

A HISTÓRIA DAS APARIÇÕES DE FÁTIMA CONTADA A CRIANÇAS SURDAS

Dissertação

ANDREIA VIEIRA SANTOS

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Catarina Frade Mangas, Escola de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Leiria

Professora Mestre Joana Conde e Sousa, Escola de Educação do Instituto Politécnico
de Coimbra

Leiria, setembro de 2019

Curso de Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Um especial agradecimento aos meus pais, irmão e aos que me acompanharam neste percurso tão especial e importante da minha vida. Seguem os agradecimentos ao Santuário de Fátima, especialmente ao Sr. Reitor Pe. Carlos Cabecinhas, ao Sr. Vice-Reitor Pe. Vítor Coutinho, ao Doutor Pedro Valinho, à Dra. Cláudia Camelo e a todo o Departamento para o Acolhimentos de Peregrinos, à Dra. Carla Vaz por todo o apoio e orientação; ao Pe. José Nuno, à Irmã Bernardete de Oliveira, à Irmã Sandra Bartolomeu e a todo o Departamento de Pastoral da Mensagem de Fátima pelo suporte na prática. Agradecimentos às Irmã Rosa Maria Mainini e Irmã Stella Guza pelas ilustrações do folheto, ao Luís Oliveira pela digitalização e ao Dr. Rui Pedro Mendes pela edição; à Alice Neves e à Anitta de Kruijff pelo áudio dos vídeos, ao Miguel Silva pela edição, ao Bruno Miguel Almeida pela interpretação em SGI, à Professora Dra. Catarina Varandas pela gravação em estúdio e à Alice Neves pela pós-produção e edição final. Gratidões ao Dr. Nuno Prazeres pelo apoio em investigação e às Professoras Helga Magalhães e Joana Cabral pela disponibilidade e apoio na entrevista de grupo.

Por fim, agradecimentos para a Professora Doutora Catarina Mangas pela paciência e dedicação que partilhou durante este meu trajeto e para a Professora Dra. Joana Sousa por todo o suporte e carinho com que me guiou. Este trabalho não existiria sem este acompanhamento.

Resumo

O ensino religioso é um direito que deve ser facultado a qualquer criança, de modo a permitir um crescimento natural e saudável. É durante este processo de aprendizagem que deverão ser facultadas todas as ferramentas necessárias para que a criança possa aceder à sua língua natural, a língua gestual, apresentadas inicialmente nos primeiros anos de vida. Este é o marco primordial para o seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social. Para isto, é necessário que os materiais sejam adaptados e acessíveis a qualquer especificidade apresentada pela criança.

Durante anos as crianças surdas não tiveram acesso à sua língua natural, a Língua Gestual Portuguesa, o que conduz à falta de conhecimento, à falta de acesso à educação e a consequências a nível psicológico e social. Muitas foram as batalhas travadas pela comunidade surda para implementar a sua língua natural no ensino, de forma a promover uma identidade, uma cultura, um sentimento de pertença e, não menos importante, promover a aquisição de linguagem e pensamento. Inicialmente apoiadas pela Igreja, esta educação sempre apresentou um défice para a construção deste desenvolvimento pessoal e social.

A religião em Portugal é uma constante no dia-a-dia das pessoas e o ensino religioso é tomado como um bem adquirido dentro da comunidade ouvinte, proporcionado pela catequese. A comunidade surda tem pouco conhecimento sobre religião pois nunca acedeu à informação, tanto por falta de catequistas com formação em Língua Gestual Portuguesa, como de materiais acessíveis.

A criança surda portuguesa não entende a importância do Santuário de Fátima, não conhece a sua história e nunca irá compreender se a informação não lhe for transmitida. Sendo que a falta de profissionais é uma realidade sempre presente, existe a necessidade de trabalhar em materiais acessíveis que auxiliem e permitam esta comunicação.

Neste sentido, iniciou-se o projeto para criar materiais acessíveis a estas crianças, com o objetivo de responder à questão “Como tornar a história das aparições mais acessível a crianças surdas?”. Realizou-se a um estudo exploratório-descritivo, com paradigma qualitativo, cujo objetivo principal foi o de criar um vídeo e um folheto acessíveis a crianças surdas entre os 7 e os 9 anos de idade, com a Língua Gestual Portuguesa como língua natural. Foram selecionadas 5 crianças que visualizaram o vídeo em Língua Gestual Portuguesa e, posteriormente, exploraram o folheto adaptado com base em imagens icónicas, com o apoio do professor. Após a experiência, procedeu-se a um *focus group* onde foram recolhidos dados e apresentadas algumas questões à turma.

Os resultados do estudo mostram que as crianças surdas participantes no estudo respondem positivamente ao estímulo apresentado. Sem conhecimento prévio sobre o tema e uma vez apresentados os materiais acessíveis, as crianças reciprocamente discutiram e interagiram sobre a temática. Além de entusiasmo, estas relevaram compreensão e adaptação às personagens e ao local. Este ponto reforça a necessidade de mais materiais acessíveis direcionados para esta comunidade, e outras, através da aplicação da língua natural, ou ferramentas adaptadas à transmissão de informação. Será necessário um investimento futuro nesta área, e temática, para garantir o sucesso da comunidade surda dentro da comunidade religiosa.

Palavras chave

Comunidade surda, ensino religioso, recursos bilingues, *Deafness* e Santuário de Fátima.

ABSTRACT

Religious education is a right that must be given to any child in order to allow natural and healthy growth. It is during this learning process that all the necessary tools must be provided so that the child can access to his natural language, sign language, applied initially in the first years of life. This is the key milestone for their linguistic, psychological and social development. For this, it is necessary that the materials are adapted and accessible to any specificity that the child has.

For years deaf children have not had access to their natural language, the Portuguese Sign Language, which leads to lack of knowledge, lack of access to education and consequences in psychological and social terms. Many were the battles fought by the deaf community to implement their natural language in teaching, in order to promote an identity, a culture, a sense of belonging and, less but not least, to promote the acquisition of language and thought. Initially supported by the Church, this education has always been linked to a deficit of this personal and social development.

Religion in Portugal is very common in people's daily life and religious teaching is taken as granted within the hearing community, provided by catechesis. The deaf community has little knowledge about religion because it has never accessed information, either for lack of trained catechists with knowledge in Portuguese Sign Language or for accessible materials.

The Portuguese deaf child does not understand the importance of the Sanctuary of Fatima, does not know its story and will not understand if it is not communicated to him. Since the lack of professionals is a permanent reality, there is a need to work on accessible materials that support and transmit this information. With this, the project began to create materials accessible to these children, with the objective of answering the question "How to turn

the story of the apparitions more accessible to deaf children?". An exploratory-descriptive study was carried out, with a qualitative paradigm, whose main objective was to create a video and a leaflet accessible to deaf children between 7 and 9 years old, with the Portuguese Sign Language as a natural language. 5 children have been selected to visualize a video in Portuguese Sign Language and later explore an adapted leaflet based on iconic images, with the teacher's support. After the experiment, a focus group was conducted where data were collected, and some questions were made to the class.

The results of the study show that deaf children participants in the study respond positively to the presented stimulus. Without previous knowledge about the subject and with the accessible materials once were presented, the children mutually discussed and interacted on the theme. In addition to enthusiasm, they showed understanding and adaptation to the characters and the place. This point reinforces the need for more materials accessible open to this community, and others, through the application of natural language, or adapted tools to the transmission of information. It will require a future investment in this area, and thematic, to ensure the success of the deaf community within the religious community.

Keywords

Deaf community, religious education, bilingual resources, Deafness and Sanctuary of Fatima.

RESUMEN

La enseñanza religiosa es un derecho que debe proporcionarse a cualquier niño, para permitir un crecimiento natural y saludable. Es durante este proceso de aprendizaje que deberán facilitarse todas las herramientas necesarias para que el niño pueda acceder a su lengua natural, la lengua de signos, presentadas inicialmente en los primeros años de vida. Esta es la moldura primordial para su desarrollo lingüístico, psicológico y social. Para ello, es necesario que los materiales sean adaptados y accesibles a cualquier especificidad que presente.

Durante años, los niños sordos no tenían acceso a su lenguaje natural, Lengua de Signos Portuguesa, lo que direcciona a la falta de conocimiento, falta de acceso a la educación y consecuencias en el nivel psicológico y social. La comunidad sorda ha luchado mucho para implementar su lengua natural en la enseñanza, para promover una identidad, una cultura, un sentimiento de pertenencia y, no menos importante, promover la adquisición de lenguaje y pensamiento. Inicialmente apoyadas por la Iglesia, esta educación siempre presentó un déficit para este desarrollo personal y social.

La religión en Portugal es una constante de la vida del día a día y la educación religiosa se toma como un bien adquirido en la comunidad oyente que es enseñado en la catequesis. La comunidad sorda poco conocimiento tiene sobre religión pues nunca accedió a la información, tanto por falta de catequistas con formación en Lengua de Signos Portuguesa, como de materiales accesibles.

El niño sordo portugués no entiende la importancia del Santuario de Fátima no conoce su historia y no va a entender si no se la transmiten. Siendo que la falta de profesionales es una realidad siempre presente, existe la necesidad de trabajar en materiales accesibles que auxilien y transmitan esta información. Así se inició el proyecto para crear materiales accesibles a estos niños, con el

objetivo de responder a la pregunta "¿Cómo cambiar la historia de las apariciones más accesible a niños sordos?". Se llevó a cabo un estudio exploratorio-descriptivo con paradigma cualitativo, cuyo objetivo principal era crear un video y un folleto asequible a niños sordos entre los 7 y 9 años, con la Lengua de Signos Portuguesa como lengua natural. Hemos seleccionado a 5 niños que vieron el video en la Lengua de Signos Portuguesa y más tarde exploraron el folleto adaptado basado en imágenes icónicas, con el apoyo del profesor. Después de la experiencia, se procedió a un *focus group* donde se han recopilado datos y se han presentado algunas preguntas a la clase.

Los resultados del estudio muestran que los niños sordos participantes en el estudio responden positivamente al estímulo presentado. Sin conocimiento previo sobre el tema y una vez presentados los materiales accesibles, los niños recíprocamente discutirán e interactuarán sobre la temática. Además del entusiasmo, ellos relevaron comprensión y adaptación a los personajes y al lugar. Este punto refuerza la necesidad de más materiales accesibles a esta comunidad, y otras, a través de la aplicación de la lengua natural, o herramientas adaptadas a la transmisión de información. Será necesaria una inversión futura en esta área, y temática, para garantizar el éxito de la comunidad sorda dentro de la comunidad religiosa.

Palabras clave

Comunidad sorda, enseñanza religiosa, recursos bilingües, *Deafness* y Santuario de Fátima.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	vi
Resumen	viii
Índice Geral.....	x
Abreviaturas, Acrónimos e Siglas	xiii
Introdução	1
Motivação Pessoal.....	1
Problema de investigação e pertinência do estudo.....	2
Questão de investigação e objetivos.....	3
Estrutura do trabalho	3
I Enquadramento teórico	4
1 – A surdez	5
1.1 – Contexto mundial	5
1.2 – Evolução na educação de pessoas surdas	7
1.3 – Repercussão no mundo	10
1.4– Contexto nacional	12
2 – O ensino a pessoas surdas	14
2.1 – <i>Deafhood</i> e <i>Deafgain</i>	16
2.2 – Aquisição da língua gestual	18
2.3 – Panorama atual	19
3 – A religião e a comunidade surda	20
3.1 – A evolução do ensino religioso à comunidade surda	21
3.2 – O Santuário de Fátima	24

3.3 – A história das aparições	25
4 – A acessibilidade à religião pela comunidade surda	27
4.1 – O valor da imagem.....	29
4.2 – A educação como direito da criança surda	32
4.3 – Tendências futuras	34
II Metodologia	38
5 – Tipo de estudo	39
6 – Enquadramento e processo de construção dos recursos	41
6.1 – Suporte teórico	45
6.2 – Preparação do projeto.....	47
6.3 – Relevância do projeto.....	52
7 – Participantes	53
8 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	53
9 – Técnicas de análise dos dados	57
III Apresentação e discussão de resultados.....	60
IV Conclusões.....	69
10 – Limitações do estudo.....	70
11 – Propostas para estudos futuros	71
Lista de referências.....	73
Anexos.....	1
Anexo 1 – Transcrição do folheto informativo presente no Santuário de Fátima.....	
.....	13
Anexo 2 – Carta de recomendação.....	12
Anexo 3 – Imagens do livro utilizado no Departamento de Pastoral da Mensagem de Fátima para crianças.....	13
Apêndices.....	16

Apêndice I – Folheto em língua portuguesa apresentado no <i>focus group</i>	17
Apêndice II – Folheto em língua inglesa.....	18
Apêndice III – <i>Link</i> do vídeo em LGP apresentado no <i>focus group</i>	19
Apêndice IV – <i>Link</i> do vídeo em SGI.....	19
Apêndice V – Transcrição do focus group e registo de observações da aplicação dos recursos.....	19
Apêndice VI – Guião do <i>focus group</i>	25
Apêndice VII – <i>Email</i> enviado ao Agrupamento de Escolas D. Dinis para autorização do <i>focus group</i>	26
Apêndice VIII – Consentimento informado, esclarecido e livre – professor.....	27
Apêndice IX – Consentimento informado, esclarecido e livre – encarregados de educação.....	29
Apêndice X – Assentimento informado, esclarecido e livre – alunos	31
Apêndice XI – Grelha de análise de conteúdo do <i>focus group</i> e do registo de observações da aplicação dos recursos	32

ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AC: Análise de Conteúdo

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

ASL: *American Sign Language*

AMF: Apostolado Mundial de Fátima

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CODA: *Child of Deaf Adults*

CONAE: Conferência Nacional da Educação

CRID: Centro de Recursos para a Inclusão Digital

EREBAS: Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

EUA: Estados Unidos da América

IDEA: *Individuals with Disabilities Education Act*

LGP: Língua Gestual Portuguesa

Libras: Língua Brasileira de Sinais

ONU: Organização das Nações Unidas

SGI: Sistema de Gestos Internacional

SPC: Sistema Pictográfico para a Comunicação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O Santuário de Fátima, além de todos os meses ter no seu programa "Um Dia com as Crianças", moderado pelo Departamento de Pastoral da Mensagem de Fátima, em que se realiza uma catequese aberta, acolhe durante o ano inteiro inúmeros grupos e paróquias que se deslocam a este local, com as suas crianças, para melhor conhecer a história de Fátima. Ao depararem-se com questões sobre o que decorreu no local, verifica-se que as crianças conhecem pouco sobre o tema, uma vez que não respondem ou mostram incerteza no próprio conhecimento e, nalgumas situações, também os catequistas ou párocos que as acompanham apresentam esta dificuldade. Muitos destes grupos incluem crianças com Necessidades Específicas e verifica-se a falta de material educativo e ilustrativo para auxiliar o processo de aprendizagem. Criar material acessível será do interesse de todos.

MOTIVAÇÃO PESSOAL

No meu local de trabalho, no Departamento para o Acolhimento de Peregrinos da Reitoria do Santuário de Fátima, é recorrente a falta de conhecimento sobre o tema por parte das pessoas que vêm visitar o Santuário e também de muitos guias que não têm formação suficiente sobre o acontecimento, de algumas paróquias, sacerdotes e educadores que desconhecem a totalidade dos eventos, sentindo dificuldades a apontar acontecimentos, datas ou factos e, mostrando uma clara incerteza no conhecimento que possuem sobre o ocorrido no local. Tudo isto recai sobre a falta de conhecimento apresentado pelas crianças, que se deve a uma falta de saber prévio, normalmente transmitido através da catequese, que deveria ser o primeiro impulsionador para este facto.

Com o conhecimento que tenho em interpretação em Língua Gestual Portuguesa (LGP), fascina-me o modo como a comunicação visual pode transmitir a mesma ideia que a comunicação escrita.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A história de Nossa Senhora de Fátima, na Cova da Iria, passa por um ciclo de aparições marianas que ocorreu no ano de 1917 e pouco se conhece, verdadeiramente, sobre o acontecimento. Mais especificamente, o povo português sabe que algo se passou neste local, mas quando se pretende uma descrição do sucedido, poucos são os que o conseguem descrever ou explicar. Tem sido evidente que, conforme verificado nas peregrinações ao Santuário, as catequeses dadas nas paróquias que o visitam, não apresentam o tema das aparições às crianças. Quanto à acessibilidade, o Santuário de Fátima tem um livro de apoio em Braille e relevo para crianças cegas, um livro em Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) para crianças com deficiência intelectual e vários materiais para crianças com deficiência motora, mas não apresenta soluções acessíveis para facilitar a compreensão do que aconteceu a crianças surdas, sendo este último o problema a estudar nesta investigação.

Se a história se apresenta desconhecida para grande parte dos públicos, como chega a estas crianças? De que forma as crianças surdas conseguem conhecer e entender a história das aparições? A história deverá ser contada através de que materiais? Verificam-se lacunas nos materiais analisados, principalmente por não abrangerem o público em análise (crianças surdas), e a criação de um novo material terá essa problemática como principal preocupação, numa tentativa de derrubar limites ou barreiras para a transmissão de conhecimento religioso.

É significativo apresentar e explicar a história a crianças surdas, de uma forma acessível, que facilite a sua compreensão e aprendizagem, já que nem todos os conteúdos, a maior parte com suporte de literatura, são acessíveis a esta população. São emergentes algumas adaptações na acessibilidade de materiais sobre o sucedido em Fátima. A história tem-se vindo a mostrar confusa devido à falta de produtos em LGP, praticamente inexistente até à data. Uma das causas para este fator poderá ser justificada pelo conhecimento da história, mas desconhecimento da LGP, ou num cenário inverso, por conhecimento da LGP, mas falta de conhecimento dos eventos.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A questão de investigação “Como tornar a história das aparições mais acessível a crianças surdas?” pretende verificar qual a melhor forma de analisar, difundir e melhorar a comunicação sobre a história de Fátima a crianças surdas, de modo a fomentar o seu conhecimento relativamente ao acontecimento decorrido na Cova da Iria.

Pretende-se compreender o tipo de formato e linguagem apropriados, neste caso religioso, e adaptá-los às especificidades apresentadas por estas crianças, tornando a história mais compreensível, de uma forma simplificada. Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso dentro da comunidade surda, este trabalho pretende ter como base a comunicação visual para transmitir uma ideia, sendo a LGP e a comunidade surda as bases de estudo para tornar este projeto eficaz e fidedigno. O objetivo principal é criar dois folhetos, um em língua portuguesa e outro em língua inglesa, de apresentação da história e do Santuário a crianças surdas com um *QR Code* para adaptação da mensagem em vídeo, com interpretações em LGP e em Sistema de Gestos Internacional (SGI), respetivamente, o que poderá levar a uma maior rapidez na transmissão da mensagem. Este projeto pretende explicar a história através da interpretação em língua gestual, com o texto apenas como auxílio, e iniciar e cativar o interesse do público-alvo através de ilustrações, novamente acompanhadas por texto, para melhor e mais rápida associação. Satisfatoriamente, ter-se-ão resultados em que se verifique que as ferramentas implementadas tornam o tema compreensível e mais interessante a todas as crianças, com especial enfoque em crianças surdas.

ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está dividido em quatro secções para uma leitura mais eficaz: o enquadramento teórico que expõe o tema, de uma forma ampla; a metodologia que expressa as técnicas e os instrumentos utilizados no estudo; a apresentação e discussão de resultados provenientes do trabalho organizado e dos procedimentos envolvidos ao longo do processo; e, por fim, as conclusões, sendo a síntese do trabalho realizado com a resposta à questão de investigação e consequentes objetivos.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O trabalho pretende explorar a atual acessibilidade à educação religiosa das crianças surdas, com a verificação dos materiais e técnicas que existem no âmbito das aparições de Fátima, e assim promover um novo material de apoio para a aprendizagem desta história para a comunidade alvo. Como tal, este trabalho foca-se nas técnicas utilizadas dentro da comunidade surda, incidindo sobre a LGP e na comunicação visual, uma vez que a informação é transmitida de uma forma mais eficiente e chega a mais públicos, sendo a adaptação mais viável para crianças surdas. A forma de decodificar a mensagem escrita num suporte visual consiste em “traduzir as informações verbais ou linguísticas em imagens, gráficos, desenhos ou esquemas visuais.” (Blikstein, 1985, p. 65). Este processo irá auxiliar a comunicação escrita e facilitar a decodificação dos conceitos para o leitor, neste caso, as crianças.

A Constituição da República (1976), na sua 4.ª revisão em 1997, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006) criaram leis que se preocupam e asseguram muitos dos direitos das pessoas surdas mas, como todas as pessoas têm os mesmos direitos, neste caso o direito à educação religiosa, verifica-se que, de momento, faltam materiais inclusivos adaptados que facultem a acessibilidade das crianças surdas nesta área (Rodrigues & Nogueira, 2017). Existe também literatura sobre a história das aparições, como “O Milagre de Fátima” (Ferreira, *circa* 1920), “A devoção do povo português a Nossa Senhora nos tempos modernos” (Dias, 2013), “*The Story of Fatima for Children*” (Pereira, *circa* 1940) e “Aparições e experiências místicas: reflexão sobre o fenómeno de Fátima e contributo para uma sua renovada meditação espiritual” (Silva, 1998), mas não apresentam a acessibilidade adequada para que adultos e crianças surdas possam ter acesso a vídeos com interpretação em língua gestual ou uma linguagem adaptada, e para melhor compreensão.

1. A SURDEZ

Numa abordagem muito global, a surdez incide sobre a diferença entre a performance do indivíduo e a sua capacidade para a deteção de sons, que pode ser classificada em quatro grupos: condutiva, neurosensorial, mista e central. A condutiva indica que a cóclea (ouvido interno) não é estimulada pela vibração sonora. A neurosensorial refere a impossibilidade de receção do som devido a lesões das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. A mista ocorre quando a condução do som é alterada até ao órgão terminal sensorial. Por fim, a central decorre de alterações no sistema nervoso central. Os investigadores Davis & Zerlin (1966) confirmam que esta perceção não é homogénea ao dividir a perceção do som em cinco graus: normal (0 a 24 dB), leve (25 a 40 dB), moderada (41 a 70 dB), severa (71 a 90 dB) e profunda (acima de 90dB).

Ao longo dos anos o conceito de surdez tem evoluído do campo negativo para uma tentativa de equidade. Moores (2010) descreve a evolução da inteligência e cognição da surdez quando, em 1941, as pessoas surdas eram consideradas menos inteligentes que as pessoas ouvintes, em 1953 afirmava-se que a surdez reduzia a perceção do mundo e, em 1967, a inteligência era equivalente entre crianças surdas e ouvintes. Apesar da opressão de língua gestual existente ao longo da História, a comunidade surda manteve a identidade, língua e cultura e começou a ganhar força em 1975 com a emancipação da pessoa surda, com ênfase na comunicação social e com interesse de pessoas ouvintes pela língua gestual (Ladd, 2005). Para melhor perceber o conceito, é necessário contextualizar o seu percurso e evolução.

1.1. Contexto mundial

Na Antiguidade, no Egipto, as pessoas surdas eram adoradas como deuses, respeitadas e temidas pelo povo, deificadas e servas, mas com estatuto social. Na Palestina, em 1000 a. C., as pessoas surdas são referenciadas na lei Hebraica (Talmude) como surdas e mudas, só surdas e só mudas, com restrições relativas a propriedades e casamento, posteriormente adotadas pelos romanos. Eram protegidas pela lei, mas sem plena atividade nos rituais judaicos (Carvalho, 2009).

Quanto ao panorama grego, as pessoas surdas eram classificadas como incompetentes porque não falavam, já que se acreditava que o pensamento só se desenvolvia com a linguagem através da fala, logo não tinham acesso à educação; em 360 a. C., Sócrates defende que podiam comunicar com outras partes do corpo e Aristóteles, em 355 a. C., acreditava que por não terem linguagem, não raciocinavam (Carvalho, 2009). Eram vistas como não humanas, mas se perdessem a audição ao longo da vida integravam-se na sociedade. Não tinham direitos por não serem úteis e muitas eram condenadas à morte ou marginalizadas como os doentes e os débeis mentais; não ter audição era imperfeito e, portanto, ia contra a noção grega de perfeição.

Em Roma, com a mesma posição dos gregos, o Imperador Justiniano (529 a. C.) decretou o Código Justiniano (baseado no Talmude): as pessoas nascidas surdas e mudas que não tinham direitos nem obrigações, não podiam ter propriedades nem celebrar contratos e as heranças iam para os parentes mais próximos; as pessoas nascidas surdas (mas que falavam), as pessoas que ficaram surdas e mudas em vida, as pessoas que ficaram surdas em vida (mas que falavam), que podiam casar, ter propriedades e redigir testamentos e, finalmente, as pessoas só mudas, também sem direitos nem obrigações. A fala era decisiva para o enquadramento legal em sociedade. Constantinopla regia-se pelo mesmo código e, mais tarde, no Império Turco (Otomano), o destino das pessoas surdas era decidido pelo sultão, sendo normalmente pajens das mulheres, explorados, mas aceites, ou mimos para entretenimento (Carvalho, 2009). Quando antes eram ostracizadas, condenadas à morte ou afastadas da sociedade, sem acesso à educação, aqui começavam a surgir os indícios de alguns dos seus direitos, contemplados na atualidade.

Na Idade Média, a vida monástica une-se à doutrina da Igreja Católica e ao latim (língua utilizada pelo clero e para as relações internacionais). Santo Agostinho (354-430 d. C.) acreditava que os pais das crianças surdas estavam a pagar pelos seus pecados, mas defendia que as crianças podiam aprender e ensinar através de gestos, como que se falassem para salvar a sua alma e o escritor Bartolo d'Ancona referiu, pela primeira vez, a possibilidade de um surdo poder aprender através da língua gestual ou da oralidade, tal como enuncia Carvalho (2009).

1.2. Evolução na educação de pessoas surdas

Considerado o primeiro professor de surdos, Pedro Ponce de León (século XVI) é o criador da educação de surdos a nível mundial. Ensinava descendentes surdos de nobres a falar, escrever, rezar e as normas do cristianismo, sendo que algumas chegaram a aprender latim (esta necessidade deveu-se ao facto de que, se não falassem, não herdavam os bens da família). Desmistificou as falsas teorias até então defendidas e desenvolveu um alfabeto manual para auxiliar a soletrar, baseado nos gestos usados pelos monges que faziam o voto de silêncio. León desenvolveu a dactilologia (alfabeto manual que representa e simboliza letras das línguas orais escritas) e desenvolveu a fonética, mas não permitia o uso de língua gestual, implementando o método oral puro (Carvalho, 2009).

Abade de L'Épée (século XVIII) foi considerado o “pai” da língua gestual, apesar de ela já existir, defendeu que ela se desenvolvia e que era a base de comunicação das pessoas surdas, com acesso à palavra de Deus, utilizando-a para ensinar a escrita, mas admitia que não possuía gramática. Construiu um sistema em que usava a língua gestual com a construção gramatical da língua francesa nomeado de Sinais Metódicos, em 1830, e aprendeu língua gestual com alunos surdos para poder criar o seu sistema – o método francês. Criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (primeira escola de surdos no mundo), atribuiu o estatuto de humanos dignos às pessoas surdas e o reconhecimento da língua gestual como língua (Carvalho, 2009).

Por sua vez, Samuel Heinicke (século XVIII) foi um dos maiores defensores do método oralista, inicialmente baseado na escrita que depois complementou com o método oral: “Oralismo” – o método alemão. Usava gestos quando os alunos surdos conseguiam aprender a falar e fundou a primeira escola para surdos-mudos na Alemanha (Carvalho, 2009).

Em suma, começou o interesse pela educação de pessoas surdas, com os seus primeiros educadores ligados à Igreja Católica. Surgiram o modelo gestual, com suporte na escrita, e o modelo oral. No final da Idade Moderna, estes modelos são reestruturados com o modelo gestual do Abade L'Épée (modelo francês) e o modelo oral de Samuel Heinicke (modelo alemão).

A rivalidade entre estes métodos aumenta: enquanto que o método oral acreditava que a surdez era um problema médico, uma doença tratada com técnica e medicina, o método gestual defendia que a língua das comunidades surdas era a gestual e que devia ser ensinada a crianças surdas por profissionais competentes (surdos ou ouvintes). Os educadores oralistas começaram a perceber e a admitir que a língua gestual era a língua natural das pessoas surdas.

Na Idade Contemporânea, Abade Sicard, formado pelo Abade de L'Épée, sucedeu-o e tornou-se professor de crianças surdas, fundando várias escolas pelo território francês. Jean Massieu nasceu surdo e frequentou a sua escola. Tornou-se professor, ensinou Laurent Clerc, e foi um dos primeiros professores surdos em todo o mundo. Jean Itard, médico cirurgião, tratou um surdo no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e tornou-se residente, executando várias experiências a nível de cirurgia em pessoas surdas para que pudessem ouvir, destruindo-lhes o aparelho auditivo. Procurou tratar clinicamente a surdez, trazendo sofrimento, e morte, aos seus utentes, tornando-os doentes. Discutia com Massieu por nunca ter aprendido ou aceite a língua gestual e acreditava no desenvolvimento da fala com treino de articulação e com restauro de audição. Ao avançar com este método, descobriu que as pessoas surdas falavam, mas não naturalmente ou fluentemente, culpando a língua gestual por esta falha. Defendia que, sem língua gestual, a pessoa surda focar-se-ia na fala e a desenvolver esta faculdade fluentemente, mas, mais tarde, compreendeu a relevância da língua gestual e reavaliou os seus métodos (Carvalho, 2009).

Thomas Gallaudet, ao ver sempre a sua vizinha surda isolada, Alice Cogswell, dedicou-se de imediato ao ensino de surdos e, ao contactar o seu pai, descobriu o livro “Teoria dos Gestos” de Abade Sicard. Laurent Clerc entrou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e, ao conhecer Massieu, foram para Londres com Sicard e apresentaram os seus métodos numa palestra onde estaria presente Thomas Gallaudet e convidaram-no a conhecer o instituto em Paris. Thomas Gallaudet e Clerc trocam conhecimentos e técnicas que conheciam entre si, frequentaram palestras para angariar fundos e donativos como apoio à educação de pessoas com deficiência e, no ano seguinte, abriram a pretendida escola nos EUA com sete estudantes, sendo Alice Cogswell a primeira inscrita, denominada Antigo Asilo de Connecticut em Hartford para a Instrução das Pessoas Surdas e Mudas, hoje Escola Americana para Surdos

(Carvalho, 2009). Fundaram a primeira escola para surdos nos EUA onde os professores contratados aprendiam Língua Gestual Francesa, acrescentando gestos dos alunos, adaptados à Língua Inglesa. A Língua Gestual Francesa, com as línguas gestuais trazidas pelos alunos dos vários pontos do país (a ilha de Martha's Vinneyard, como exemplo), originou a ASL (*American Sign Language*). Os gestos metódicos foram sendo substituídos pela ASL, inglês escrito e o alfabeto manual e, como era a única escola no país, os alunos voltavam para os seus estados e reuniam-se em comunidades de surdos, difundindo a ASL.

A língua era desenvolvida dentro de uma verdadeira comunidade de surdos, com diferentes idades e provenientes de diferentes regiões. Thomas Gallaudet foi o diretor e Clerc o professor principal. Clerc teve muitos alunos, surdos e ouvintes, que se tornaram pessoas influentes, a nível social e profissional, professores e líderes, que disseminaram os seus ensinamentos e o tornaram a maior influência de novas escolas para pessoas surdas nos EUA.

Na segunda metade do século XIX, a ASL decaiu devido à Guerra de Sucessão e com a influência oralista da escola alemã nasce o Instituto Clark.

Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, tornou-se o primeiro diretor do Instituto de Columbia para Surdos e Cegos, que mais tarde se tornaria a Universidade de Gallaudet. Viajou para a Europa para verificar os métodos oral, gestual e misto; voltou convencido da necessidade da língua gestual no ensino de surdos, mas propôs um novo método – o método combinado (plano Weld), que defendia a oralidade para quem beneficie dela e a língua gestual para os restantes. Alexander Bell, defensor do oralismo, opunha-se à língua gestual e era contra as comunidades surdas. Num encontro em Inglaterra, discutiu os seus métodos com Thomas Gallaudet, onde a comissão declarou o ensino da oralidade durante um ano, caso não fosse proveitoso, partir-se-ia para a língua gestual (como uma segunda opção). Bell defendia que os ouvintes deviam ajudar os surdos a negar a sua língua e cultura, recebendo educação para se integrarem na sociedade, sendo que um professor surdo seria inadequado ao processo (Carvalho, 2009). Via as pessoas surdas como deficientes, nocivas para a comunidade e aprovou o monolinguismo para todos. Argumentou que os gestos excluía o surdo da sociedade ouvinte, ofereciam pobreza à Língua Inglesa, eram ideográficos, imprecisos e concretos, logo inferiores à fala. Clerc e Thomas Gallaudet,

por sua vez, argumentaram que a surdez devia ser vista como diferença, como limitação social, com a expectativa de que a língua gestual e a sua cultura fossem aceites por todos. A educação deveria reverter para a satisfação social, o educador surdo deveria ser o modelo da minoria linguística, aceitar a comunidade dos surdos como natural e exercer o bilinguismo (língua gestual e escrita).

1.3. Repercussão no mundo

O Congresso Internacional de Educadores de Surdos de 1880, realizado em Milão, envolveu educadores maioritariamente ouvintes que decidiram excluir a língua gestual do ensino dos surdos, impondo o ensino da fala (Oviedo, 2006). Consagrou-se a tendência oralista na educação dos surdos a nível mundial até 1971, com a comunicação total. A maior parte dos educadores surdos defendeu o método francês – gestual (Carvalho, 2009), mas os ouvintes defenderam o método alemão – oral porque queriam reprimir qualquer manifestação de liberdade corporal.

Até à II Guerra Mundial, os alunos surdos estudavam em residências próprias ou em escolas separadas dos alunos ouvintes, mas o agora denominado *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA) acabou com esta restrição, juntando os alunos surdos a alunos com outro tipo de deficiências. Esta generalização na educação impedia a avaliação de currículos individuais, não promovendo a educação especial e inclusiva. Os educandos surdos recebiam, processavam, armazenavam e acediam à informação de um modo completamente visual, sendo as bases cognitivas e linguísticas idênticas para a oralidade como para a língua gestual. Sendo necessária a biculturalidade e sendo importante que a criança surda estivesse com outros alunos surdos, com idades semelhantes, e que compartilhassem a comunidade surda. O modelo individual, focado numa só criança, não seria o modelo correto pois diferencia a criança das restantes do ensino público e a educação para surdos deveria ser orientada e estimulada visualmente. Boyce Williams continuou o trabalho de Clerc, na última parte do século XX, com a criação de serviços educativos, de reabilitação e novas oportunidades para a comunidade surda. Os líderes surdos lutaram pela educação dos surdos mesmo quando o oralismo dominava e, a partir dos anos 60 do século XX, com as revoluções e desenvolvimento, verificou-se um enorme avanço na área. O sentido

de *Deafhood* passa de opressivo a grandioso e os sistemas gestuais ingleses melhoram o sistema de educação para as crianças surdas (Moores, 2010).

Na segunda metade do século XIX, o ensino da fala cresceu e tornou-se o método mais popular nas escolas de surdos da Europa. Nos EUA mantém-se a preferência clara pela língua gestual (influência de Clerc e Gallaudet), aplicada na escola de surdos com base no modelo de L'Épée. Em 1866, devido à imposição do oralismo em França, determina-se que todas as crianças surdas devem ter acesso à educação com base na oralidade e escrita, com apoio da dactilologia. Em 1872, no Congresso de Veneza, ficou declarado que a língua oral era o meio humano de comunicar o pensamento, que os surdos, quando orientados, liam nos lábios e falavam, com vantagens morais e físicas e que a palavra era o meio mais conveniente para desenvolver faculdades intelectuais, morais e linguísticas, em sociedade. O objetivo era terminar com a utilização da língua gestual nas escolas para surdos e, como tal, a maior parte dos delegados convidados foram adeptos do método oralista. Alguns educadores surdos apareceram, sem convite, por iniciativa própria, sem poderem votar (Carvalho, 2009).

Giulio Tarra foi um sacerdote ouvinte, diretor da Escola de Milão, que entendia que o gesto não era a verdadeira linguagem do homem, nem correspondia à dignidade da sua natureza, tal como Alexandre Bell, e considerava a fala o único instrumento do pensamento humano, que daria acesso à alma, compreensão e expressão, mas admitia que os gestos estimulavam e glorificavam a fantasia e todas as faculdades do sentido e da imaginação, exaltavam os sentidos e fomentavam as paixões (Tarra, 1881).

Justificam-se assim as consequências do Congresso de Milão, que resultaram numa onda de reformas em todas as escolas de surdos europeias pois os educadores surdos não foram contratados, o ensino de gestos terminou e a escrita ficou descuidada.

Apenas a Suécia e os EUA vetaram para desenvolver o modelo gestual.

Nos anos 20 Lucien Febvre e Marc Bloch criaram a corrente “Escola dos *Annales*” que pretendia ultrapassar as limitações políticas e individualizadas dos finais do século XIX. Com a evolução científica, os estudos tornaram-se dinâmicos e desenvolveram-se em novos campos de análise e compreensão da sociedade e do homem. A língua gestual voltou em força redobrada nos anos 70 do século XX e, nos inícios dos anos 90, começam as primeiras investigações sistemáticas sobre a História dos surdos no mundo, apesar da falta de fontes históricas sobre o tema (ou mesmo inexistentes). “A

principal dificuldade que tem sido referida pelos investigadores desta área são as fontes históricas, ou seja, a falta delas e quando existem, a sua autenticidade.” (Carvalho, 2009, p. 15).

Neste percurso, verifica-se que não são apenas as pessoas surdas que estão envolvidas, como também pessoas ouvintes, familiares, intérpretes, professores, amigos, entre tantos outros.

