de Atendimento a Alunos Surdos.
- Lei 1/97 de 20 de Setembro da Assembleia da República, artigo 74, nº 2, na alínea h da Constituição Portuguesa.
- Lei 3/2008 de 7 de Janeiro do XVII do Governo Constitucional, do Ministério da Educação.
- NARC – National Association of Retarded Citizens, E.U.A.

A inclusão da criança deficiente auditiva  
Estratégias de comunicação

**Anexos**

## Anexo 1

### Comportamentos Indicadores de problemas de audição

(Fonte: Correia, 2008, p. 60)

---

Nome: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_  
Avaliador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. Tem dor de ouvidos frequentemente? \_\_\_\_\_
  2. Constipa-se muitas vezes? \_\_\_\_\_
  3. Esfrega ou toca nos ouvidos com frequência? \_\_\_\_\_
  4. Inclina a cabeça com frequência? \_\_\_\_\_
  5. Tem necessidade de posicionar a cabeça na direcção da pessoa que está a falar?  
\_\_\_\_\_
  6. Tem um tom de voz invulgar ou monótono? \_\_\_\_\_
  7. Não fala de uma forma clara ou tem dificuldades em falar? \_\_\_\_\_
  8. Habitualmente está desatento? \_\_\_\_\_
  9. Acumula grandes quantidades de cera nos ouvidos? \_\_\_\_\_
  10. Tem dificuldade em respirar ou respira pela boca? \_\_\_\_\_
  11. Pede para repetir frases e perguntas com frequência? \_\_\_\_\_
  12. Queixa-se de ter a sensação de não ouvir? \_\_\_\_\_
  13. Irrita-se facilmente? \_\_\_\_\_
  14. Olha para o professor atentamente (na tentativa de compreender o que ele diz)?  
\_\_\_\_\_
  15. Fala mais alto que o resto da classe? \_\_\_\_\_
  16. Tem uma expressão facial tensa enquanto está a ouvir? \_\_\_\_\_
  17. Parece ignorar instruções? \_\_\_\_\_
  18. Não responde quando o chamam? \_\_\_\_\_
  19. Confunde sons de palavras parecidas? \_\_\_\_\_
  20. Puxa a cadeira para perto do professor quando este fala? \_\_\_\_\_
  21. Consegue dizer qual dos companheiros está a falar, sem o ver? \_\_\_\_\_
  22. Diz frequentemente "Eu não sei"? \_\_\_\_\_
  23. Consegue ouvir palavras pronunciadas em voz baixa? \_\_\_\_\_
  24. Participa com facilidade em jogos que envolvam audição? \_\_\_\_\_
-

## Anexo 2

Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) Retroauricular.

Fonte: Banco de Imagens do CEDAU/HRAC-USP (2005)

(Berro et al., 2008, p.33)

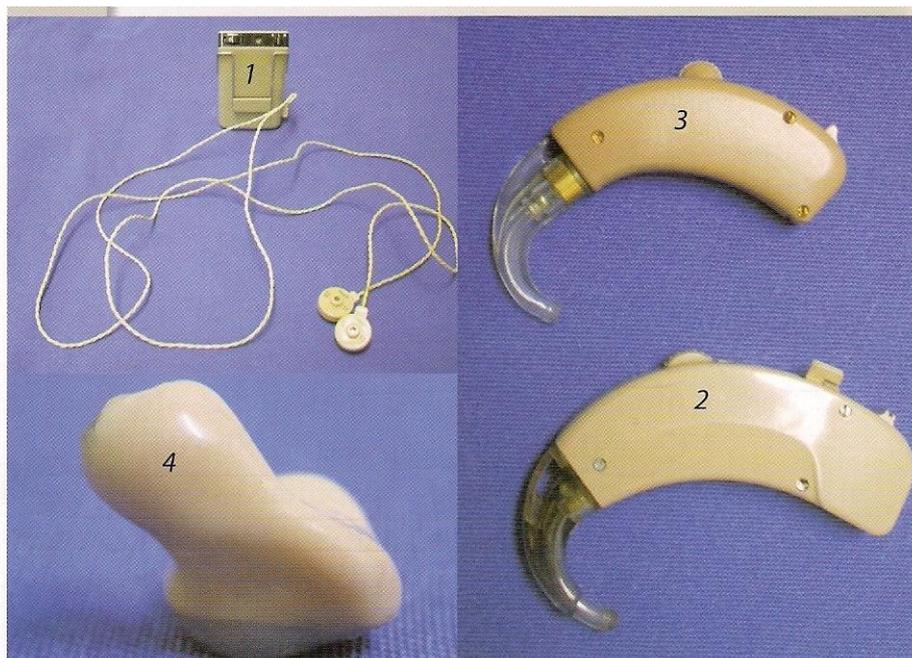


### Anexo 3

Aparelhos de Amplificação Sonora Individual tipo convencional, retro, mini-  
-retroauricular e intra-auricular.