1.4. Contexto nacional

Com a repressão a nível mundial das comunidades surdas e das línguas gestuais, Portugal não apresentava alterações, as pessoas com deficiência, não só a auditiva, eram rejeitadas pela sociedade, vistas como “anormais”, sem acesso a várias áreas, inclusive à educação. A LGP é influenciada em 1823, na Casa Pia de Lisboa, antigo instituto de Surdos Mudos e Cegos, por Pär Aron Borg, um educador sueco e pioneiro na educação de pessoas surdas que criou uma escola de surdos em Portugal e introduziu o alfabeto de LGP, adaptado do sueco, mas a comunidade surda continuava colocada à margem da sociedade. Posta de lado, e com esta segregação, vinda de anteriores preconceitos e discriminação (Nunes *et al.*, 2015), a religião foi o seu primeiro contacto com uma vertente educativa. Após este marco histórico não se verificam grandes alterações até à “Revolução dos Cravos” de 25 de Abril de 1974 que, devido à liberdade de expressão inerente, gera a resultante conquista: “As leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais de educação e a igualdade de oportunidades”, princípios expressos no texto da Constituição da República, a Lei Fundamental Portuguesa, publicada em 1976 nomeadamente nos seus artigos 71.º a 74.º.

Posteriormente, em 1997, a LGP é classificada como língua oficialmente reconhecida da comunidade surda no Diário da República, nos termos da alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, “na realização da política de ensino incumbe ao Estado (...) proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Verifica-se esta evolução, mas a questão da catequese (formação

religiosa) fica por limar, num contexto que conta com perto de 100000 pessoas surdas no país nos dias de hoje (Escudeiro *et al.*, 2015).

Deve-se assim referir que nem todos os surdos têm a LGP como língua natural e relembrar os diferentes graus de surdez que existem, o que nos remete para a anterior inacessibilidade à catequese.

Nasce o primórdio de ensino bilingue, ainda num conceito muito básico: a união entre a LGP e a língua portuguesa escrita (e falada, para as pessoas surdas que conseguiam oralizar), o que vem facilitar a aprendizagem da pessoa surda e a sua compreensão do mundo, tal como a sua integração no meio educativo (Nunes *et al.*, 2015), uma vez que acede à sua primeira língua, àquela que é a sua língua natural.

O Estado inclui as pessoas com deficiência na Lei e implementa-a consoante as necessidades verificadas. “Para garantir esse direito, deveriam ser garantidas as mesmas oportunidades nas atividades pertinentes a grupos de idade equivalente” (Baptista *et al.*, 2018, p. 6), o que nos remete para a falta de igualdade de oportunidades (consagrada na constituição) no campo da religião, onde parece existir um atraso maior. A compreensão dos conceitos e da história só terá sucesso quando a mensagem for bem transmitida, sem falhas de comunicação, preferencialmente entre os 6 e os 10 anos de idade, auge do processo de aprendizagem.

A comunidade surda define-se hoje como um conjunto de pessoas com história, costumes, tradições, cultura e língua próprias, com o próprio sentimento de pertença como qualquer outra comunidade. Não se restringe apenas à condição física da falta de audição, como outrora fora vista, mas sim como “um marcador cultural primordial” (Lopes, 2017, p. 3), englobando todos aqueles que participam e partilham os mesmos interesses num determinado local, como uma associação de surdos ou uma igreja paroquial (Strobel, 2009). Como impulsionador, o conceito de *Deafhood* é o processo de culturalização que permite ao adulto reconhecer e aceitar-se, enquanto surdo integrante de uma comunidade e utilizador de língua gestual e, por conseguinte, transmitindo estes princípios à criança surda, num processo dinâmico e sucessivo (Ladd, 2003).

A surdez, ou *Deafness*, gerou uma reformulação para dois novos conceitos: *Deafhood* e *Deafgain*, que pretendem mostrar o lado positivo da surdez, o que ela traz de benéfico para a vida do indivíduo e com o que pode contribuir, de uma forma positiva, para a

sociedade (Bauman & Murray, 2010). Este benefício pode também entrar no mundo da LGP em que, nos dias de hoje, ajuda não só a comunidade surda, mas também um público muito mais abrangente, como crianças com Síndrome de *Down* ou com Transtorno do Espectro Autista, fator que reforça a implementação dos conceitos previamente expostos.

2. O ENSINO A PESSOAS SURDAS

Nos últimos dois séculos, as pessoas surdas acederam à educação através de métodos externos baseados no método médico tradicional, classificando-os de deficientes biológicos, em busca de caridade para serem aceites em sociedade. No século XIX desenvolveu-se, precariamente, o ensino para surdos em escolas, com a construção da cultura e da identidade surda, mas ainda inseridas na categoria de deficientes.

Decorreu uma necessidade para desenvolver o modelo médico de surdez, integrando as pessoas surdas na comunidade ouvinte, esquecendo a sua própria língua e comunidade. A comunidade surda conseguiu combater este caminho até ao final do século XX e adotou-se então o termo incapacidade (deficiência auditiva), perdendo um pouco a carga pejorativa. Este conceito levou ao encerramento de centenas de escolas, deixando as crianças sem contacto direto e periódico com pessoas surdas.

As pessoas surdas eram vistas como vítimas do processo de colonização que erradica e marginaliza a língua gestual e a comunidade surda – oralismo (Ladd, 2005), que veio acabar com o uso da língua gestual em escolas em 1880.

Em 1990, o modelo médico é alterado para o “modelo social”, onde a sociedade é que não está moldada para as pessoas surdas, é ela quem “torna” deficiente este grupo linguístico e cultural minoritário. Aplica-se um novo modelo cultural e linguístico: *Deafhood*, que refuta o termo médico *Deafness* e vê as vertentes do visual, tátil e gestual como fatores positivos (Ladd, 2005), ou seja, a comunicação transmitida através da visão e do tato, traduz-se em estímulos positivos para o cérebro. Verifica-se aqui um progresso, o que comprova que a educação terá que acompanhar as diferenças, logo terá que, conseqüentemente, ser ela diferente, consoante o contexto, em que *Deafhood* pretende desconstruir o conceito médico negativo associado à surdez (*Deafness*) e enfatizar as possibilidades positivas da identidade surda, como o

aumento de reconhecimento visual periférico, facial e de espaço, tal como a proficiência na aprendizagem visual e no uso de línguas visuais (Kusters & De Meulder, 2013). Tal como defende Moores (2010), as pessoas surdas aprendem visualmente e devem estar expostas à língua gestual desde o nascimento e a educação deverá ser reformulada de modo a incluir os alunos surdos. A diversidade individual dificulta uma regra ou generalização e, na equidade, pretende-se uma igualdade de direitos que permita desenvolver competências e aquisições académicas apoiadas e celebradas na educação dos dias de hoje.

A língua gestual apresenta sintaxe, morfologia, fonologia e semântica, estruturas que necessitam de ensino e aprendizagem tal como as línguas orais. A base da estrutura linguística é adquirida no período precoce de idade da criança. A neurologia prova que o cérebro trata a língua gestual como a língua oral (Marschark & Spencer, 2010).

Existem zonas no hemisfério esquerdo do cérebro responsáveis pelo processo linguístico que, ao sofrerem danos, geram afasias, tanto em pessoas surdas, como em pessoas ouvintes. A estrutura e o processamento da linguagem é amodal, o cérebro conduz a língua gestual como uma língua oral.

Na literatura, há teorias que defendem que se a criança surda não falar bem, terá muitas dificuldades a ler pois a aquisição da língua oral em idade precoce apoia a posterior aquisição da língua gestual e da leitura. A proficiência da língua gestual é o condutor para a aquisição de leitura na população surda, e a falta do seu ensino na infância gera dificuldades na leitura. A aquisição tardia da língua natural impede uma futura proficiência em qualquer língua, gestual ou oral (Humphries *et al.*, 2012).

Considerava-se que a escrita desenvolvia a literacia, mas como a noção de língua mudou (no sentido de aceitar as línguas gestuais), a noção de literacia também sofreu alterações. A literacia apresenta-se agora na escrita, nos gestos e nas modalidades visuais.

O bilinguismo e o multilinguismo apresentam vantagens para crianças surdas, como para crianças ouvintes. As crianças com implante necessitam de terapia intensa e treino para aceder à língua oral. Sem acesso à linguagem, ou em ambiente oralista, a criança surda perde interesse pelas atividades diárias e, para prevenir a criança surda de privação linguística, é necessária uma frequente e regular exposição à língua gestual e à interpretação na educação e na saúde. Existe, no entanto, muita falta de

informação entre técnicos e profissionais médicos e de reabilitação. Deverá haver uma sensibilização na área da medicina para bom aconselhamento no futuro e ter em conta a aquisição de linguagem, a maturidade do cérebro e a modalidade motora-sensorial (Humphries *et al.*, 2012). A aprendizagem é mais eficiente durante os primeiros anos de vida em que a interação entre a biologia e o ambiente gera uma rápida aprendizagem inconsciente. As crianças aprendem as línguas, no seu ambiente, rápida e naturalmente, sem esforço, enquanto que os adultos apresentam mais dificuldades. O cérebro apresenta maior plasticidade para a aquisição de linguagem nos primeiros anos de vida. A falta de linguagem em idade precoce leva a distúrbios de ansiedade e deficiências emocionais (Marschark & Spencer, 2010).

A comunicação está ainda a ser discutida e estudada na área da surdez, mas conclui-se, até à data, que o intérprete de língua gestual na aula não é suficiente (Hauser *et al.*, 2010). Com discurso e escrita, as pessoas surdas retêm apenas 50% da informação transmitida e com discurso e interpretação o mesmo acontece (Tevenal & Villanueva, 2009). O modelo eficaz seria lecionar as aulas em LGP, a língua natural destas crianças.

2.1. *Deafhood e Deafgain*

Num mundo em constante mudança onde as línguas, orais e gestuais, são vivas e dinâmicas, também os conceitos e definições se alteram e ganham novas formas e significados. A epistemologia da surdez resume-se ao conhecimento que as pessoas surdas vão adquirindo socialmente, tornando-se numa base para a vida futura, onde *Deafhood* é o processo de aquisição de cada criança surda, família e adulto surdo e *Deafness* uma condição médica estática que engloba os indivíduos orientados visualmente (Hauser *et al.*, 2010). *Deafhood* traz causas positivas para a aprendizagem de pessoas surdas, para a resistência ao audismo, para uma manutenção saudável, tanto biológica como psicológica, e para o conhecimento real do mundo. Entende-se por audismo o preconceito de que o corpo da pessoa surda não é o pretendido, é inferior e necessita de reparação. Como não ouve e não fala, é menos inteligente, menos capaz e menos humano (Bauman, 2004), o que origina uma desvalorização da identidade surda e consequentes mazelas económicas e sociais.

Deafhood traduz-se numa perspetiva com orientações de experiências positivas para todas as pessoas surdas (Ladd, 2003). Com a aprendizagem da língua gestual associada à socialização da comunidade surda, as relações com a comunidade ouvinte melhoram. O contributo da comunidade surda e da sua língua deverá reverter para melhorar a humanidade, uma vez que a introdução da língua gestual precoce melhora o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e intelectual de crianças ouvintes, estimulando a comunicação no seio familiar (Kusters & De Meulder, 2013).

As pessoas surdas foram muito reprimidas pelas estruturas coloniais (Ladd, 2003), comunidades com relevo e influência na vida em sociedade e pelos sistemas opressivos educacionais; como tal, passaram por um processo de criação da sua própria identidade, baseada na experiência ontológica que se associa a ser-se biologicamente surdo. Ao implicar surdez profunda, *Deafhood* exclui muitos outros casos, sendo um pouco discriminatória, problemática que cai numa opressão sentida pelos CODA (*Child Of Deaf Adults*), filhos de pais surdos, uma vez que não são pessoas surdas, mas partilham a sua cultura e a sua língua. Este dilema justifica que *Deafhood* possa não ser o termo mais correto para uma total inclusão; é aberto e vasto, está em constante construção, pretende a mudança na cultura dos surdos, acabando com os rótulos e discriminação. A opressão exprime-se nas mais diversas formas, como na colocação, ou não, de implantes cocleares, na apreciação, ou não, de música, se se deve utilizar a língua gestual e nunca oralizar, ou vice-versa, e ocorre quando algo não é natural. A oralidade poderá ser vista como um auxílio para a língua gestual, sendo que *Deafhood* é direcionado, principalmente, para o próprio conhecimento do indivíduo e da comunidade surda.

A falta de comunicação leva ao isolamento, distúrbios de ansiedade, mais presentes na idade da adolescência. Estas variantes melhoram, ou terminam, aquando da exposição da pessoa surda a um modelo a seguir com uma atitude positiva perante a surdez, que tenha um acesso claro e disponível à comunicação e que se identifique com a comunidade. Deverá ser criado um ambiente de aprendizagem visual, com uma pessoa surda; se se sentirem ativos em sociedade, poderão contribuir positivamente (Hauser *et al.*, 2010).

Deafhood pretende mudar a fragilidade em força, desmistificar e liberar possibilidades, representa o somatório de todas as autoexplicações da pessoa surda presente hoje nas

comunidades surdas e também o impulso para alargar as possibilidades da surdez. Acredita-se que irá conseguir qualificar os graus de surdez no futuro (Ladd, 2005). O conceito *Deafgain* entende-se por uma orientação sensorial da comunidade surda que leva a uma forma sofisticada de linguagem visuo-espacial, criando oportunidades para a exploração do carácter humano (Bauman & Murray, 2010). O perigo eminente dos implantes cocleares é o de afastar a língua gestual da criança que irá gerar privação linguística. Uma grande percentagem de crianças com implantes cocleares revela uma competência linguística muito fraca, com dificuldades cognitivas, falta de fluência nativa na linguagem, levando a problemas na matemática, organização da memória e na educação e posterior carreira, fatores que conduzem ao isolamento e frustração; a comunidade surda apresenta grandes números de iliteracia e desemprego, o que gera pobreza e carência na saúde (Humphries *et al.*, 2012). Estes novos conceitos podem criar um “nacionalismo dos surdos”, um problema identificado noutras sociedades descolonizadas. Para minimizar este risco, deve-se internacionalizar o conceito de comunidade surda, para que todos os países e comunidades formem grupos com entidades globais, expandam conceitos e ideias, evitando repetir as ações anteriores. Em contrapartida, o desenvolvimento tecnológico pode guiar para um “novo oralismo” e ir-se-á repetir o mesmo processo anteriormente referido, que falha. Apesar de ser um conceito recente, *Deafhood* oferece grande potencial para romper com os modelos médicos e sociais anteriormente estipulados. A forte vulnerabilidade, reforça Ladd (2005), pretende mostrar à academia e à sociedade os benefícios da compreensão e absorção das questões culturais do tato, visão e gestualidade (como o caso da LGP).

2.2. Aquisição da língua gestual

Normalmente, só as crianças com pais surdos, que tendem a ser 10% de toda a população surda, são expostas à língua gestual desde o nascimento. As restantes 90% iniciam a língua gestual em diversas idades (Marschark & Spencer, 2010). A idade de aquisição afeta a linguagem na modalidade motora-sensorial, consistindo na natureza amodal da estrutura e processamento linguísticos. Ao adquirir a língua natural na idade de aquisição de linguagem, a fluência revelar-se-á e a aprendizagem de uma

segunda língua será mais fácil no futuro. Segundo Humphries *et al.* (2012), o atraso na aquisição da língua natural impede a fluência em idade adulta. Este estudo indica que a aquisição da linguagem em idade precoce leva à proficiência em adulto, a aquisição da língua natural em idade precoce apoia e facilita a sequente aquisição de uma segunda língua (e maior possibilidade de proficiência da mesma) e a falta de aquisição da linguagem em idade precoce leva a uma dificuldade maior ao longo da vida (Humphries *et al.*, 2012), o que vai ao encontro do referido pelos autores Marschark e Spencer (2010).

Neste aspeto, as vantagens do *Deafgain* revertem à rapidez em gerar imagens mentais, na capacidade de rotação mental, no aumento do reconhecimento facial e periférico e no incremento de cognição espacial (Bauman & Murray, 2010). Stokoe (2005) defende que a visão é mais rica neurologicamente e tem um sistema mais complexo a nível fisiológico do que a audição.

Segundo Correia e Neves (2019), a imagem recorre a estímulos cognitivos e a aplicação de tecnologias neste meio veio reformular todos os métodos de ensino aplicados até à data. Quando implementado em formato educativo, a imagem funciona com função educativa também, o que a eleva a uma estratégia de ensino. No estudo das autoras referidas, existiram dois momentos de análise: gravação dos comportamentos das crianças e discussão dos recursos aplicados após a reflexão. Por sua vez, Denmark *et al.* (2019) elegeram participantes que foram expostos a uma educação bilingue para visualizar um vídeo em língua gestual que conta uma história de dois minutos.

Nesta linha verifica-se que a tendência é para a utilização de pedagogias visuais, em que os textos passarão a vídeos e textos multimédia, tema que será desenvolvido posteriormente no capítulo sobre acessibilidade. O processamento cerebral é feito através da informação visual, o que remete para a necessidade do bilinguismo na educação surda.

2.3. Panorama atual

Sendo a língua gestual uma língua com características gesto-sinestésico-visual, a sua pedagogia passa por um processo educacional que requer mais interação, através de atividades lúdicas, criativas, expressivas, estimulantes, diferentes, mediadas pelo uso

de elementos imagéticos que facilitam a percepção dos conteúdos, aumentam a autoestima e permitem este acesso à pessoa surda, conforme confirmado por Lopes e Agrello, em 2017.

Começam a existir estudos internacionais sobre a língua gestual nas diferentes etnias, comunidades, gerando contactos entre nacionalidades. Os encontros e trocas entre comunidades surdas melhoram a sua língua e os seus costumes, já que a surdez varia de indivíduo para indivíduo, isto é, cada pessoa tem graus, conhecimentos e experiências diferentes a partilhar. A língua gestual vai para além das barreiras comunicativas que cada país impõe, adapta-se a todos com mais facilidade. A diversidade humana ensina o valor de se mudar de uma ética de moldar indivíduos para se passar a ver a sua extraordinária maneira de ser (Bauman & Murray, 2010).

3. A RELIGIÃO E A COMUNIDADE SURDA

A comunidade surda consegue ler textos litúrgicos e rezar, o que prova a possibilidade da criação de gestos para os conceitos religiosos, tornando-se compreensíveis, tal como defende Park (2009). No entanto, o ensino religioso não acompanha, geralmente, as crianças surdas, porque não se conhecem catequistas ou religiosos que comuniquem em língua gestual para a sua devida interpretação. A pessoa surda sentia dificuldade em entender a Bíblia por falta de bases e, devido à falta de catequese, não havia nenhum tipo de apoio para a sua compreensão, o que levou grande parte desta comunidade a desistir de aprender a palavra de Deus (Park, 2009). Trata-se, portanto, do processo inicial de aprendizagem religiosa que ainda tem muito a desenvolver para conseguir cativar a comunidade surda e, relativamente ao tema específico de Fátima, existem escassos recursos sobre o tema direcionado a este público. Ao não serem instruídas, as crianças não têm nenhum conceito de Deus, Ele é apenas visto como uma das personagens da Bíblia (Smit, 2010). Existe necessidade de desenvolver a linguagem religiosa e, sendo a Igreja um agente social, deveria ser o inicializador deste processo, acolhendo as crianças, ouvintes e surdas, numa catequese inclusiva, entendendo-se como um processo de evangelização que transmite a fé e a vida da Igreja no universo cultural de uma pessoa ou comunidade, formula a vida cristã e apresenta todos os sacramentos (De Gopegui, 2005).