Fonte: Banco de Imagens do CEDAU/HRAC-USP (2005)

(Berro *et al.*, 2008, p. 32)



Legenda:

- 1- AASI convencional
- 2- AASI retro
- 3- AASI mini-retroauricular
- 4- AASI intra-auricular

#### Anexo 4

Ficha de Verificação do Aparelho de Amplificação Sonora Individual e/ou Implante Coclear (Ficha a ser preenchida pelo fonoaudiólogo, para uso do professor)

(Fonte: Berro et al., 2008, Anexo I, p. 73)

Nome da criança: .....

.....

Data: .....

Tempo de uso do AASI e/ou IC: .....

Características do AASI/IC	Ouvido direito	Ouvido esquerdo
Marca		
Modelo		
Controles externos		
Número		
Volume/ sensibilidade		

Outras informações: .....

.....

.....

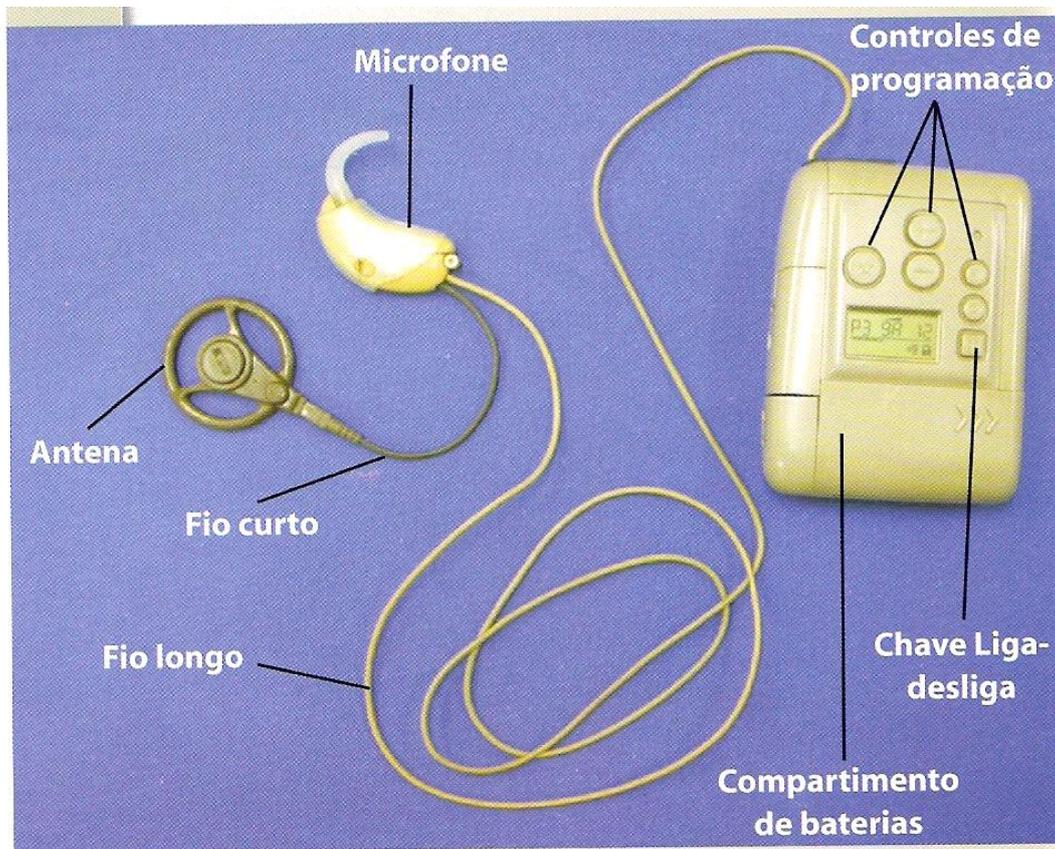
.....

.....