Para se adaptar na deficiência, O'Brien (2004) defende que o catequista deve criar um ambiente positivo, com uma música inicial, introduzir o tema, apresentar materiais, ter um tempo de reflexão, ler o texto sagrado ou a história, iniciar uma atividade e cantar uma canção de despedida. A autora afirma que este processo estimula qualquer criança com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. É imperativo adaptar a liturgia, o material e ter interpretação, só assim haverá espiritualidade e significado. A evangelização e a formação religiosa com conteúdos adaptados e métodos estudados, para cada situação em particular, é o caminho a seguir visto a pertinente necessidade de catecismos especializados que ajudem na interpretação e que transmitam a essência da doutrina, além de integrar a comunidade surda na catequese regular para evitar o isolamento e a segregação (Nolan, 1983).

3.1. A evolução do ensino religioso à comunidade surda

Na concepção da Igreja da Idade Média, a pessoa com deficiência era classificada, no senso comum do povo, como “presente de Deus, anjo, iluminada, vontade de Deus” (Strelhow, 2018), ligando-a à caridade ou marginalizando-a. Pessotti (1984) refere que, graças à doutrina cristã, a pessoa com deficiência passa de “coisa” a “pessoa”, ganha um estatuto moral e teológico (“*les enfants du bon Dieu*”) o que vai originar uma dualidade de sentido na concepção medieval: tolerância e aceitação caritativa, como omissão e desencanto. O Renascimento transmitia a ideia de forma refinada, bela, contemplada religiosamente, e o Barroco pretendia sensibilizar o espectador para o sofrimento alheio através do Romantismo, isto é, a concepção evolui para uma descrição menos poética e mais tangível e realista.

A pessoa com deficiência tem alma e é redentora de Cristo, tornando-se assim acolhida na caridade, mas colocada um pouco de parte do resto da sociedade. Neste seguimento, tornou-se autoafirmada como criatura divina, integrante na comunidade religiosa com uma vida digna, o que implicava cuidados e investimentos (Strelhow, 2018). Este estigma imposto pela sociedade definiu a pessoa como incapaz e dependente da boa-vontade dos outros, sendo contra a inclusão. O reconhecimento e inclusão é dar o direito (não a boa-vontade) à pessoa com deficiência de ocupar os espaços sociais disponíveis para todos. O carácter dualista e paradoxal da época sobre

a deficiência era permanente, existiam marcas depreciativas porque ainda eram vistas como pessoas do pecado.

A ética cristã começou a defender a pessoa com deficiência, originando uma ambiguidade crescente na proteção e segregação, caridade e castigo, o que poderá ter levado à rejeição: o Clero, numa perspectiva sociocultural, confinava a pessoa com deficiência à segregação, colocando-a num asilo, ou através da caridade, de modo a salvar a alma do demónio, para não a envolver sempre em sociedade. Com esta nova associação, a pessoa com deficiência começou a ser vista como “possuída”, merecedora do castigo divino, gerando isolamento. O ensino religioso foi o início da formação humana, exercício de alteridade e reconhecimento do outro como integrante e integral da realidade social (Strelhow, 2018), sensibilizando a população. Em 2014, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) altera o nome de ensino religioso para ética e cidadania, um espaço para o proselitismo para as práticas de inclusão e respeito à diversidade religiosa. O ensino religioso pretende contribuir para a participação ativa, inclusão e ocupação das pessoas com deficiência nos espaços sociais e proporcionar conhecimento numa sociedade que respeita a diversidade, construindo sujeitos com direitos. Pretende-se que vivam em sociedade proativamente, não de dependência e caridade, mas com condições de acessibilidade para participarem ativamente e, para tal, é necessário reinterpretar a imagem sobre a deficiência para criar uma existência com alteridade (Strelhow, 2018). Tendo em conta que o que é desconhecido costuma ser recusado e afastado, e o que é novo tende a gerar instabilidade, sem se saber como reagir, deve-se compreender as especificidades e a diversidade das deficiências para aproximar as comunidades e unificar o espaço social, o que implica uma reformulação, aprendizagem e desvelamento de conceitos e estigmas já ultrapassados, conhecendo as limitações e incapacidades (Strelhow, 2018). Deverá existir uma desmistificação das crenças e estigmas antigos, no âmbito cristão, sobre a deficiência, que ainda hoje persistem, e que incapacitam a pessoa com deficiência de atuar em sociedade, pensamento este iniciado nos anos 80 com a surdez a ser vista como uma particularidade étnico-linguística (Silva, 2012). Nos anos 90, o bilinguismo ganhou força, com professores fluentes em língua gestual, inclusive surdos, alcançando esta língua o protagonismo sobre a oralidade.

Existe ainda muita controvérsia no ensino devido à grande existência de escolas oralistas que ainda só permitem a língua gestual na comunicação entre alunos, como uma forma de lazer. No entanto, já verificamos escolas bilingues, antigamente oralistas, com profissionais (mesmo ligados à religião) que ensinam a língua gestual separadamente da oralidade, mas algumas escolas continuam com posições contrárias.

Até aos anos 80, a língua gestual não era permitida no âmbito religioso pois não era aceite como língua, o que intensificou a criação de comunidades surdas, tendo vindo progressivamente a padronizar-se e a ganhar uma homogeneidade sólida (Silva, 2012). As congregações católicas tornaram-se associações de pessoas surdas e acreditava-se que a língua gestual vinha dos votos dos silêncios exercidos por monges que residiam nos mosteiros (utilizavam comunicação silenciosa), que era difundida na educação da comunidade surda. Como ligação permanente à Igreja, relembra-se os grandes impulsionadores do ensino de surdos: o sacerdote Ponce de Léon, o Abade Michel de L'Epée e os chamados "Apóstolos dos Surdos" que inspiraram congregações católicas ligadas à surdez e que, mais tarde, originaram instituições de educação. Apesar da grande relação entre as pessoas surdas e as congregações católicas, o método utilizado durante a maior parte do seu exercício fora o oralista, sendo que a comunicação não estava a ser exercida na sua plenitude.

Hoje, muitas congregações, como a Aliança de Santa Maria e as Irmãs Oblatas de Maria Virgem de Fátima, vão em missões pelo mundo para ajudar a difundir a mensagem de Fátima por todas as comunidades, incluindo a comunidade surda, e a Canção Nova, comunidade de leigos consagrados à missão de evangelização, apresenta-se como um ótimo difusor e professor, já que apresenta sempre interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Itália e França levaram muitas congregações a todo o mundo, no século XIX, que se dedicavam a comunidades surdas, focando também a assistência social e a educação regular.

A Igreja teve que rever fórmulas auxiliares para exercer a sua atividade e acompanhar as mudanças, adaptando-se à evolução, sendo o ensino religioso a iniciação da pessoa na vida cristã, e nos seus ensinamentos, que prepara o ser humano a olhar para o mundo e a receber o que ele oferece (De Gopegui, 2005). Exemplo disso é a existência de interpretação em língua gestual de celebrações religiosas por todo o mundo, tanto

pelos media como presencialmente, onde se podem apontar o canal e rádio Canção Nova que existe desde 1978, tendo evoluído desde o seu início de atividade, e as interpretações no local das missas das 15:00, todos os domingos, no Santuário de Fátima, desde 2013.

O século XIX cresce com o bilinguismo muito ativo na Igreja Católica, mas o problema que persiste é a tensão relativa à nomeação de gestos no contexto religioso, já que não existe grande consenso, ou conhecimento, para aceitar um gesto como unânime e muito ainda está para ser criado (Silva, 2012).

Com a falta de material adaptado para acesso à doutrina, a pessoa surda não pode aprender, entender, nem exercer, por exemplo, o ato de se confessar pois o intérprete não pode estar presente, se não vai contra os ideais da Igreja e, além desta situação, podemos referir ao facto de não existir nenhum sacerdote em nenhuma paróquia do país, que saiba língua gestual; estas são algumas das tantas particularidades a ter em conta na renovação religiosa necessária para esta comunidade. Qualquer criança, ao ser batizada, nunca irá entender o sacramento que recebeu, sem instrução prévia. Sem educação religiosa, a pessoa surda nunca irá entender os conceitos envolvidos numa temática tão presente e importante na nossa sociedade contemporânea.

Existe uma necessidade urgente de renovação pedagógica, interpretativa, narrativa, profética e ecuménica para uma integração progressiva da comunidade surda na totalidade da vida da comunidade cristã (De Gopegui, 2005).

3.2. O Santuário de Fátima

Muitos meios de comunicação da segunda década do século XX, como o jornal *A Ordem*, eram católicos e incentivavam à religião, provando a existência de um Estado católico que promovia Fátima (Marujo, 2018). Nesta época, Portugal vivia sobre o regime do Estado Novo Salazarista, que tinha como lema: “Fado, Fátima e Futebol”. Esta conjuntura relevava, por si só, o que era pretendido do povo português na altura, continuando Fátima a ser, atualmente, uma constante diária, tanto na educação como na difusão nacional: “Mais de cinco milhões de pessoas por ano, em Fátima, fazem do Santuário um dos mais concorridos do mundo” (Marujo, 2018, p. 195). O autor reforça

que Fátima é um conceito geral, específico e amplo, adapta-se a qualquer público e situação, ainda corrente nos dias de hoje.

Os catequistas, os sacerdotes, os intérpretes e os professores de LGP (e técnicos envolvidos) são os grandes atores na educação religiosa da criança surda. Os catequistas e sacerdotes têm o conhecimento da história de Fátima e da terminologia religiosa e os intérpretes e professores, conhecedores da LGP, são os que conseguem transmitir a mensagem ao público surdo. Este contexto não existe em Fátima.

A renovação e reestruturação do Santuário e a amplitude do espaço físico, devido à afluência de numerosos peregrinos, torna a sua imagem mais imponente e, agora, mais multicultural. Os programas específicos apresentados pelo Santuário, como “Um dia com as crianças”, congressos, simpósios e o próprio turismo regional, nacional e internacional também ajudam a difundir o espaço e a história. As recorrentes afirmações sobre o fenómeno por parte do atual Papa Francisco, muitas enfatizadas no Centenário das Aparições, são também um apelo a esta difusão, uma vez que é a figura central da Igreja no mundo.

Por sua vez, a XXXIII Jornada Mundial da Juventude terá lugar em 2022, em Lisboa, e este evento tem chamado a atenção dos meios de comunicação social de todo o mundo para Portugal. Com maior ênfase destaca-se, também, o Santuário de Fátima que tem sido alvo de muitas questões, já que as especulações recaem sobre uma nova vinda do Santo Padre a este local, uma vez que irá visitar o país para a jornada mundial.

3.3. A história das aparições

A conjuntura mundial de 1917 era complexa, vivia-se numa época de medo, guerras e restrições, com o tema da Rússia, a I Guerra Mundial, a repressão política e económica em Portugal. As aparições de Nossa Senhora de Fátima, na Cova da Iria, apareceram como que um alívio para o povo, ganhando visibilidade devido à estrutura política e social da época, tanto no país como no mundo. O Cônego Manuel Formigão foi um grande divulgador de Fátima, visitou o Santuário de Lourdes, em França, trouxe muitas ideias que implementou no Santuário de Fátima com o intuito de divulgar o local e integrou, em 1922, a comissão canónica de investigação aos acontecimentos de

Fátima, elevando o episódio que se tornou motivo de estudos académicos (Marujo, 2018).

Neste ponto temos que referir a imprensa ligada ao novo regime, já que foi a maior difusora, mais a nível político, dos trabalhos da Irmã Lúcia, dos Papas, de Formigão, entre outros. Estando contra ou a favor, os jornais laicos, como *O Século* e *O Mundo*, noticiavam sobre o local e o sucedido. Prazeres (2014) recorda que o 13 de outubro veio ainda introduzir um maior dinamismo e dimensão ao acontecimento, confirmando um conflito de mentalidades: a parte republicana e racionalista que reduzia a dimensão sobrenatural e religiosa, e a parte social que insistia na crença e na tradição. Esta controvérsia proporcionava ainda mais protagonismo ao decorrido. A diáspora poderá ter iniciado com o fluxo de emigrantes portugueses que saíam do país e transmitiam a mensagem a pessoas que a desconheciam. As memórias da Irmã Lúcia, escritas a pedido pessoal do Santo João Paulo II, foram também impulsionadoras, a nível mundial, sendo um material de apoio para congregações que enfoca o mistério de Fátima: a explicação dos três segredos, que causou um enorme mediatismo. “João Paulo II entendeu como referida a si mesmo e ao atentado que sofrera na Praça de São Pedro, em 1981” (Marujo, 2018, p. 203), facto considerado por Ratzinger no seu *Comentário Teológico*, foi também um grande momento para o aumento da visibilidade do Santuário. Os próprios Papas vão mantendo a mensagem viva e presente, os emigrantes portugueses ajudam a difundir pelo mundo fora, tal como as congregações e movimentos presentes no estrangeiro. Também a crescente valorização cultural e artística abre todo um novo leque de campos para Fátima chegar a um público ainda mais vasto.

O Domus Pacis, antigo Exército Azul, hoje Apostolado Mundial de Fátima (AMF), é um conjunto de fiéis, a nível mundial, que vivem e divulgam a mensagem de Nossa Senhora de Fátima. Tratam-se de pequenos grupos que transmitem a mensagem na família, trabalho, paróquias e comunidades. Nuno Prazeres, diretor do secretariado internacional do AMF, explica que “em cada país existe uma equipa que coordena a ação do movimento, em estreita ligação com a direção geral e com o secretariado internacional, assegurando assim a comunhão e a fidelidade ao seu carisma” (Prazeres, 2014, p. 1). O AMF dinamiza atividades ao longo de todo o ano para manter viva esta propagação, onde a imagem peregrina, que visita todo o mundo, tem um papel crucial.

Também são coordenadas peregrinações a santuários marianos a nível mundial. Além disto, existem textos e documentos editados, tal como publicações em revistas, livros e instrumentos de divulgação digitais para formação dos seus membros, funcionando em paralelo com outros movimentos, comunidades e instituições.

Nuno Prazeres refere que "os quase setenta anos de existência do AMF confirmam que o dinamismo da Mensagem de Fátima é inesgotável e que, hoje, tal como ontem, o acontecimento Fátima e a imitação da vida dos pastorinhos são um precioso auxílio na tarefa de anunciar o Evangelho de Jesus Cristo" (Prazeres, 2014, p. 2).

Este movimento nasceu nos EUA, em 1946, com o Pe. Harold Colgan, que tinha uma doença terminal e, como devoto de Nossa Senhora, prometeu espalhar a devoção mariana caso obtivesse a graça da cura. A cura ocorreu em 1947 e nasceu o Exército Azul que ganha muitos adeptos devido à questão da paz necessária com o pós II Guerra Mundial e a Guerra Fria. Hoje, o movimento é divulgado em sete idiomas no site oficial e está presente em mais de cem países.

4. A ACESSIBILIDADE À RELIGIÃO PELA COMUNIDADE SURDA

A inclusão é um processo de sistemas sociais adequados a toda a diversidade humana, abrangendo a deficiência, onde todos os intervenientes formulam e executam as regras a aplicar (Sassaki, 2009), sendo a acessibilidade o meio para atingir este objetivo. A sociedade funciona como um espaço de convivência entre todos, visando os seus direitos, necessidades e potencialidades, sempre apontando para a não discriminação. Sassaki (2005) defende que a pessoa com deficiência, como qualquer outro ser humano, deve ser tratada com respeito, de igual para igual, com dignidade. A sociedade tem que a aceitar como ela é e prestar auxílio quando necessário, ou solicitado. As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos garantidos a todos os povos, conforme defende a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2015) e a constituição de cada país. A redução de estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações, tende a tratar a pessoa surda com naturalidade e de acordo com a sua faixa etária.

Considera-se a acessibilidade como a adaptação das estruturas para proporcionar uma igualdade e equidade de acessos a todos, sem exceção: todos têm direito às mesmas

oportunidades, através de comportamentos, atitudes, ambientes, materiais, recursos, ferramentas, entre outros (Baptista *et al.*, 2018). Como um conceito em evolução, a acessibilidade resulta das suas interações em sociedade, em constante mutação, e das barreiras comunicacionais, comportamentais e ambientais (avanços tecnológicos, mudanças na opinião pública, ...). Segundo a Organização das Nações Unidas, o seu objetivo será facultar a participação do indivíduo, de uma forma plena e efetiva, em sociedade, que eram anteriormente impedidas pelas barreiras mencionadas (ONU, 2006).

A sociedade transmite atitudes, interesses e valores e a biologia encarrega-se de justificar o tipo de conhecimento a aplicar e como aplicar (Hauser *et al.*, 2010).

A educação visa ensinar, moldar e preparar a sociedade; este é um direito de todos, expresso no principal valor da Constituição da República Portuguesa: “A dignidade humana é o maior valor de cada indivíduo” (art.º 1), incluindo equidade e inclusão na educação das pessoas com deficiência auditiva, e não só.

De acordo com o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, toda a pessoa tem direito à educação, sendo que as crianças, jovens e adultos com deficiência não são exceção. É através da Declaração de Salamanca (1994) que é possível alertar para a urgência da criação de uma escola inclusiva que atenda às diferentes necessidades, características, interesses e capacidades de cada aluno, que possibilite a sua aprendizagem e uma igualdade de oportunidades.

No apoio pedagógico personalizado, é necessário desenvolver estratégias a nível da organização das aulas e das atividades na turma, a nível do estímulo e reforço das competências e a nível da antecipação e reforço das aprendizagens. As adequações curriculares individuais visam a introdução de novas áreas curriculares ou a dispensa de determinadas atividades que se revelem demasiado difíceis de executar em função das capacidades da criança. De acordo com Sassaki (2009), para eliminar estas barreiras nas escolas é necessário realizar atividades de sensibilização e conscientização e estimular a convivência entre todos os alunos.

Segundo Ladd (2005), o uso da língua gestual melhora o desenvolvimento cognitivo do bebé, surdo ou ouvinte, e acelera o processo de aquisição da linguagem, confirmando a importância da componente visual no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança.