### Anexo 5

#### Modelo de Implante Coclear “tipo caixa”

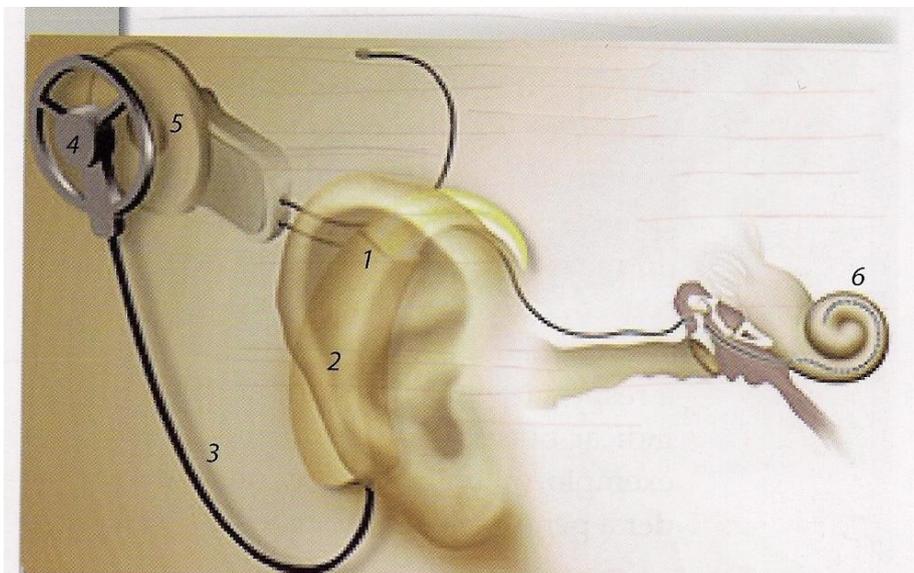
Fonte: Banco de Imagens do CEDAU/HRAC. Aparelho (IC) cedido por paciente/responsável.  
(Berro et al. 2008, p. 48)



## Anexo 6

### Funcionamento do Implante Coclear

Fonte: [www.implante\\_coclear.com.br](http://www.implante_coclear.com.br) (Berro et al., 2008, p. 45)



#### Legenda:

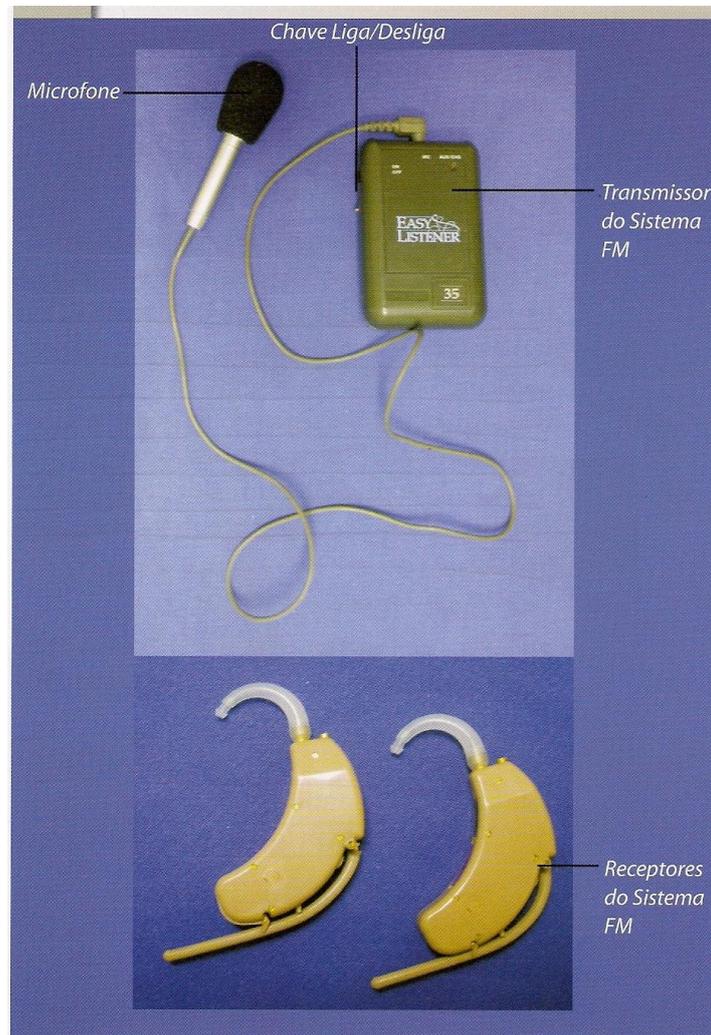
- 1- Microfone (por onde o som é captado);
- 2- Processador de fala
- 3- Via cabo (por passam os sinais da fala);
- 4- Antena transmissora
- 5- Componente interno (recebe a informação eléctrica)

### Anexo 7

#### Sistema de Frequência Modelada

Fonte: Banco de Imagens do CEDAU/HRAC – USP (2005)

(Berro et al., 2008, p. 54)



## Anexo 8

Extractos de documentos nacionais e internacionais ligados ao direito das pessoas surdas à  
informação e comunicação.

(Fonte: Bispo, M<sup>a</sup>. *et al.*, 2006, p. 223-233)

Resolução da ONU A/RES/48/96 — de 4 de Março  
de 1994 — Normas sobre Igualdade de Oportunidades  
para as Pessoas com Deficiência

«Norma 5 — *b*) Acesso à Informação e à Comunicação:

5. As pessoas com deficiência e, sempre que necessário, as suas famílias ou os seus representantes devem ter acesso, a qualquer momento, a uma informação completa sobre o seu diagnóstico, assim como sobre os seus direitos, serviços e programas disponíveis. Esta informação deve ser fornecida aos interessados de forma acessível.
6. Os Estados devem desenvolver estratégias que permitam aos diferentes grupos de pessoas com deficiência poder consultar os serviços de informação e de documentação. Deve utilizar-se a escrita Braille, gravações em áudio, impressão em caracteres ampliados, bem como outras técnicas adequadas para permitir que a população cega ou deficiente visual possa usufruir da documentação e informação escritas. De igual modo, devem ser utilizadas as técnicas adequadas para que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva ou com dificuldades de compreensão possam ter acesso à informação oral.
7. Deve prever-se a utilização da língua gestual na educação de crianças surdas, assim como no seio das suas famílias e das próprias comunidades. Para o efeito, devem existir serviços de intérpretes de língua gestual para facilitar a comunicação entre as pessoas surdas e os seus semelhantes.
8. Devem ainda ser tomadas em consideração as necessidades das pessoas com outros problemas de comunicação.
9. Os Estados devem estimular os órgãos de comunicação social — nomeadamente a televisão, rádio e imprensa escrita — no sentido de prestarem um serviço acessível.
10. Os Estados devem garantir que os novos sistemas de informação de dados informatizados, disponíveis para o público

- em geral, sejam acessíveis às pessoas com deficiência desde o momento da sua instalação ou sejam posteriormente adaptados tornando-os acessíveis àquele grupo da população.
11. As organizações de pessoas com deficiência devem ser consultadas quando se estabelecerem medidas destinadas a tornar os serviços de informação acessíveis.»

## **2 Resoluções do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais**

Em 1988 — Doc. A2-302/87 — 17 de Junho de 1988

- «1. Agradece o interesse expresso e o apoio concedido até à data pela Comissão às organizações representativas de surdos na comunidade.
2. Solicita que a Comissão faça uma proposta ao Conselho para o reconhecimento oficial da Língua Gestual utilizada pelos surdos em cada Estado Membro.
3. Solicita aos Estados Membros a abolição dos obstáculos remanescentes à utilização da Língua Gestual.  
[...]
6. Solicita às Instituições Comunitárias que dêem o exemplo, providenciando, por uma questão de princípio, Intérpretes de Língua Gestual nas reuniões organizadas sob os seus auspícios e onde haja surdos presentes.
7. As entidades emissoras de TV são instadas a terem Língua Gestual ou pelo menos legendagem nos novos programas; aqueles de interesse político e, na medida do possível, numa

selecção de programas culturais de interesse geral. Também convida as emissoras, com aconselhamento do ECRS e da *European Broadcasting Union*, a determinarem níveis mínimos de tempo de interpretação em Língua Gestual ou legendagem dos programas destinados a adultos e a crianças respectivamente, assim como a possibilidade de haver tele-texto disponível.»

**Em 1998 — Resolução sobre as Línguas Gestuais —  
18 Novembro de 1998**

«O Parlamento Europeu  
[...]

1. Assinala o significado do 10.º aniversário da sua resolução de 17 de Junho de 1988, acima mencionada, sobre as línguas gestuais para surdos;  
[...]
5. Solicita à Comissão que assegure programas de financiamento da UE no âmbito da educação e formação profissional incluindo a formação de formadores de língua gestual e de intérpretes;
6. Solicita à Comissão que assegure que todos os programas da UE estejam acessíveis às pessoas surdas e seja dado reconhecimento à necessidade de interpretação em língua gestual;
7. Solicita à Comissão que introduza medidas de sensibilização/ informação através de formação destinada aos funcionários e colaboradores das instituições da UE;
8. Solicita à Comissão e aos Estados Membros que assegurem que as reuniões públicas organizadas pelas instituições da

UE estejam acessíveis às pessoas surdas providenciando uma interpretação em língua gestual a pedido;

9. Solicita à Comissão que examine, no contexto do princípio de serviço público de televisão, a possibilidade de introduzir legislação que permita a tradução em língua gestual, ou, pelo menos, a legendagem de noticiários, programas de interesse político — especialmente durante as campanhas eleitorais — e, tanto quanto possível, de programas culturais de interesse geral;  
[...]