4.1. O valor da imagem

“Uma imagem vale mais que mil palavras”, expressão popularizada pelo filósofo chinês Confúcio, reflete na perfeição a ideia do poder da comunicação através das imagens. Com este pensamento defende-se o poder que a imagem tem sobre o raciocínio e o processo da associação e, como tal, seguiu-se a linha do *design* universal, que consiste num conjunto de ideias sistematizadas, para intervir no ambiente e na informação, com o objetivo de alertar a atenção das pessoas quanto às suas necessidades, o que nos remete para o exercício de uma cidadania plena no bem-estar e na qualidade. Este conceito é exequível nos mais diversos contextos, não apenas numa deficiência, e extensível a pessoas iletradas, não implicando conhecimento de leitura. Conforme defendem Corpas e Leyton (2016), a heterogeneidade é considerada nas diferenças e o *design* universal atua permanentemente na construção de uma sociedade plural, com a possibilidade de igualdade pela existência da diferença, onde as pessoas com deficiência não são incapazes das tarefas, apenas precisam de mais tempo e estímulo. Devem-se oferecer informações claras, experiências concretas na arte e na cultura, procurando a estimulação da “... autonomia, potencialidade, independência e singularidade” (Corpas & Leyton, 2016, p. 17). É muito importante focar a qualidade na comunicação, atendendo ao tempo e à escuta, ser muito compreensíveis e repetir o mesmo procedimento as vezes que forem justificáveis, para evitar ambiguidades e falhas de informação.

Com estas noções clarificadas, e segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o termo deficiência é o resultado da “interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas” (alínea e). Verificamos que a deficiência reside muito nas barreiras envolventes à pessoa e são estas que queremos derrubar com a acessibilidade, onde as diretrizes do *design* universal são boas ferramentas de trabalho a aplicar. A alínea c vem reforçar a “universalidade, indivisibilidade, interdependência e correlação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e a necessidade de garantir às pessoas com deficiências o seu pleno gozo sem serem alvo de discriminação”.

No campo da necessidade de recursos necessários (adequação ambiental e física da comunidade) para promoção do desenvolvimento inclusivo, importa referir a implementação de políticas e ações que tendem a desenvolver os sectores sociais e económicos da sociedade (Universidade Anhembi Morumbi, 2012). Este aspeto remete para a urgência presente em alterar a realidade atual, viabilizando a autonomia e dignidade do cidadão em harmonia com o ambiente em contexto. É de ressaltar a importância na eliminação de barreiras físicas e de comportamento, sendo que o *design* universal consiste na indicação das transformações comportamentais e físico-espaciais dos recursos e meios, consoante a conjuntura e a necessidade.

Com a idade, e outras condições, todas as pessoas vão adquirindo algum tipo de deficiência (Poethullil *et al.*, 2013). O *design* universal é uma tentativa de criar produtos, serviços e ambientes acessíveis a todos, sem que a idade, competências ou circunstâncias interfiram (Porto & Resende, 2016). Isto engloba materiais, artefactos, objetos, edificações e ambientes acessíveis à maior parte das pessoas possível, com deficiência ou não, de modo a promover os diversos direitos humanos e a construção e adaptação de medidas psicológicas para uma maior participação e inclusão social. A implementação da imagem, com base nos ensinamentos do *design* universal, vem auxiliar a compreensão da criança surda e estimular o seu criativo.

A incorporação dos direitos humanos e a sua produção deverão ter em conta a noção de sujeito humano e a sua deficiência e, ainda hoje, existem muitas barreiras devido à falta de preocupação nesta temática. Os instrumentos e perspetivas variam consoante as necessidades que, por sua vez, são inerentes à diversidade humana, juntamente com as condições individuais e sociais; pretende-se redefinir, construir e aplicar perspetivas e instrumentos que ampliem a abrangência social, permitindo às pessoas com deficiência mais contemplação, acesso e manuseamento prático (Oliveira *et al.*, 2013). Surgiu nos EUA, nos anos 90, no campo de arquitetura de modo a acompanhar as evoluções e mudanças sociais do século XX, entre eles os movimentos de igualdade, fim de barreiras e tecnologia auxiliar. Nasceu na necessidade de se criarem alternativas para a diversidade humana, atendendo à variação corporal. Como princípios, Oliveira *et al.* (2013) apresentam a equidade, a flexibilidade e adaptabilidade, a simplicidade e a intuição (habilidade na linguagem usada), a perceptibilidade (tato ou símbolos), a tolerabilidade ao erro (desencorajar acidentes) e a aplicação do menor esforço físico

com eficiência, segurança e conforto. Estende-se a um alcance visual e produtos para todos e, além de, inicialmente, ter sido destinado a pessoas com deficiência, começou também a adaptar-se para idosos e crianças.

O *design* universal "preocupa-se com questões linguísticas e relacionadas ao *design* como a legibilidade e a leitura fácil, bem como a coerência e coesão textual, estudando ainda, minuciosamente, o formato das letras, as cores e figuras utilizadas" (Oliveira *et al.*, 2013, p. 5). É necessário desenvolver maneiras para criar materiais mais acessíveis para diferentes indivíduos e culturas, de modo a aumentar o alcance e o impacto social. A interpretação contextualiza o conceito, para a sua compreensão, e a legendagem é uma boa opção a aplicar, mas não é suficiente. A informação auditiva do vídeo (a utilização de notas musicais pode auxiliar) não é considerada e, para melhorar a acessibilidade, deve-se ter em conta as palavras escritas, a música, os sons, as conversações, a sincronização e o enquadramento das imagens (Poothullil *et al.*, 2013). A interpretação em vídeo ajuda na acessibilidade, sendo frequente a colocação do intérprete do lado inferior direito do ecrã.

Na perspetiva da criança, a aprendizagem é uma constante e está sempre presente, devido à sua curiosidade inata, onde a imagem funciona como um estimulante para essa vontade. Segundo Lysaker (2019) a criança surda pretende preservar toda a informação que vai adquirindo e a imagem ajuda nesse processo de armazenamento porque trabalha como um registo fotográfico, fica presente na memória da criança, que a reconhece mais facilmente do que uma palavra. As imagens provocam uma leitura emergente, e a sua rápida compreensão, e estimulam o mundo criativo da criança que, por si só, cria uma narrativa no seu subconsciente. Nesta perspetiva, Costa e Neto (2019) concordam, pois consolidam a ideia de que a mediação da imagem se apropria na leitura, já que a perceção da criança aumenta ao entrar em contato com uma imagem presente num livro de texto escrito. Os autores afirmam que a aplicação de imagens na leitura é uma alternativa para mediar a leitura nas escolas e que a linguagem verbo-visual permite distintas interpretações e apropriações pelos que a utilizam, o que confirma a apresentação de Lysaker e contribui positivamente para o trabalho apresentado, e as técnicas nele utilizadas.

Ao verificar esta adaptabilidade em escola, a técnica de apresentação de conteúdo com auxílio na imagem é a melhor ferramenta, numa perspectiva lúdico-pedagógica, para aplicar neste projeto, sendo este o fundamento para a sua utilização.

4.2. A educação como direito da criança surda

A educação inclusiva, com o *design* universal, promove o desenvolvimento da ação e expressão dos alunos. Futuramente tende a criar um movimento político, social e educacional para todos os indivíduos participarem e contribuírem ativamente, tendo em conta os interesses e necessidades de cada um, participando na cidadania (Nunes & Madureira, 2015). A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Todos, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (Declaração, 1994), o Fórum Mundial de Educação - o compromisso de Dakar (Werthein & Da Cunha, 2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foram promotores para a educação inclusiva que pretendem "universalizar o acesso à educação para todos, assegurar que todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - tenham oportunidades educativas que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem e promover a equidade" (Nunes & Madureira, 2015, p. 2), envolvendo a surdez. Numa perspectiva de alteridade, é necessário unir o reconhecimento, o conhecimento e a inclusão da pessoa com deficiência, sendo ela uma pessoa com direitos (Strelhow, 2018).

A Declaração de Salamanca veio reforçar escolas regulares para todas as crianças e jovens, independentemente das condições particulares de cada um, sendo vistas como referência. A escola e a sala de aula devem ter ambientes prioritários ao desenvolvimento de uma educação inclusiva contra a exclusão e a marginalização social. A educação inclusiva é assim um direito com todos os apoios necessários disponíveis, o que recorda a necessidade urgente de mudanças significativas nos processos pedagógicos (Nunes & Madureira, 2015). É necessário foco na escola, e não só no aluno, e acolher todos independentemente da sua origem ou da sua deficiência. A intervenção compreensiva evitará a segregação e a discriminação.

A inclusão tem como objetivos identificar e eliminar barreiras, de uma forma progressiva, assegurando a presença, participação e sucesso de todos, com ênfase nos

alunos em risco de marginalização, exclusão ou baixo rendimento (Nunes & Madureira, 2015). O foco será criar princípios e estratégias relacionados com o desenvolvimento curricular para reduzir barreiras ao ensino e aprendizagem, tendo as mesmas expectativas de todos os alunos, com ou sem deficiência, com a visão de participação e sucesso de todos os intervenientes.

Em Portugal, o Ministério da Educação aprovou o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, cujo objetivo central é definir todos os apoios especializados que se podem prestar na educação para criar condições de adequação às necessidades de todos os seus alunos com limitações significativas. A escola tem que garantir o acesso e sucesso escolar, fomentar a autonomia, garantir a estabilidade emocional e a promoção de igualdade de oportunidades.

Devido à diversidade de alunos, deve-se corrigir o currículo e não acentuar as limitações do aluno, sendo que o *design* universal tem que ser desenvolvido pelos docentes, consoante os recursos disponíveis e de modo a explicar o que se aprende, como e porquê, com flexibilidade e adaptabilidade, como uma mais valia para o ensino pois assegura aprendizagem, resultados equitativos acessíveis a todos e foca-se na melhoria de recursos à tecnologia. A comunicação escrita, na comunidade surda, não é tão eficiente como parece, existe uma enorme disparidade entre a língua gestual e a oralidade/escrita: o vocabulário, a sintaxe e as regras gramaticais são diferentes nestes dois mundos, o que gera a dificuldade de leitura e compreensão do significado do texto para as pessoas surdas e, conseqüentemente, a dificuldade que as pessoas ouvintes sentem em compreender a língua gestual (Escudeiro *et al.*, 2015). Quanto aos recursos, Áfio *et al.* (2016) relatam a falta de técnicos fluentes em línguas gestuais, o que coloca o vídeo educativo como a tecnologia de apoio mais utilizada no campo da surdez. A *internet* é também um forte recurso a aplicar na aprendizagem e no ensino pois reduz distâncias, une pessoas e dissemina informação em várias áreas de conhecimento.

Martins e Gaudiot (2012) defendem que a acessibilidade para as pessoas surdas depende do grau de surdez, para uns ajustar o som é suficiente, enquanto que para outros é necessária a presença do intérprete, podendo em alguns casos ter que estar em constante contacto visual com o orador para uma completa perceção e aprendizagem. Confirma-se que a imagem é fundamental para transmitir a

informação, sendo que os vídeos são sempre os produtos mais dinâmicos e acessíveis. O equipamento e materiais a utilizar devem ser eleitos segundo a vertente lúdico-pedagógica. É crucial perceber os progressos de cada aluno e recolher informação que auxilie os professores a adequar ao sistema de ensino e a aumentar a aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015).

4.3. Tendências futuras

Apesar de existir alguma tecnologia, ainda não há um *software* concreto em muitas áreas específicas, como a religião, que seja adequado à população surda, o que sublinha a enorme necessidade de se investir nesta área (Áfio *et al.*, 2016), reduzindo a falta de língua gestual nos recursos desta temática, e restantes, vai provocar subdesenvolvimento linguístico, emocional e social (Escudeiro *et al.*, 2015).

Os media têm sido uma ferramenta utilizada para facilitar o desenvolvimento da linguagem e das capacidades de literacia das crianças surdas. Os vídeos interpretados expõem a criança à sua língua natural, o que desenvolve a sua capacidade de aprendizagem. A criança surda, quando exposta a uma língua visual, desenvolve as suas capacidades de linguagem, literacia e cognição (Golos & Moses, 2013), o que segue na linha de pensamento dos autores mencionados ao longo deste trabalho. A ligação da língua oral com o desenvolvimento da literacia na infância que apresentam esta conexão como uma dupla via de sucesso, e outros estudos ligados à conexão da língua gestual com a literatura que também propicia o desenvolvimento na infância. Esta ideia é também partilhada por Lopes e Agrello (2017), que defendem que a pedagogia visual é importante na educação dos surdos porque, como a aprendizagem é feita através de tudo o que é visual, vai necessitar de novos discursos, não somente verbais ou escritos, mas imagéticos que medeiam o conhecimento. Em consonância com este argumento, Tamayo e Chaume (2017) expõe os produtos audiovisuais como os principais materiais utilizados no acesso e consumo da cultura e da informação, desde a idade precoce, sendo essenciais na aquisição e desenvolvimento de linguagem oral. Estes produtos são construções multi-semióticas que transmitem informação verbal e não-verbal, incidindo sobre os gestos.

A imagem facilita a compreensão e o processamento da informação, que se incide

sobre vídeos, animações e gráficos. Com isto, deve-se ter em conta a espacialidade dessas mesmas imagens, a separação de conceitos e a estruturação da informação. Para evitar distrações e um esforço de memória desnecessário aconselha-se, ainda, a utilização de um fundo de tela monocromático (Galasso *et al.*, 2018). Esta inovação nos métodos interdisciplinares pode contribuir para uma expansão positiva na produção de materiais didáticos bilingues.

A literacia deve ser incorporada em formatos multimodais, onde imperam os vídeos, no mundo da surdez, pois implicam interação, podendo ser possível parar o vídeo quando se quer, discutir o assunto, e retomar a sua visualização (Golos & Moses, 2013). As crianças surdas melhoram o seu vocabulário quando expostas a vídeos com interpretação, o que, conseqüentemente, melhora a sua destreza na escrita, sendo sempre um ponto benéfico não só a nível de educação, mas também a nível de desenvolvimento pessoal e social, o que consolida, fluentemente, uma forma mais eficaz de adquirir conhecimento. Neste meio, os *e-books* são um ótimo instrumento para a leitura partilhada, aumentando a aquisição de vocabulário gestual (Golos & Moses, 2013).

O código linguístico é o mais importante para compreender o conteúdo audiovisual, sendo os mais populares a interpretação e a legendagem, uma vez que estas soluções são relativamente económicas e de rápida preparação e realização. Alguns estudos sugerem que o vocabulário melhora quando a criança está regularmente exposta a legendagem em audiovisuais, mas a sintaxe, na escrita, continua a não ser explorada, pois a criança foca-se no conteúdo e não na gramática (Tamayo & Chaume, 2017). O vocabulário e a sintaxe deverão ser adaptados em legendagem para poder, eventualmente, reduzir o esforço cognitivo, facilitando a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Segundo Neves (2007), a legendagem torna a mensagem sintética, mas completa, adiciona emoções perceptíveis no tom e modulação da voz e adequa-se ao tempo de leitura.

Para contar uma história, uma temática ou explicar uma atividade, é sempre necessário um vídeo introdutório. A tecnologia (*media*) existente oferece enormes facilidades a nível da educação, mas deverão ser apenas utilizados como suporte. A interação com modelos em tempo real, e frente-a-frente, será a melhor opção para uma boa educação (Golos & Moses, 2013). Os materiais multimodais deverão ser

recursos a utilizar em sala de aula para facilitar e fomentar a aprendizagem, podendo, ou não, substituir os métodos convencionais já instituídos. Os materiais audiovisuais são apenas um auxílio, um estímulo, porque a criança surda necessita de um modelo a seguir, sendo uma pessoa surda ou uma pessoa ouvinte com sensibilidade e conhecimento sobre a comunidade surda (Lopes & Agrello, 2017).

Recentemente surgiu o termo “multiliteracias” que promove a introdução de múltiplas línguas, culturas e *media*. Este modo não-convencional melhora as competências linguísticas, implicando a interação entre crianças e adultos, com comunicação escrita e expressiva/recetiva, através da televisão, vídeos e computadores. Ao causarem um impacto positivo na educação de crianças ouvintes, é seguro afirmar que também servirá para a educação de crianças surdas, já que aprendem ativamente ao estarem a prestar atenção ao que visualizam (Golos & Moses, 2013).

Segundo a classificação de Davis & Zerlin (1966), a surdez apresenta inúmeras variações e níveis, logo existem recomendações a ter em conta em legendagem, como simplificar as variações linguísticas, evitar metáforas e vocabulário mais complexo ou desconhecido, tendo preferência pela utilização de vocabulário corrente, aplicando especificidades só quando necessário (Tamayo & Chaume, 2017). Para complementar, deve-se ter em conta a rapidez da legendagem, a redundância entre frases, colocar uma cor de fundo atrás da legenda para a tornar detetável mais rapidamente, e aumentar o tamanho da mesma para ser melhor legível. Estas diretrizes apresentam pontos negativos: dificuldade no processamento de vocabulário, não o estimulando, não transmissão do código linguístico e, conseqüentemente, não oferece motivação nem estímulo para leitura ou desenvolvimento linguístico (Tamayo & Chaume, 2017). Existe muito pouco material bilingue didático na educação de surdos nos dias de hoje e, além desta falta de materiais, é visível a falta de profissionais adequados e falta de infraestruturas adaptadas para a prática de ensino bilingue (Galasso *et al.*, 2018). No caso desta investigação, é necessário tentar perceber a história e os conceitos implícitos através de profissionais na área (sacerdotes, freiras ou catequistas), interpretar para LGP, apresentar a um profissional de artes visuais ou de desenho, criar um material didático direcionado para o público-alvo, introduzir na comunidade surda e perceber a sua aceitação, interação e satisfação. A tradução é a etapa fulcral para a criação do material didático bilingue e a gravação deverá ser sempre supervisionada

(Galasso *et al.*, 2018). A imagem é a base da educação das pessoas surdas, e são os estudos imagéticos que se inscrevem nas suas características visuo-espaciais, sendo o seu forte aliado. “Na educação de surdos, a imagem visual apresenta-se como uma ferramenta pedagógica no processo de comunicação escrita, visual e de interação dos surdos.” (Lopes & Agrello, 2017, p. 89).

A busca pela educação visual iniciou todo o movimento que viria a criar a educação bilíngue, uma educação com a sua própria língua através de práticas visuais. A pedagogia visual tem como base as experiências visuais de todas as pessoas, surdas ou não, representa cultural e linguisticamente a transmissão visual de conteúdos, objetos, imagens e língua, e torna-se assim na emancipação da comunidade surda (Campello, 2007).

Existe uma necessidade urgente de ampliação da produção de materiais didáticos destinados à comunidade surda, com potencialidades acessíveis visualmente, que alcancem novos horizontes e, neste estudo em específico, combatam a barreira linguística da linguagem religiosa e as suas especificidades.

Num futuro já presente, tende-se a construir novos jogos interativos, com *softwares* educacionais, e dicionários digitais que proporcionem qualidade, agilidade e interação na comunicação visual, que melhor se apliquem a esta comunidade. “Assim, é de extrema relevância a pedagogia visual no processo educacional dos surdos, visto que é através da visualidade que os processos de ensino e de aprendizagem serão adquiridos com maior facilidade. A escola, evidenciando o ensino através da experiência visual, possibilita ao aluno aproximar-se do saber” (Lopes & Agrello, 2017, p. 108). O estudo desenvolvido segue estes princípios.

II METODOLOGIA

O trabalho realizado assumiu o propósito de criar materiais para dar a conhecer a história das aparições de Fátima a crianças surdas. A história foi transmitida a uma turma de crianças surdas através de um instrumento. Conforme confirmado pelo problema de investigação, isto é, a falta de conhecimento religioso e a difusão de um acontecimento, a metodologia qualitativa sugere dar a conhecer o tema e explicar o sucedido.