### **Guia europeu da Comunidade Surda — EUD — União Europeia de Surdos — 1997**

#### «Princípios da EUD

1. As pessoas surdas têm o direito de usar a sua própria língua que é a língua gestual. As pessoas surdas têm o direito de aceder à gama completa de informações disponíveis seja por que meios forem.
2. As pessoas surdas têm os mesmos direitos e responsabilidades que as pessoas ouvintes. Qualquer discriminação directa ou indirecta contra as pessoas surdas é uma violação destes direitos.
3. As pessoas surdas têm o direito à autodeterminação, à igualdade de oportunidades e a uma participação activa na sociedade. Isto significa, entre outras coisas, que as pessoas surdas devem também ter o mesmo nível de acesso a uma educação de qualidade e ao emprego, e poder escolher a sua própria carreira.

4. Todas as políticas e serviços devem procurar promover a integração das pessoas surdas na sociedade geral e, ao mesmo tempo, respeitar a sua própria cultura de Surdos. O ambiente circundante deve ser adaptado às necessidades das pessoas surdas e não o contrário.
5. De modo a poder participar igualmente na sociedade, as pessoas surdas necessitam de serviços apropriados. Isto significa a disponibilização de intérpretes de língua gestual, equipamento adequado e serviços que derrubem as barreiras da comunicação e da informação erguidas pela sociedade.
6. As necessidades das pessoas surdas devem ser consideradas nas fases iniciais de planeamento de políticas, produtos e serviços. A este respeito “As normas das Nações Unidas sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” podem servir de guia.
7. Uma boa política e um bom design para as pessoas surdas é frequentemente uma boa política e um bom design para todos.»

**Constituição da República Portuguesa — Lei 1/2005  
de 12 de Agosto**

«Artigo 9.º (Tarefas fundamentais do Estado)

- d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais.

Artigo 11.º (Símbolos nacionais e língua oficial)

3. A língua oficial é o Português.

Artigo 13.º (Princípio da igualdade)

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Artigo 74.º (Ensino)

2. *h)* Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.»

### **Resolução da Assembleia da República Portuguesa**

«Resolução da Assembleia da República n.º 23/98 — Aprovada em 23 Abril

Recomenda ao Instituto de Comunicação Social a sensibilização da concessionária de serviço público de televisão para a necessidade de tradução gestual da cobertura noticiosa dos principais acontecimentos nacionais e estrangeiros.»

### **Código de Processo Civil — Decreto-lei n.º 183/2000 de 10 de Agosto**

«Artigo 141.º (Participação de surdo, mudo ou surdo-mudo)

1. Sem prejuízo da intervenção de intérprete idóneo sempre que o juiz o considerar conveniente, quando um surdo, mudo ou surdo-mudo devam prestar depoimento, observam-se as seguintes regras:
  - a) Ao surdo, formulam-se as perguntas por escrito, respondendo ele oralmente;
  - b) Ao mudo, formulam-se as perguntas oralmente, respondendo ele por escrito;
  - c) Ao surdo-mudo, formulam-se as perguntas por escrito, respondendo ele também por escrito.
2. O juiz deve nomear intérprete idóneo ao surdo, ao mudo ou ao surdo-mudo que não souber ler ou escrever.
3. O disposto nos números anteriores é correspondentemente aplicável aos requerimentos orais e à prestação de juramento.

**Código de Processo Penal — Lei n.º 59/98, de 25 de Agosto de 1998**

«Artigo 92.º (Línguas dos actos e nomeação de intérprete)

1. Nos actos processuais, tanto escritos como orais, utiliza-se a língua portuguesa, sob pena de nulidade.
2. Quando houve de intervir no processo pessoa que não conhecer ou dominar a língua portuguesa, é nomeado, sem encargo para ela, intérprete idóneo, ainda que a entidade que preside ao acto ou qualquer dos participantes conheçam a língua por aquele utilizada.