A pesquisa qualitativa pretendeu focar-se no estudo e análise do mundo empírico no seu ambiente natural, sobrevalorizando o contato direto do pesquisador com o contexto e a situação a analisar (Godoy, 1995). Considera-se que a qualidade deste tipo de estudo recai na objetividade, fiabilidade e validade (Mayring, 2014) que, neste caso, envolve verificar a transmissão de um acontecimento religioso através de recursos a expor a crianças surdas.

A construção de um estudo de pesquisa qualitativa implica um “título, resumo, introdução, objetivo, método, resultados e conclusões (...) O objetivo do estudo deverá ser expresso com exatidão ao que foi investigado” (Camilo, 2018, p. 67) e deve envolver uma metodologia clara, com descrição referencial pertinente e aprofundada. Para responder à questão de investigação “Como tornar a história das aparições mais acessível a crianças surdas?” procedeu-se a uma análise prévia do material existente e à posterior criação de um material acessível, de modo a verificar qual a melhor, e mais eficiente, maneira de fomentar o conhecimento do acontecimento na criança. Neste âmbito, analisaram-se os formatos de linguagem e as adaptações ao público a que se destina. O objetivo final é apresentar a história, transmitindo-a de uma forma acessível e compreensível, para que seja entendida pela turma.

A metodologia envolveu a descrição dos sujeitos, a justificação da amostra utilizada, os critérios de inclusão e exclusão, com a apresentação do processo e período de recolha de dados, os instrumentos utilizados e o método de análise de dados.

5. TIPO DE ESTUDO

O estudo a descrever pretende verificar os efeitos do material na aprendizagem das crianças, se a história é transmitida e aprendida e, como tal, o estudo qualitativo é o mais apropriado, onde o método científico permite controlar a qualidade referida.

Neste sentido, foram tidas em conta as dificuldades sentidas, por parte do Departamento de Pastoral da Mensagem de Fátima, ao expor a história das aparições a crianças, nas suas dúvidas e nas questões que eram apontadas. Sempre que o departamento era contactado por paróquias, grupos ou catequese com crianças surdas, recusava o pedido pois não tinha ferramentas, nem materiais, para conseguir estabelecer a comunicação, ou transmitir a mensagem.

Este é um trabalho exploratório-descritivo, uma vez que descreve o procedimento que será aplicado, onde se pretende analisar e avaliar a aplicação do material adaptado, a sua dinâmica, funcionalidade e receção (por parte das crianças), trabalhando na dualidade entre a teoria e a prática. Este tipo de estudo relaciona a teoria com a prática, atua na realidade e reflete sobre ela (Campelo, 2016). Com isto, é possível refletir sobre a prática e voltar à teoria, com qualificações de ações. Pretende-se, através da prática, produzir conhecimento que irá construir uma epistemologia dessa mesma prática, com um estímulo à criatividade (Pinheiro, 2007). Esta metodologia pretende reconstruir práticas e verificar a acessibilidade para as melhorar (Coutinho *et al.*, 2009), o que se aplica perfeitamente ao caso exposto pois inclui mudança (reformulação dos materiais) e compreensão (pesquisa a realizar), caminhando para uma reflexão crítica (análise e apresentação de conclusões). De acordo com Pinheiro (2007), existe uma vertente reflexiva que implica o planeamento de novas práticas educativas. Campelo (2016) reforça que esta técnica é aquela que permite a construção de material e práticas no ensino, que os torna mais eficazes e produtivos, e complementa que “aceita diversos métodos, entre eles o estudo de caso, a pesquisa de cunho socio-antropológico, a pesquisa etnográfica, entre outras, assim como também a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, tais como: entrevistas, diários, questionários, gravações, etc.” (p. 338). A Investigação-Ação elucida as conclusões a retirar, clarifica as frequências e sistematicidades de comportamento, compara divergências, aponta para pontos a desenvolver ou

melhorar e indica tudo envolto à prática social que se investiga, o que requer planeamento, ação, observação e reflexão. Após o processo de pesquisa e transformação, verifica-se a sua exequibilidade e aplicabilidade na realidade pretendida.

A união da pesquisa descritiva com a pesquisa exploratória é mais utilizada por pesquisadores sociais preocupados com atuações práticas, muito solicitada por instituições educacionais, o que vai ao encontro do trabalho apresentado. A pesquisa explicativa regista, analisa e interpreta factos, identificando as causas. Conseguem-se assim generalizações, regras mais amplas e modelos teóricos melhor definidos e estruturados, com conceções de ideias e hipóteses de dedução lógica (Marconi & Lakatos, 2011). Esta vertente visa identificar os fatores que contribuem para o fenómeno ocorrer e explica a sua razão, a sua origem.

O problema da investigação qualitativa é a objetividade, logo o percurso pode passar por etapas quantitativas, de modo a não descartar de todo esta variável, para manter a qualidade de um trabalho científico.

Em suma, o trabalho foi realizado na perspetiva exploratória-descritiva, com um *focus group* - entrevista em grupo e o registo de observações da aplicação dos recursos. Como possíveis inferências, surgem a 'proteção' dos educandos e a sua hierarquia em relação à comunidade em que se inserem. Todo o processo respeitou a proteção de dados e de identidade.

O pretendido com a utilização destas técnicas é não só a reprodução do que é apreendido, como o género de uma emancipação da criança, um crescimento pedagógico, individual e social, e entende-se que estas são as melhores opções para ajudar o investigador a interpretar a realidade a partir de práticas, conceções e valores (Campelo, 2016). Lembra-se aqui a questão da produção de conhecimento através da prática com a construção de uma epistemologia, numa vertente pedagógica a ter em salas de aula, reconfirmada pelos autores Paiva *et al.* (2019).

O objetivo fulcral é estimular a produção de novas relações socioeducativas, apresentado e explicando uma narrativa que suscite novos interesses e questões.

6. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS RECURSOS

Com a falta de materiais no Santuário de Fátima para crianças surdas, o trabalho desenvolvido pretende contribuir para reduzir esta lacuna, através da criação de recursos que apresentem o evento de Fátima. Estes recursos, depois de construídos, são avaliados para identificar as dificuldades sentidas pelos participantes, de modo a reduzir as barreiras existentes no conteúdo e a oferecer um conhecimento acessível, inclusivo a todos.

Segundo a Secretaria de Educação Especial (2009), para estabelecer um sistema comunicativo eficiente é necessário compreender as capacidades e necessidades de cada criança, que é o primeiro passo a tomar para iniciar a criação do material físico eleito: um folheto instrutivo. Para chegar ao objetivo colocado, ou seja, à transmissão da ideia através da imagem, aplicaram-se as técnicas de desenho e ilustração de ícones/símbolos identificativos, linguagem simples e desdobramento fácil. Tais fatores estimulam a criação de um santuário mais acessível a crianças surdas. Este tipo de guiões informativos funciona, não só no campo da surdez, mas nas mais diversas áreas, como o não conhecimento do idioma em que está redigido, seja por crianças, estrangeiros, pessoas iletradas ou idosos sem escolaridade (Medinas, 2018).

O material lúdico-pedagógico aplicado foi eleito entre as hipóteses inicialmente pensadas: um folheto com acesso a um vídeo em LGP; uma macaca inclusiva com a história das aparições em imagem, texto e em LGP, ou seja, o desenho do gesto primordial, em seis quadrados, cada um referente a cada aparição, com um quadrado referente à aparição do anjo, fazendo um total de sete episódios; e um livro adaptado com ilustrações, LGP, novamente o desenho do gesto primordial, e língua portuguesa escrita. O processo inicial foi a escolha do material lúdico-pedagógico e a sua criação, posteriormente exposto às crianças para se iniciar a preparação para a recolha de dados. O material que melhor se aplica a qualquer ambiente é o folheto pois, além de estar fisicamente no Santuário, é facilmente transportado, o que sugere que a criança possa tê-lo consigo e tenha facilidade em manuseá-lo. Para atingir o público pretendido foi criado um vídeo, acedido através do *QR Code* na contracapa do folheto, que interpreta todo o texto para LGP. Como o Santuário é um local de peregrinação a nível mundial, não só as crianças surdas portuguesas o irão visitar, logo decidiu-se

abranjer um pouco o seu público-alvo dentro da comunidade selecionada. Nesta vertente, a decisão recaiu na criação de dois folhetos, com o mesmo conteúdo, um em língua portuguesa e outro em língua inglesa. Os vídeos respetivos são em LGP e SGI. O folheto apresenta-se em formato A4 com uma linha divisória ao longo do percurso cronológico (a meio da folha da frente, quando totalmente aberta) para dar uma sensação de passagem de tempo e caminho percorrido. Este folheto apresenta-se num formato tríptico com 4 partes: apresentação das personagens, primeiro acontecimento, último acontecimento e situação atual. O restante folheto (2 partes) apresenta a disposição do Santuário. O fundo foi desenhado a caneta negra, sem brilho, e pintado a lápis com cores opacas para tornar o folheto mais apelativo e interessante, tendo também consideração por crianças com baixa visão. Na maior parte do folheto são aplicados o azul claro, cor do Santuário de Fátima, e o verde claro que tende a dar a sensação de natureza à criança. Este fundo é o aplicado no vídeo, posterior ao intérprete, onde as cores não deturpam a aplicação dos gestos, não interferindo com a sua perceção. O seu manuseamento foi feito em ziguezague, com folha dupla, de modo a facilitar a leitura, uma vez aberto na totalidade cria dois planos retos: frente (1917) e verso (atualidade). Esta característica também serve de apoio a crianças com deficiência motora pois não implica o movimento de pinça digital. O texto com a fonte *Swiss*, sem serifas para melhor leitura, é apresentado em azul escuro, uma vez que é a cor do Santuário e está sob o fundo verde do folheto, evitando condicionamento visual. O tamanho eleito foi o 12 que, além de se posicionar de uma forma homogénea no folheto, considera-se o tamanho generalista para leitura. Apresenta uma capacidade inferior de 1/2 página na capa e 2/3 página na contracapa, realçando o poder e importância da imagem, tendo apenas uma função auxiliar. A ilustração a negro com traçado simples expressa uma melhor leitura da imagem, o que beneficia também crianças com deficiência intelectual e com baixa visão. As imagens icónicas são facilmente reconhecidas e memorizadas, sem a necessidade de alusões à LGP, assegurando uma boa compreensão para todas as crianças surdas. Quanto às diferentes leituras do folheto (Apêndice I), na capa/frente apresenta três momentos:

1 – Os três pastorinhos a rezar com as ovelhas na Cova da Iria:

Título: “As aparições de Fátima”;

Texto: Há mais de 100 anos Nossa Senhora apareceu a três Pastorinhos numa aldeia na Cova da Iria, na aldeia de Fátima. A Jacinta e o Francisco eram irmãos e a Lúcia era prima deles. A Lúcia era a mais velha, tinha 10 anos. A Jacinta tinha 7 e o Francisco 9. Não sabiam ler nem escrever porque não iam à escola. Como as outras crianças da aldeia, elas passavam o dia a tomar conta de ovelhas e rezavam o terço.

2 – Nossa Senhora com uma aura (por trás de si) em cima de uma pequena azinheira:

Texto: No dia 13 de maio de 1917, perto do meio dia, viram um relâmpago no céu e depois uma luz em cima de uma pequena azinheira, onde hoje está a Capelinha das Aparições. Apareceu uma “Senhora mais brilhante que o Sol” com um terço branco nas mãos. Nossa Senhora disse aos três Pastorinhos para rezarem o terço todos os dias e voltarem ali mais cinco vezes, sempre no dia 13 à mesma hora.

3 – O Sol com várias *nuances* a ser observado por muitos peregrinos:

Texto: A 13 de outubro de 1917, Nossa Senhora que disse aos Pastorinhos que era a “Senhora do Rosário” e pediu que se fizesse ali uma capela em seu nome. Depois da aparição, os milhares de pessoas estavam na Cova da Iria viram o milagre do Sol. O Sol parecia dançar no céu, como uma roda de fogo, e desapareceu no solo.

Na contracapa/verso apresenta o quarto momento e a disposição do Santuário:

4 – O Santo Padre a proteger a Capelinha das Aparições com uma azinheira grande ao lado:

Texto: Agora, todos os anos, milhões de pessoas de todo o mundo vêm à Cova da Iria para rezar a Nossa Senhora e visitar o lugar onde ela apareceu aos três Pastorinhos. A 13 de maio de 2017, o Papa Francisco declarou Santos o Francisco e a Jacinta.

5 e 6 – Mapa do Santuário com a Basílica de Nossa Senhora do Rosário de Fátima, as colonatas, o recinto, o Sagrado Coração de Jesus, a Reitoria e a Basílica de Santíssima Trindade.

Quando totalmente fechado vemos a capa referente a 1917 (os pastorinhos na Cova da Iria) e a capa referente a 2017 em que o Santo Padre os canonizou, onde a Capelinha pode ser interpretada como o simbolismo da evolução do local. Ao ser aberto para a esquerda, fica com as leituras das páginas 2 e 3, explicando o acontecimento, focando o início com a primeira aparição de maio e o fim com a última aparição de outubro e o testemunho do povo. Quando aberto para a direita tem o campo visual do local nos dias de hoje, em que o mapa moderno do Santuário localiza

a criança no tempo e no espaço. Nestes dois prismas, o verso tem sempre as páginas 1 e 4, que relembram sempre a criança do antes e depois, do que aconteceu, com um caminhar daquelas mesmas crianças para a sua influência mundial nos dias de hoje. O folheto foi digitalizado e posteriormente editado através dos programas *Adobe Photoshop* e *Corel Draw Graphics X7* e contém um *QR Code* que endereça ao vídeo. Idealmente, e num futuro próximo, existe a possibilidade do folheto estar disponível, em língua portuguesa e em língua inglesa (Apêndice II), no Departamento de Pastoral da Mensagem de Fátima e noutros pontos do Santuário.

O vídeo apresenta as interpretações em LGP (Apêndice III) e SGI (Apêndice IV), respetivamente. A edição e pós-produção foi realizada em *Adobe Premiere*, incluindo legendagem, áudio e animação, e está disponível no *youtube* em ambas as versões. A legendagem foi colocada na zona inferior do ecrã e mantida no vídeo, tal como aconselha Neves (2007), uma vez que não causa ruído e apresenta mais uma vertente alternativa de acesso à informação. A autora defende uma legenda centrada e sempre no mesmo local, cujas diretrizes sofreram algumas alterações neste trabalho, já que a ilustração era a vertente a ter mais em conta e tinham ambas que trabalhar em harmonia. Sendo que apenas temos uma voz, a do narrador da história, as legendas foram mantidas alinhadas à esquerda e sincronizadas com a fala.

A disposição do folheto poderá vir a ter em conta a não proximidade a um foco de luz para facilitar a leitura, de modo a não causar reflexo, o que sugere ser colocado perto de uma janela, no interior, ou no exterior para obter luz natural, não cansando a leitura, para que esta ocorra com maior facilidade. Caso a ideia avance, deverá estar em locais onde exista possibilidade de mobilidade, sendo também benéfico para crianças com deficiência motora.

A escrita aumentada não foi uma seleção para este suporte uma vez que o tornaria demasiado grande e dificultaria o seu manuseio, impedindo o propósito da praticabilidade e usabilidade, isto é, não seria possível o seu fácil acesso em qualquer ponto do Santuário e seria difícil utilizá-lo fosse sentado, de pé ou a caminhar. O Braille também fora pensado e rejeitado pela mesma razão. Se o seu formato ultrapassasse o formato A4, com folha dupla, implicaria uma base de suporte, o que iria contra o pretendido com este projeto. O SPC foi outra opção rejeitada já que poderia confundir a criança ou induzi-la em erro. Conforme já fora abordado, os locais e as personagens

são tão icónicos por si só que o trabalho seguiu algumas das diretrizes do *design* universal. Colocar o SPC seria uma implementação de informação que não iria acrescentar nada de novo ao que se encontra presente. Além deste aspeto, já existe um pequeno livro em SPC no e sobre o Santuário. O mesmo se aplica ao Braille. Não foram aplicadas legendas nas personagens ou nos locais pela sua iconicidade, sendo que são reconhecidos pelo público em geral, funcionando um pouco no âmbito do *design* universal onde a imagem fala por si.

As ilustrações ficaram ao cargo da Irmã Rosa Maria Mainini e da Irmã Stella, as digitalizações foram realizadas pelo Luís Oliveira e a edição digital do folheto pelo Dr. Rui Mendes. Nos áudios estão presentes as vozes de Alice Neves, na língua portuguesa, e de Anita de Kruijff, na língua inglesa, editados pelo Miguel Silva. O intérprete presente no vídeo em LGP é a Andreia Vieira Santos, gravado pela Dra. Catarina Varandas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, e o intérprete do vídeo em SGI é o Bruno Miguel Almeida, gravado na Escola Superior de Educação de Coimbra. Ambos foram editados pela Alice Neves.

6.1. Suporte teórico

O objetivo do presente folheto, e correspondente vídeo, é promover a participação e inclusão de todas as crianças surdas na história das aparições de Fátima. O Santuário de Fátima apresenta alternativas aos restantes domínios da deficiência: um livro em Braille para crianças/pessoas cegas, um livro em SPC para crianças/pessoas com deficiência intelectual e, relativamente a crianças com mobilidade reduzida não existe material adaptado, mas sim locais e acessos adaptados, uma vez que, para estas crianças, o material existente aplica-se a elas e a crianças sem deficiência. O projeto inicial focava-se num folheto adaptado para todos os domínios da deficiência que não foi concretizado. O folheto necessita de ser prático, de fácil manuseio e com o objetivo fulcral de transmitir a mensagem de uma maneira rápida e eficaz, visualmente, a estas crianças. O foco essencial do folheto é transmitir a mensagem sem recorrer à escrita, isto é, através da imagem, com inspiração no *design* universal. O texto apresentado no folheto apenas funciona como suporte à imagem, para complementar informação, o que justifica a sua falta de realce. A decisão de se gravar um vídeo explicativo do

folheto, que é acedido através do *QR Code*, foi feita para canalizar este folheto especificamente para o público pretendido: as crianças surdas. No vídeo, a LGP e a SGI ganham destaque para distinguir crianças portuguesas de crianças estrangeiras, já que o Santuário apresenta um enorme número de visitantes estrangeiros. Como complemento, colocaram-se as imagens do folheto no fundo do ecrã, por trás do intérprete, para atrair a atenção da criança surda e a legendagem presente remete para que a criança receba a informação através de vários meios de comunicação, promovendo e estimulando o seu desenvolvimento intelectual. Os vídeos de destino do *QR Code* existentes no folheto destinam-se não só à criança surda, como aos familiares ou acompanhantes que estejam com ela no momento da sua visualização, uma vez que poderão ser ouvintes e será o áudio a ponte de ligação para a comunicação. A criança surda acompanha a mensagem com a LGP e a ilustração complementar, neste caso, e o acompanhante ouvinte acompanha com o áudio e/ou a legendagem, conforme clarifica Neves (2007). Assim sendo, justifica-se a existência de três meios de transmissão da mensagem: visual (LGP/SGI e ilustração), escrita (legendagem) e verbal/oral (áudio). Estas três vertentes possibilitam uma maior amplitude no público-alvo a chegar, não só às crianças surdas, como a todas as pessoas que estejam associadas a elas, uma vez que são estas pessoas que fazem parte da sua educação e da sua inserção em meios sociais.