Artigo 93.º (Participação de surdo, deficiente auditivo ou de mudo)

1. Quando um surdo, deficiente auditivo ou mudo devam prestar declarações, observam-se as seguintes regras:
  - a) Ao surdo ou deficiente auditivo é nomeado intérprete idóneo de língua gestual, leitura labial ou expressão escrita, conforme mais adequado à situação do interessado;
  - b) Ao mudo, se souber escrever, formulam-se as perguntas oralmente, respondendo por escrito. Em caso contrário e sempre que requerido nomeia-se intérprete idóneo.
2. A falta de intérprete implica o adiamento da diligência.
3. O disposto nos números anteriores é aplicável em todas as fases do processo e independentemente da posição do interessado em causa.»

**Regulamento das Provas de Exames (Portaria n.º 536/2005 de 22 de Junho)**

«Artigo n.º 8 (Intérprete)

1. Quando o candidato for surdo-mudo pode requerer ao serviço competente da Direcção-Geral de Viação a nomeação e intervenção de intérprete de linguagem gestual, para estar presente durante a realização da prova.»

**Carta Social da Pessoa Surda — Aprovada pelo  
1.º Congresso Nacional de Surdos — Coimbra, Junho 1993**

«A plena integração dos Deficientes Auditivos terá de pressupor:

- a) O direito a um enquadramento jurídico que venha a consagrar devidamente os seus interesses e direitos;

- b)* O direito a todas as ajudas técnicas e sociais necessárias;
  - c)* A existência de serviços qualificados e adequados ao nível de Reabilitação, seja sob que aspecto for;
  - d)* A verificação de condições de pleno acesso a todos os meios de Educação, Cultura, Desporto e Lazer;
  - e)* A implementação, no campo da Reabilitação e Integração Social, de acções que permitam uma intervenção activa, competente e determinante na definição da Política Nacional de Reabilitação;
  - f)* A igualdade de oportunidades no Mercado de Trabalho, devendo o Estado Português dar o exemplo promovendo o Emprego das Pessoas Surdas no Sector Estatal;
  - g)* O esclarecimento da Sociedade e de todas as Instituições, no sentido de, por um lado, sensibilizar as mesmas para as enormes potencialidades da Pessoa Surda e, por outro lado, denunciar o modo tradicional como a Comunidade “Ouvinte” costuma “idealizar” a Pessoa Surda, acabando definitivamente com a rejeição, conformismo, compaixão e protecção;
  - h)* A sensibilização da Comunicação Social para que dê relevo à problemática da Surdez e reserve espaço para as Organizações de Surdos, permitindo-lhes apresentar publicamente os seus pontos de vista e experiências colhidas;
  - i)* A colaboração com o Estado, especialmente com os Organismos oficiais directamente ligados à Surdez, no estabelecimento de Objectivos e Programas, visando uma política de Terceira Idade para a Pessoa Surda, de forma integrada e humana.
- [...]

#### IV. Meio Físico

Que o Governo Português:

1. Adote políticas que garantam a eliminação de todas as “barreiras” que impeçam o acesso da Pessoa Surda a muitos aspectos do “Mundo Ouvinte”, através de medidas, tais como:

- a) Inclusão de legendas em todos os Programas transmitidos pelos meios audiovisuais, incluindo os Informativos;
- b) Colocação de avisadores luminosos nas repartições públicas e noutros serviços de natureza pública;
- c) Adopção, implementação e distribuição gratuita de:
  - Telefones adaptáveis;
  - Telefaxes;
  - Sinalizadores luminosos nas campanhas;
  - Despertadores e visualizadores luminosos;
  - Alarmes luminosos, contra fogos e catástrofes, nas habitações e locais onde trabalham Pessoas Surdas.»

Foram aqui citados apenas alguns dos documentos mais importantes que contribuíram para o reconhecimento das línguas gestuais de algumas comunidades surdas da Europa e do mundo, sendo de realçar o facto de a Língua Gestual Portuguesa ter sido das primeiras línguas gestuais a serem reconhecidas na Europa.

Outros exemplos de igualdade no âmbito da informação são indicados, nomeadamente alguns de carácter prático, entre eles, os sinalizadores luminosos, que são essenciais em lugares públicos de modo a que as pessoas surdas tenham acesso à mesma informação que é dada nesses locais por via sonora.

## Anexo 9

Legislação e evoluções recentes

(Fonte: Bispo, M<sup>a</sup>. *et al.*, 2006, p. 239-243)

A legislação portuguesa pertinente para esta matéria tem sofrido várias alterações ao longo dos últimos anos. Em 14 de Julho de 1998, foi publicada a

Lei de Televisão n.º 31-A/98 que previa no seu artigo 15.º — Atribuição de licenças ou autorizações, n.º 2, alínea e):

«A inclusão de programação acessível à população surda, designadamente através da tradução em língua gestual portuguesa.»

A mesma lei ainda dizia no seu artigo 45.º, alínea e):

«Garantir, de forma progressiva, que as emissões possam ser acompanhadas por pessoas surdas ou com deficiência auditiva, recorrendo para o efeito à legendagem e à interpretação através da língua gestual, bem como emitir programação específica direccionada para esse segmento do público;»

Esta lei da televisão reforçava, por via legal, a possibilidade de um melhor acesso à informação e comunicação pela televisão, permitindo a criação ou adaptação de programas que assim ficariam acessíveis às pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Posteriormente registou-se uma alteração à Lei da Televisão pela Lei n.º 8/2002, de 11 de Fevereiro, que de algum modo reforçava a anterior ao estipular, no seu artigo 1.º, uma alteração da lei 31-A/98 nos seus artigos 44.º, alínea f):

«Assegurar igualdade de acesso à informação e à programação em geral a todos os cidadãos, garantindo por isso que as emissões possam também ser acompanhadas por pessoas surdas ou com deficiência auditiva, recorrendo para o efeito à legendagem ou à interpretação através da língua gestual;»

e 45.º, alínea e):

«Emitir programação específica direccionada para pessoas surdas ou com deficiência auditiva».

Mais recentemente foi publicada a nova Lei da Televisão, Lei n.º 32/2003, de 22 de Agosto, que revoga as anteriores, e que nesta questão da acessibilidade à televisão por parte da população surda apenas refere no seu artigo 47.º, n.º 2, alínea f):

«Promover a possibilidade de acompanhamento das emissões por pessoas surdas ou com deficiência auditiva;»

Esta nova lei da televisão revela-se um manifesto retrocesso legal, pois não inclui referência específica nem ao recurso à legendagem nem à tradução e interpretação em língua gestual, e não prevê igualmente a possibilidade de criação de programas destinados à população surda ou com deficiência auditiva. A lei não é clara, nem precisa, deixando espaço a que os diferentes operadores de televisão a implementem de acordo com as suas próprias interpretações.

No entanto, e lamentando a falta de clareza desta nova lei, existe algum articulado que, não sendo específico, permitirá alguma argumentação legal em defesa dos direitos de igualdade de acesso de todos os portugueses, incluindo os que tenham surdez ou deficiência auditiva.

- O artigo 7.º da nova lei prevê: «O Estado, os concessionários do serviço público e os restantes operadores de televisão devem colaborar entre si na prossecução dos valores da dignidade da pessoa humana, do Estado de direito, da sociedade democrática e da coesão nacional e da promoção da língua e da cultura portuguesas, tendo em consideração as necessidades especiais de certas categorias de espectadores.»

- O artigo 10.º, dedicado aos:

«Fins dos serviços de programas generalistas»

diz na sua alínea *b*):

«Promover o exercício do direito de informar e de ser informado, com rigor e independência, sem impedimentos, nem discriminações;»

e na alínea *d*):

«Promover a cultura e a língua portuguesas e os valores que exprimem a identidade nacional.»

- O artigo 40.º diz ainda, na defesa da língua portuguesa, que:

«1 — As emissões devem ser faladas ou legendadas em português, sem prejuízo da eventual utilização de qualquer outra língua quando se trate de programas que preencham necessidades pontuais de tipo informativo ou destinados ao ensino de idiomas estrangeiros.»

Esperamos e desejamos que estes artigos tenham força suficiente para que os espectadores surdos e com deficiência auditiva não sejam esquecidos nem durante a programação normal, informativa e de entretenimento, nem durante situações especiais como as que são previstas nos artigos 26.º, n.º 1:

«[...] mensagens cuja difusão seja solicitada pelo Presidente da República, pelo Presidente da Assembleia da República e pelo Primeiro-Ministro.»

e n.º 2:

«Em caso de declaração do estado de sítio ou do estado de emergência, a obrigação prevista no número anterior recai também sobre os restantes operadores de televisão.»

e artigo 53.º, n.º 1:

«Aos partidos políticos, ao Governo, às organizações sindicais, às organizações profissionais e representativas das actividades económicas e às associações de defesa do ambiente e do consumidor é garantido o direito a tempo de antena no serviço público de televisão.»

Queremos acreditar que no futuro as condições de acessibilidade sejam as melhores. Algumas evoluções posteriores à lei assim o indiciam, no entanto, a comunidade surda ficará atenta a essas mesmas evoluções de modo expectante e crítico.