Com este material, o Santuário de Fátima pode apresentar um suporte para estas crianças que, futuramente, poderá ajudar outras crianças, com ou sem deficiência. A linguagem e a escrita são ferramentas de comunicação muito importantes que transmitem conteúdo informativo para todas as pessoas, são elas que acarretam e armazenam o conhecimento. Neste sentido, a língua gestual, como língua, é uma parte integral e importante do sistema linguístico de cada país (Chinese Law and Government, 2017). Países como a China apontam para a necessidade emergente em promover a uniformização da língua gestual de modo a realçar os interesses e os direitos de todas as pessoas com deficiência auditiva. Esta decisão pretende melhorar a inserção cultural destas pessoas, tal como o seu desenvolvimento pessoal e em sociedade. Aqui verifica-se a importância que representa para o mundo, tanto educativo, como cultural e social.

A escrita é entendida como um sistema de comunicação perene e foi a opção primordial para chegar ao complemento de informação, pois apresenta um papel muito importante na independência social da criança. A linguagem simples foi aplicada no texto para o tornar leve e motivador (Miguel *et al.*, 2018), facilitando a aprendizagem da história. Preservaram-se as expressões mais importantes, retirando todo o tipo de palavras que não integravam conteúdo informativo. Esta técnica foi inspirada no trabalho de adaptação de escrita realizado por Nishiruma e Doi, em 2019, tendo-se mostrado eficiente e proveitoso. Esta vertente facilita a compreensão com maior fluidez, servindo para outro tipo de públicos. O tamanho e a fonte foram escolhidos a nível estético, de forma a adaptarem-se ao formato e a complementar a informação da imagem.

6.2. Preparação do projeto

A aprendizagem começa quando uma nova informação chega ao indivíduo e se relaciona com as experiências já adquiridas. Portanto, a criança começa a aprender no momento em que associa nova informação a tudo o que já conhece (Albuquerque & Oliveira, 2018). Estabelecer este contacto é, muitas vezes, uma tarefa difícil de concretizar e a escrita simples auxilia todas as crianças: com deficiência auditiva, com poucas oportunidades educativas, com deficiência intelectual, défice cognitivo ou com transtornos psiquiátricos, entre outros. O sistema da linguagem simples vai auxiliar também a criança que apresente alguma deficiência física que não permita a comunicação oral, permitindo a sua comunicação com os outros, melhorando o seu dia-a-dia (Pereira, 2016). A presença do investigador como observador não participante e a condução do *focus group* pelo professor foram cuidados a ter em conta numa tentativa de manter o ambiente o mais natural possível, ajudando a estabelecer uma comunicação fluída e genuína com as crianças, não as intimidando nem causando desconforto. O objetivo foi o de tentar manter o mesmo envolvente a que estas crianças estão habituadas, mantê-las na sua zona de conforto, como se se tratasse de uma atividade escolar.

As ferramentas aplicadas expressam-se na tradução do texto inicial, apresentado anteriormente, que era bastante exaustivo e longo, com várias redundâncias,

desatualizado e com incoerências na informação que abordava (ver Anexo 1). Por etapas, o texto foi traduzido para linguagem simples, com foco no público infantil pretendido, dos 7 aos 9 anos de idade, que facilita a compreensão por parte de crianças surdas, com dificuldades de concentração, leitura ou transtornos do espectro autista.

A iconicidade é inserida nas ilustrações, como um substituto da LGP onde as opções tomadas basearam-se no *design* universal, isto é, as imagens são facilmente reconhecidas pela maior parte do público em geral pois apresentam características que nos remetem imediatamente para a pessoa ou local em questão. Mais propriamente, a imagem de três crianças com terços e acompanhadas de ovelhas, em Portugal, nomeadamente Fátima, remete automaticamente para os três pastorinhos, tal como a Nossa Senhora de Fátima, com a aura, toda de branco, em cima de uma pequena árvore, o Santo Padre com o solidéu, a Capelinha e a Basílica pelo seu formato e localização. Todos os exemplos referidos não têm “concorrente”, são únicos e singulares, facilmente reconhecidos, excluindo a necessidade de implementar LGP no folheto. O linguista Stokoe, já referido na presente dissertação, foi um estudioso de ASL durante a segunda metade o século XX e desenvolveu a natureza da língua gestual para um novo patamar, para uma natureza linguística que não tinha, até então, incluindo a forma e o significado (Capovilla *et al.*, 2019). É neste sentido que são apresentadas as ilustrações, tendo em conta a forma, para que seja compreensível de uma forma estática em papel, e o significado, enquadrado no contexto religioso em questão.

As ilustrações existentes neste trabalho entendem-se por alusão a imagens, figuras, locais e personagens que envolvem o enredo das aparições de Fátima. Já que “A imagem sempre foi um dos principais meios de comunicação na história da humanidade ...” (Miguel *et al.*, 2018, p. 3) e tem ganho grande relevo nos dias atuais. Classificando a *internet* e a comunicação como fenómenos globais que bem explicitam esta vertente, as ilustrações vêm facilitar a compreensão do conteúdo textual. A imagem, neste contexto educativo, inclusivo e acessível desencadeia o raciocínio crítico e reflexivo da criança. A leitura de imagens “... possibilita ao indivíduo vivenciar diferentes experiências ...” e “... tem um papel significativo na atividade lúdica, assim como as demais tipologias desse objeto, pois lida com valores, costumes, formas de

pensamento e ensinamentos.” (Costa & Neto, 2019, p. 196); parâmetro essencial no desenvolvimento de aprendizagem nas crianças. As ilustrações aplicadas tendem a complementar visualmente e a explicar melhor o conteúdo informativo apresentado. Apesar de se destinar a crianças surdas, aqui poder-se-ão integrar todo o tipo de crianças, e até outros públicos, como pessoas com baixa literacia, ou mesmo iliteracia, pessoas com dislexia, pessoas com dificuldade de concentração, estrangeiros, entre tantos outros.

O manuseamento do folheto foi pensado em termos de praticabilidade, com base na deficiência motora, ou caso a criança revelasse algumas restrições na sua mobilidade, de modo a facilitar a abertura do tríptico. Como tal, e segundo Salvador (2017), uma das alternativas apresentadas são os dispositivos para virar folhas. Neste sentido, foi articulada uma maneira de estender o folheto a dar toda a informação à criança e a técnica utilizada foi a dobragem em ziguezague de maneira a criar o tríptico. Esta técnica tende a melhorar a exploração e manuseamento do folheto, tanto para crianças com deficiência motora, como para crianças com deficiência intelectual, em que lhes seja difícil executar o movimento “pinça”, ou seja, unir a ponta do polegar com a ponta de um dos restantes dedos, impossibilitando a criança de folhear o desdobrável.

O folheto deve ser colocado num ambiente propício ao seu uso inicial, ao seu primeiro contacto, ou seja, estimulante à transmissão de informação, como um suporte educativo. Ter-se-ia em conta a acústica do ambiente, onde não exista muito ruído, a presença de sinais, que indiquem claramente a posição do mesmo, como pictogramas, e a não existência de barreiras obstrutivas à passagem, como postes, degraus ou espaços muito estreitos (Secretaria de Educação Especial, 2009). Neste espaço, o SPC poderia funcionar na parte relativa aos pictogramas, seria uma ferramenta a ponderar para aumentar a eficácia e a rapidez da associação à localização. Não obstante, o Santuário é conhecido como um local de oração, logo depreende-se que o ruído não fosse um problema, tanto no interior como no exterior, e o auxílio imagético informativo viria a esclarecer e a acelerar este reconhecimento visual. Relativamente à sinalética do espaço físico, a localização dos folhetos estaria devidamente identificada. E, por fim, estariam em chão plano, sem nada a obstruir a passagem, tanto para uma pessoa em cadeira de rodas, como de muletas. Um dos benefícios em favor deste

projeto é a própria conjuntura espacial do Santuário, que já fora desenhado e projetado para receber todo o tipo de pessoas, oriundas de todos os pontos do mundo, apresentando todo o tipo de especificidades. Acrescenta-se que as diretrizes tomadas tiveram base nas indicações recomendadas pelo serviço de apoio ao estudante (ESECS, 2012).

O SPC, como sistema a implementar diretamente nos materiais, fora excluído por não apresentar representações simples e destinadas exclusivamente a este tema, o que destoava do objetivo fulcral deste projeto. Estes pictogramas são excelentes auxílios no que toca à contextualização, de uma forma geral, de uma imagem ou ícone, mas, uma vez que é abordado um tema tão específico, este sistema não é a melhor ferramenta para o trabalho em questão. Este sistema alternativo pretende comunicar sem a utilização da palavra escrita, mas normalmente apenas funciona para conceitos simples, porque para ideias mais complexas poderá ser mal interpretado, ou confundir o público (Robbins, 2012). Poderá ser um sistema a ser utilizado na localização da disposição dos folhetos, a título informativo, como já fora abordado no parágrafo anterior. Nessa vertente, poderá ser uma ótima ferramenta a utilizar, mas não foi visto como uma técnica a aplicar no folheto e no vídeo propriamente ditos.

Os recursos didáticos dão acesso ao conhecimento e instrumentalizam o pensamento, ajudando a criança surda a integrar-se em sociedade proativamente (Correia e Neves, 2019) e promovendo a educação inclusiva, o que justifica todas estas implementações e conjugações de técnicas, tudo em prol da comunicação acessível, evitando cair no confuso ou no pouco inteligível.

A imagem, como meio de comunicação mais antigo utilizado pelo homem, facilita a interpretação dos textos, onde qualquer conteúdo pode ser organizado por informações visuais (Correia & Neves, 2019). Entende-se que a criança surda desenvolve o seu código visual, associando o significado ao significante, o que reforça a construção da sua identidade e integração em sociedade. Além de facilitar a explicação do conteúdo e estimular o conhecimento de uma forma lúdica, a imagem une o mundo espaço-visual com a linguística.

Neste sentido, a reprodução em vídeo é a melhor opção para complementar a imagem, uma vez que assume a representação de uma história com base na imagética (Denmark *et al.*, 2019) e é assim especificamente direcionada para o público surdo. No

seu estudo, os autores provam que a expressão facial transmite muita informação ausente na imagem ou no texto, o que justifica a aplicação de língua gestual para uma reprodução que melhor estimule o cérebro da criança surda. A expressão facial e corporal enfatiza a informação que visa complementar a informação transmitida pela imagem, facilitando a sua compreensão. A aplicação de língua gestual facilita e melhora as capacidades de comunicação. Os autores defendem que este tipo de aprendizagem, em vídeo, promove a interação e, consequentemente, a comunicação dos intervenientes em sociedade, indo ao encontro da opinião de Correia e Neves (2019).

A imagem é o cerne do trabalho pois explicita e complementa visualmente o texto (Miguel *et al.*, 2018) e adequa-se aos mais variados tipos de deficiência, público e idades, contribuindo para a aprendizagem do conteúdo. Esta vertente tende a ser mais eficaz na transmissão da comunicação, estabelece-se como um condutor fiável da informação para o público que o contacta. A imagem capta com mais rapidez a atenção de quem a visualiza e, comparada com o texto escrito e tão presente no quotidiano atual, atinge o que se pretende e procura: informação objetiva e simples, transmitida com a maior rapidez possível (Miguel *et al.*, 2018).

Esta característica não se adequa apenas a crianças ou pessoas surdas, reverte para uma generalidade de públicos, benéfica para um coletivo maior, o que a legitima como uma virtude para todo o tipo de acessibilidade a ter em conta no futuro, no mais variado leque de deficiências ou necessidades.

De acordo com Amit *et al.* (2019), o ser humano tem a particularidade de processar uma arquitetura mental que se manifesta num melhor desempenho quando o formato representacional se associa à distância psicológica, ou seja, as representações visuais de objetos psicologicamente proximais e as representações verbais de objetos psicologicamente distais. Com isto, pretende-se explicar que a criança irá associar melhor, e de uma maneira mais eficaz, o significante ao significado, isto é, ao visualizar a imagem, vai decifrar quase de imediato o que ela simboliza, o que ela representa. Para a aplicação se notar de uma forma mais coesa, é necessário recorrer a imagens que apelem à imaginação e ao sentimento de pertença da criança. Optou-se por imagens simples, para não deturpar o significado e não confundir o seu sentido, com

linhas simples e um toque infantil, de forma a criar uma imagem mental com maior fluidez.

6.3. Relevância do projeto

Recorda-se neste ponto a crescente preocupação do Santuário de Fátima em integrar a comunidade surda na comunidade religiosa e, conseqüentemente, os seus projetos têm vindo a crescer ao longo dos anos, conforme é reforçado pela Carta de Recomendação elaborada pelo diretor do Departamento para o Acolhimento de Peregrinos (ver Anexo 2).

Desde 2013, com a integração da equipa de intérpretes de LGP na missa oficial das 15:00 de domingo, a comunidade surda tem a possibilidade de assistir a uma eucaristia com interpretação em LGP. Este fator tem-se mostrado um sucesso devido à crescente afluência, o que levou à necessidade de alargar a iniciativa e incluir as celebrações oficiais, tornando-se acessíveis a este público. A Peregrinação Internacional Aniversária de maio e de outubro são também interpretadas, tal como o Tríduo Pascal desde 2018 e a Peregrinação das Crianças desde o corrente ano. Este crescimento é justificado pelo retorno que o Santuário tem recebido por parte da comunidade surda em querer aprender mais sobre o tema e a pretender inserir-se neste mundo, ou seja, a participar ativamente nesta comunidade. Outro exemplo deste crescimento justifica-se com a Peregrinação da Comunidade Surda, um projeto inovador que decorre anualmente e que tem vindo a ganhar maior impacto e mais peregrinos. A peregrinação celebra a sua quinta edição e está em crescimento, uma vez que este ano irá contar com dois dias de atividades e celebrações, quando nos anos anteriores apenas contava com um.

A equipa de intérpretes grava sempre uma mensagem com o Senhor Reitor, ou o diretor do Departamento para o Acolhimento de Peregrinos, antecedente a cada um destes eventos para os difundir, na página oficial do Santuário e nas associações ao longo do país, junto das pessoas surdas, uma vez que não existe um formato permanente. Como tal, existe uma urgente necessidade em se criar uma ferramenta que esteja sempre disponível para introduzir o tema das aparições, não só para quem não o conhece, como para quem quer aprender mais um pouco sobre Fátima e o seu fenómeno.

7. PARTICIPANTES

Os participantes do estudo são cinco crianças surdas, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, a frequentar o 1.º CEB dos Capuchos, integrado no Agrupamento de Escolas Dom Dinis, em Leiria, Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Estas crianças têm como língua natural a LGP e são a amostra pretendida para testar o material a aplicar para melhorar a acessibilidade na transmissão de conhecimentos sobre as aparições de Fátima. A seleção da amostra que se segue deve-se ao facto de os participantes serem crianças surdas, conhecedoras da LGP e se encontrarem numa idade correspondente aos anos iniciais de catequese. Este é o público pretendido uma vez que se trata da introdução de um tema religioso a crianças o que, no caso da religião católica, acontece geralmente na catequese. Os trabalhos de observação envolveram o professor, a investigadora como observadora não participante, e as cinco crianças surdas, três com 7 anos, uma com 8 anos e outra com 9 anos de idade.

8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Num mundo em que a imagem ganha maior rapidez de leitura do que o texto e que, quando bem elaborada, transmite a mensagem de uma forma rápida, objetiva e direta, estimulando emoções e sentidos, as técnicas de recolha de dados aplicadas para o projeto foram, dentro da técnica não documental, a observação e o inquérito, uma vez que proporcionam informação direta e objetiva. Para assegurar esta base, recorreram-se aos instrumentos: inquérito por entrevista (*focus group*) e vídeo. O inquérito por entrevista foi realizado, posteriormente transcrito, e a recolha das observações registada no momento da aplicação do instrumento, decorrente da visualização do vídeo. De modo facilitar a leitura dos resultados, a transcrição e o registo de observações foram ambos registados no Apêndice V, posicionados em função da ordem dos acontecimentos.

A observação direta pretende descrever os comportamentos de um dado contexto social com o objetivo de retirar conclusões que sirvam de exemplo (Fortin & Salgueiro, 1999). Neste sentido, o trabalho visa proceder à observação direta, praticada num

contexto escolar, com crianças surdas, onde irá ser analisada a sua interação com o material apresentado. Trata-se, portanto, de uma observação não participante, uma vez que o investigador não irá interferir no processo de utilização do material por parte das crianças, é apenas pretendido introduzir o contexto previamente, explicar o que é o material e como o utilizar. A pesquisa descritiva relaciona o estudo, a análise, o registo e a interpretação dos factos físicos sem a interferência do pesquisador. Aqui pretende-se observar, registar e analisar os fenómenos, verificando a sua frequência e estrutura. No presente caso, ter-se-á de proceder à recolha de dados e à análise das relações entre as variáveis para alcançar as conclusões resultantes (Perovano, 2014). Este tipo de estudo prevê ocorrer naturalmente, sendo aplicado a qualquer contexto, e de uma forma generalista, onde as conclusões têm em conta o conjunto de variáveis que podem estar ligadas ao objeto de investigação (Santos & Filho, 2012).

Inicialmente, foi necessário a implementação da pesquisa não experimental qualitativa: validação do instrumento, como uma pré-análise do que existe. Esta foi iniciada com uma observação prévia, e respetiva descrição, do material utilizado por parte de uma amostra de participantes (como um teste experimental) num primeiro contacto, e será verificada a validação do mesmo, a sua empregabilidade no contexto, e a sua melhoria antes de avançar para o estudo. A recolha foi baseada na experiência apresentada pela Irmã Bernardete, anteriormente do Departamento de Pastoral da Mensagem de Fátima. O material eleito foi um livro feito em papel, tecido e velcro com imagens que são colocadas pelas crianças, ou retiradas, com características visuais das personagens, e dos eventos, organizado de forma cronológica (ver Anexo 3). Segundo a Irmã Bernardete, este era o material que mais entusiasmo gerava nas crianças que recebia e que se mostrava ser o melhor orientador da história. Este foi, portanto, a base para a criação de um material mais adequado a crianças com surdez, que apresentasse a história que se pretende contar. Aqui surgirão os indicadores para o questionamento final que serão apresentados posteriormente. Posto isto, seguiu a exploração de material, e a sua respetiva codificação na redução de palavras, expressões e classificação de dados, tal como o tratamento e a interpretação de dados, que será o ponto seguinte a refletir. Todo este processo descrito apoia a condução do inquérito por entrevista através de um *focus group* e a definição da amostra dos sujeitos, como a etapa seguinte que direciona para a avaliação do trabalho feito.