## Anexo 10

Protocolo entre SNRIPD, APS e RTP sobre a legendagem por teletexto  
(Fonte: Bispo, M<sup>a</sup>. *et al.*, 2006, p. 243)

Ainda no âmbito da lei de televisão anterior, Lei n.º 31-A/98, foi celebrado, em 1999, um protocolo entre o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência, a Associação Portuguesa de Surdos e a RTP, que previa a legendagem, através do serviço de teletexto, de diversos programas. Em Março de 1999 deu-se início à fase experimental deste protocolo e em Abril arrancou definitivamente a legendagem por teletexto. Ao fim de um ano considerou-se positivo o trabalho realizado, tendo-se atingido as 800 horas de legendagem via teletexto em diversos programas, que incluíam: telenovelas, documentários e serviços noticiosos. Uma outra característica a destacar foi o facto de este protocolo ter dado emprego a algumas das pessoas às quais se destinava: as próprias pessoas surdas ou com deficiência auditiva, que após uma formação adequada se tornaram digitalizadores de legendagem.

Este protocolo foi renovado todos os anos, tendo-se verificado um aumento gradual do número de horas de programação com legendagem, através do serviço de teletexto, que beneficiou não só os surdos e os deficientes auditivos portugueses, mas todos os telespectadores em geral, que podiam optar por activar a legendagem se assim o preferissem. Apesar de este protocolo ter terminado em Junho de 2005, a RTP deu continuidade ao serviço de legendagem por telexto, mas sem a colaboração dos técnicos surdos.

## Anexo 11

Protocolo entre os três operadores de televisão generalista RTP, SIC e TVI e o governo

(Fonte: Bispo, M<sup>a</sup>. *et al.*, 2006, p. 244-245)

Na sequência da nova lei de televisão, e da redução do tempo de publicidade da televisão pública, foi elaborado um protocolo entre o governo e os três operadores de televisão generalista que diz:

«Depois de iniciado o processo de reestruturação da televisão pública e uma vez adaptada a legislação de televisão às novas realidades, é prioridade do Governo adoptar medidas que promovam a normalização das relações e o entendimento entre os operadores generalistas de televisão, na partilha de experiências e conteúdos e sobretudo em iniciativas de co-regulação.

O Governo definiu ainda nas “Novas Opções Para o Audiovisual” um modelo de financiamento para a televisão pública onde o seu funcionamento não dependesse dos proveitos de publicidade. Na sequência dessa decisão são hoje apresentadas um conjunto de contrapartidas a que os operadores generalistas privados se obrigam a cumprir.»

No seu ponto 3 diz ainda o protocolo:

«3. Programação Cultural e apoio aos Públicos com Dificuldades Auditivas

Os operadores SIC e TVI comprometem-se, cada um, a, no prazo de 90 dias após a entrada em vigor do presente protocolo, emitir um mínimo de duas horas e meia em cada semana, de programação de actualidade informativa, educativa, cultural ou recreativa ou rubricas integradas em programas dessa natureza, com linguagem gestual, em horário compreendido entre as oito e as zero horas.

Os operadores SIC e TVI comprometem-se ainda, cada um, a, no prazo de 90 dias após a entrada em vigor do presente protocolo, emitir de segunda a sexta-feira programas de ficção ou documentários com legendagem através de teletexto, não podendo a duração total desses programas ou documentários ser inferior a cinco horas/semana.»

Em Fevereiro de 2005 o protocolo foi alterado, passando a referir no seu artigo 2.º:

«Artigo 2.º

O capítulo II C do Anexo I, também intitulado *Programação Cultural e Apoio aos Públicos com Dificuldades Auditivas*, passará a ter a seguinte redacção:

1. Os operadores SIC e TVI comprometem-se, cada um, no prazo de 90 dias contados do efectivo início da redução para quatro minutos e meio por hora de programação do tempo permitido à RTP Canal 1 para difusão publicitária, a emitir um mínimo de cinco horas, em cada semana, de programação de actualidade informativa, educativa, cultural, recreativa ou religiosa, ou rubricas integradas em programas dessa natureza, com linguagem gestual, em horário compreendido entre as oito e as zero horas.
2. Os operadores SIC e TVI comprometem-se, cada um, a, no prazo de 90 dias após a entrada em vigor do presente protocolo, emitir programas de ficção ou documentários com legendagem através de teletexto, não podendo a duração total desses programas ou documentários ser inferior a dez horas/semana.