Numa tentativa de levar as crianças a compreender o explicado e, com o início da interação, iniciou-se o processo de observação, sem interpelar ou condicionar. A investigadora procede à observação direta, não participante, e regista o momento de visualização do vídeo, manuseamento do folheto e o decorrer do *focus group*, tudo gravado em vídeo. Este tipo de observação fornece o material necessário para se poder proceder ao preenchimento de uma grelha de observação, cujo sistema é muito utilizado no ensino e em aprendizagem e, em particular, com crianças, pois tende a não manipular as conclusões (Fortin & Salgueiro, 1999). Nesta fase de observação, as questões estão pensadas e estruturadas, mas não completamente fechadas, pois os comportamentos poderão não ser os esperados. O percurso conta com adaptações a variáveis que não são controláveis, pois muitas vezes, dependendo do evoluir da pesquisa e da observação, é necessário moldar o rumo consoante os contextos e os imprevistos que vão surgindo. É aqui que a experiência do investigador ganha relevo; como investigador, é de relembrar a necessidade para as adversidades que possam surgir ou decorrer durante o *focus group*, tal como a boa condução e análise do mesmo.

Posteriormente, decorre o *focus group* guiado pelo professor, com discurso oral e LGP em simultâneo, com questões previamente pensadas e estruturadas (Apêndice VI). O inquérito foi aplicado através da entrevista (*focus group*), uma vez que todo o fundamento do estudo refuta a aplicação da linguagem escrita e, sendo que o *focus group* se destina a um público surdo, o modo aplicado foi a gravação em vídeo. O método qualitativo do inquérito por entrevista voluntário caracteriza a amostra e promove a análise e a recolha de aspetos comportamentais dos alunos surdos (Lopes *et al.*, 2019). As questões colocadas foram semifechadas de modo a conseguir uma conclusão o mais objetiva possível. Com as questões, segue-se o registo de observações, em simultâneo. De uma maneira mais explicativa, verifica-se que as crianças, após a utilização do material, sabem quantas vezes Nossa Senhora apareceu aos pastorinhos, reduzindo-se desta forma as escolhas para hipóteses dicotómicas (Fortin & Salgueiro, 1999). Como exemplo, questionar se sentiram que aprenderam a história das aparições, com as opções sim ou não; ou quais os intervenientes das aparições, apresentando opções numéricas.

O sistema de codificação e de registo é utilizado através da grelha de observação, uma vez que as questões estão pré-definidas e os comportamentos (apresentados pelas crianças) estão previamente pensados, como já fora explicado.

O maior cuidado a ter neste processo todo cinge-se à vertente religiosa pois, como investigador, é necessário reter os preconceitos religiosos discretamente, separando a religião da educação, com o devido respeito às opiniões de cada interveniente (Pinheiro, 2007).

Ainda relativamente à observação, foram feitos registos ao longo da visualização, manuseamento e interação, que facilita o modo de registo, não só das respostas das crianças, mas também da comunicação não verbal que apresentam ao longo da visualização do vídeo e do manuseamento do folheto. O método qualitativo da grelha de observação fornece informação visual sobre os comportamentos e desempenhos dos alunos surdos (Lopes *et al.*, 2019).

A união destas duas técnicas justifica-se pela possibilidade de redação de questões ordenadas, numa sequência que resultará em resultados relevantes, aplicando questões claras e compreensíveis, adaptadas ao público destinatário. Como é do interesse do estudo verificar a tangibilidade do vídeo e do folheto, a grelha de observação resulta na expressão de cada criança, isto é, na expressão individual de atitudes e opiniões, mais natural, sem que seja implementada a comunicação gestual intencional e ponderada.

Após esta exposição ao vídeo e ao folheto, foi apresentado um questionário, verificada e registada a compreensão dos intervenientes e gravadas as respostas dadas.

Este estudo teve em conta todas estas opções e tentou seguir um paradigma idêntico. Foi apresentado um vídeo de curta duração, interpretado em LGP, acompanhado por um folheto com foco na imagem e apoio de texto em linguagem simples, a um conjunto de crianças surdas de nacionalidade portuguesa. Foram aplicadas questões em grupo semiestruturadas e registadas algumas notas durante a sua visualização e pós-manuseamento, pois foi pretendido apresentar o material, analisar e verificar comportamentos e discutir resultados.

A criação de um folheto em língua inglesa, e o seu vídeo em SGI, serão possibilidades para futuras aplicações, conforme abordado, para uma maior tangibilidade a nível de públicos.

O *focus group* realizado pelo professor pretendeu respeitar uma dinâmica de confidencialidade que foi previamente preparada com os pedidos de: Apêndice VII) autorização ao agrupamento da escola, Apêndice VIII) consentimento ao professor, Apêndice IX) consentimento aos pais/encarregados de educação, Apêndice X) assentimento aos alunos, uma vez que têm mais de 6 anos de idade. Os documentos estão disponíveis nos apêndices, respetivamente, e preveem a privacidade e confidencialidade dos intervenientes, com referência à destruição do material recolhido após a realização do estudo. Todos os envolventes participaram no estudo de forma voluntária. Durante todo este processo, teve-se sempre como base os princípios éticos baseados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância). Esta aplicação não foi feita pela investigadora de modo a não alterar a dinâmica da sala de aula, de maneira a conseguir o resultado mais fiel e natural possível. A investigadora procedeu apenas à gravação do *focus group*, sem interferir no diálogo de modo a não condicionar respostas ou opiniões, procurando-se que as crianças sentissem a liberdade a que estão habituadas para comentar e trocar impressões.

9. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

A Análise de Conteúdo - AC é um método analítico da pesquisa qualitativa que qualifica as percepções sobre determinado objeto ou fenómeno e aprofunda estudos quantitativos (Cavalcante *et al.*, 2014), o que sugere a orientação para o presente estudo. Amado (2014) complementa que a AC representa o conteúdo das mensagens de uma forma rigorosa e objetiva através da codificação e classificação por categorias e subcategorias para captar o sentido pleno da produção do texto. De Lima (2014) exhibe como um método de pesquisa observacional que é usado para avaliar sistematicamente o conteúdo simbólico de todas as formas de comunicação gravadas, focando-se na fiabilidade pois pretende que um mesmo codificador codifique o material para análise de uma forma consistente, em diferentes momentos. O método qualitativo abrange o estudo da história, percepção e resultado da interpretação humana, o que se enquadra no estudo que se segue.

Prasad (2008) considera a AC um estudo do conteúdo com referência a significados, contextos e intenções nas mensagens (comunicação) e, como método científico, é objetiva, com regras explícitas, sistemática, com inclusão e exclusão de conteúdo, e generalizada, aplicável noutras situações similares, sendo que pode apresentar inferências no emissor, mensagem ou recetor. Entende-se que a técnica incide nos objetivos que este estudo busca pois permite uma abordagem relativamente quantitativa, já que compara as opiniões entre alunos, sendo mais específica e objetiva, de uma forma discreta para temas mais sensíveis, neste caso a religião, e permite conteúdo qualitativo como um processo simbólico para este tema. Como vantagens, apresenta-se como um método seguro de pesquisa (a informação não se perde), abrange muita informação e utiliza uma metodologia reduzida. Nas desvantagens, as inferências são limitadas ao conteúdo do texto, perde validade e confidencialidade na dualidade semântica ou lexical, pode alterar o significado dos símbolos de análise quando trata de frequência e não pode ser utilizada em relações pontuais entre variáveis. É necessário localizar uma fonte de comunicação relevante para a questão de pesquisa e colocar questões que possam ser respondidas pela AC. Pretende-se, assim, transformar, construir e melhorar fenómenos “crus” em informação, para depois serem tratados como material científico (Prasad, 2008), o que é exatamente o pretendido; moldar um material já existente, adaptá-lo à temática e ao público com que se pretende comunicar, estabelecer essa comunicação e torná-la acessível e compreensível, cientificamente. Para o realizar, é necessário selecionar as unidades de análise, desenvolver as categorias, apresentar conteúdo apropriado e verificar a confiabilidade e a codificação, adaptando questões e objetivos claros e concisos. Consiste em localizar o conteúdo comunicativo relevante para responder à questão de partida da investigação e determinar o período de trabalhos, definir os limites por unidade de conteúdo (codificação para análise posterior), com categorias de temas e subtemas completas e bem definidas. A categorização de unidades e subunidades de conteúdo pode ser gravada (por referência ou facto) ou de contexto (maior conteúdo, com várias unidades gravadas), e a enumeração pode ser relativa ao espaço/tempo, frequência ou intensidade/duração (Prasad, 2008). A questão da “fiabilidade deve exprimir-se num valor quantitativo” (De Lima, 2014, p. 13), o que sugere a aplicação de uma AC pré-estruturada, com unidades de registo com códigos

constantes do sistema de categorias e aplicadas numa grelha. Esta grelha de codificação será o resultado para a taxa de fiabilidade, baseada na proporção ou percentagem. Esta preocupação é permanente de modo a garantir uma AC mais rigorosa no âmbito da comunidade científica.

Para o registo desta grelha de codificação ser fiável, é necessária a construção de categorias, subcategorias e unidades de registo, conforme concordam Prasad (2008) e Amado (2014). O presente trabalho seguiu estas diretrizes de ambos os autores na AC dos dados recolhidos, quer antes da aplicação do folheto e do vídeo, quer após a aplicação desses recursos.

Com o *focus group* terminado, iniciou-se o processo da AC, tendo sido construída uma grelha (Apêndice XI) dividida em categorias, subcategorias, unidades de registo/indicadores e unidades de contexto. Foram analisados os conhecimentos prévios, a recetividade, a acessibilidade e a compreensão, seguindo as diretrizes do guião do *focus group* (já referido no Apêndice VI).

Esta técnica é uma opção fiável pois assume uma pesquisa fidedigna para um texto vasto com muita informação e oferece diretrizes objetivas na codificação do texto, desenhando conclusões a partir da informação. Em suma, com o problema e os objetivos de trabalho definidos e a explicitação de um quadro de referências teórico, é construído um *corpus* documental que requer uma leitura atenta e ativa para originar hipóteses e a posterior categorização (Amado, 2014). Na razoabilidade da amostra existiu a preocupação de manter a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a adequação. Pretende-se realizar inferências interpretativas, a partir dos conteúdos categorizados, sem esquecer as condições sociais e pessoais do sujeito de estudo, com vista à compreensão e explicação do decorrer da ação para a formulação dos resultados apresentados.

Em suma, o objetivo foi recolher os dados por vídeo, transcrever o *focus group* e recolher as informações retiradas na observação não participante, comparando as respostas dadas. É pretendida uma captação e ideia geral do que decorreu na sala de atividades para poder-se chegar a uma conclusão direta e assertiva.

III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O *focus group* foi realizado no primeiro CBE dos Capuchos, do Agrupamento de Escolas Dom Dinis, em Leiria, com a turma de ensino bilingue numa sala de atividades, às 09:30 do dia 21 de junho de 2019. A presente investigação contou com a presença de cinco crianças surdas, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, estendendo-se numa perspetiva qualitativa com base numa observação direta não participante de um *focus group* guiado pelo professor. O processo da observação, feito pela investigadora, pretendeu abranger a gravação de uma entrevista em grupo e registar certas notas de campo que não transparecessem na gravação, onde ficou previamente explicado à turma que iria ser transmitida uma história e que, após a visualização, seriam colocadas algumas questões aos alunos para perceber os níveis de recetividade e compreensão.

Além dos cinco alunos, estava presente o professor e o *focus group* foi gravado com uma duração de oito minutos e dezanove segundos. Estas escolhas foram tidas numa perspetiva construtiva, onde o objetivo do trabalho foi traçado de modo a verificar a análise da compreensão da criança, de uma forma individual e, em simultâneo, verificar a promoção do seu desenvolvimento social e cognitivo. A recolha de dados contou com um guião da entrevista em grupo, registo de observações e transcrição desse *focus group*, com base no Discurso Oral Culto (Preti, 2005). A transcrição utilizou um processo de codificação dos alunos, sendo nomeados de 1 a 5, para respeitar o anonimato pretendido na investigação.

O folheto e o vídeo foram dinamizados no sentido de despertar o imaginário criativo da criança, além de se tentar adaptar à sua deficiência da melhor maneira possível, tentando transmitir a história de uma maneira rápida e direta. Antes desta introdução, os alunos foram questionados se conheciam a história das aparições de Fátima e responderam negativamente.

Foram colocados os três meios de comunicação: gestual, oral e escrito, pois a ausência de um deles faz com que muita informação se disperse e, estando todos presentes, não interferem uns com os outros, nem causam ruído informativo. Esta opção colabora com a declaração dos autores Hauser *et al.* (2010) e Tevenal e Villanueva

(2009) apresentado no enquadramento teórico, o que justifica a opção tomada como sendo a mais eficaz e promissora.

Quando questionados pelo professor sobre o conhecimento da história, todos os alunos acenaram com a cabeça a afirmar que a desconheciam, e iniciaram-se os trabalhos com a visualização do vídeo. Após a apresentação inicial, todo o processo foi gravado e foram sendo anotados os registos de observações (já referido no Apêndice V), por parte da investigadora, enquanto a turma visualizava o vídeo, de modo a poder descrever o que ocorreu durante o *focus group*.

Os alunos estavam muito atentos e interessados durante toda a projeção do vídeo, tanto que o aluno 3 colocava questões ao aluno 2 e este pediu-lhe para que tivesse atento e que aguardasse pelo final do vídeo. Aqui pode-se sublinhar o facto da interação, isto é, pode-se verificar que o vídeo promove o diálogo entre as crianças, permitindo uma troca de impressões. A colocação do intérprete foi pensada ligeiramente à direita de modo a facilitar a leitura às crianças, seguindo a sugestão apresentada anteriormente no capítulo 4 por Poothullil *et. al* (2013).

Quando o vídeo terminou, bateram palmas e mostraram-se alegres e muito bem-dispostos, o que remete para a duração do vídeo, ou seja, compreende-se que a sua duração não é demasiado longa, o que não aborrece os alunos e os mantém motivados na sua visualização.

Após os dois minutos de visualização do vídeo, o professor entregou os folhetos à turma para manuseamento e exploração. Muito recetivos ao folheto, trocavam impressões entre si sobre as imagens e as cores. Mais especificamente, os alunos 2 e 3 partilharam o mesmo folheto e comunicavam entre si trocando impressões sobre as personagens, reconhecendo os nomes gestuais de cada um. Associaram imediatamente o local e o acontecimento ao explicado no vídeo. Os restantes alunos viam o folheto, mas não se expressavam muito. A turma começou a apresentar questões, mas o professor indicou que ia fazer perguntas e pediu para que esperassem.

Com a perceção do folheto, o professor iniciou as questões seguindo as indicações apresentadas no guião e iniciou o *focus group* com uma pergunta geral, como iniciativa do adulto/professor, sobre o acontecimento que tinha acabado de ser relatado: “O que aconteceu?”. O aluno 3 percebeu prontamente que se tratava de um tema

religioso, ao fazer o gesto de “igreja”, e o aluno 2 referiu “Nossa Senhora de Fátima” e a “Capelinha das Aparições”. O aluno 1 acompanhava o raciocínio e os alunos 4 e 5, sem se pronunciarem, estavam atentos ao que era referido. Este fator indicia um reconhecimento geral e rápido do que fora transmitido. Relembrando Paiva *et al.* (2019), a dinâmica de uma sala de aula organiza-se através de uma experiência democrática, em que se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação, ou seja, a investigação pretendeu seguir essa linha de pensamento ao iniciar pela transmissão da informação, a colocação de questões e a troca impressões sobre o tema. Da Fonseca (2019) acorda com esta linha de pensamento ao explicar que o processo de pensamento em relação à linguagem se desdobra no seguinte processo: pensamento que leva à codificação e à posterior decodificação; método que promove a dinâmica apresentada por Paiva *et al.* (2019). A restante turma ia acompanhando esta interação entre os alunos e o professor. Com a introdução da narrativa, verifica-se uma nova aquisição por parte dos alunos. É notório que estavam entusiasmados com o vídeo e com o folheto, que tinha sido direto, numa duração de tempo adaptada, já que nenhuma criança mostrou tédio ou distração. Ao serem questionados sobre o que tinha acontecido, ou seja, o que as crianças viram em Fátima, o aluno 1 respondeu: “Dona Fátima”, o que mostra a aprendizagem de uma nova personagem, de uma forma bastante notória e evidente. Portanto, pode-se considerar que mais de metade da turma reconheceu a história, não conhecida previamente, e soube transpô-la, assim que solicitado. A mensagem fulcral da história foi transmitida e funcionou em todos os modelos de comunicação: imagético, gestual e escrito. Com isto, verifica-se que três alunos compreenderam perfeitamente o conceito da história e qual a sua personagem principal. Os alunos 4 e 5, apesar de não se expressarem, compreenderam esta nota do aluno 1, uma vez que toda a turma se riu com a prontidão da sua resposta. No entanto, houve um ligeiro desentendimento num dos nomes gestuais: “Lúcia”, uma vez que é o mesmo nome gestual do aluno 1 e questionaram quem era. Acharam estranho porque era o mesmo nome gestual, mas, depois de explicado, entenderam e o *focus group* continuou no seu rumo. Conforme se sabe, a língua não é neutra, varia “... no e pelo discurso” (França, 2019, p.1), é adaptada ao contexto e funciona consoante o mesmo. Neste caso, é a memória discursiva que vai entrar em ação e que vai permitir aos alunos a compreensão desta distinção pois, ao ser referido, este novo

nome gestual entra na sua memória e torna-se reconhecido, uma vez que já fora introduzido e, agora, bem interpretado pelos interlocutores. A língua apresenta as suas peripécias, seja oral, gestual ou escrita, onde a polissemia tem o seu relevo e pode, por vezes, gerar conflitos na compreensão, mas é com o conhecimento dos eventos, personagens e discurso que surge a possibilidade de avanço no processo do ensino e aprendizagem. Novamente, justifica-se a notoriedade do contexto neste breve desentendimento, já que é ele que o controla.

Após esta pequena interrupção, o professor foi complementando informação, introduzindo os três pastorinhos na discussão e as crianças não perguntavam quem eram, associavam logo às personagens introduzidas no vídeo. Ao serem questionados sobre o que exatamente tinha acontecido, sentia-se a necessidade de uma nova explicação, o que talvez não tenha sido expresso da melhor maneira nas ilustrações aplicadas ou devido à falta de conhecimento prévio. Neste ponto verifica-se que, na maior parte do *focus group*, os alunos associam o significado ao significante, isto é, ligam o conceito ao gesto, sendo estes os alicerces da comunicação, a união entre o pensamento e a linguagem. Conforme justifica Da Fonseca (2019, p. 3), o “... pensamento é uma função cognitiva do ser humano, produto da mente, representa uma das potencialidades mais marcantes do indivíduo.” e “... a linguagem desenvolve-se como ferramenta vital para que o homem saia do seu estado de natureza, o eu, e seja capaz de reconhecer os seus semelhantes...”, sendo o pensamento anterior à linguagem. O autor enfatiza a importância e o relacionamento entre ambos, colocando o objetivo deste projeto mais realçado, em que assim se constata a sua importância na área educativa e a aplicação dos três meios comunicativos, referidos anteriormente. Com esta exposição, considera-se que as ilustrações das restantes personagens são facilmente reconhecidas e associadas ao gesto, mas a ação da narrativa é mais difícil de compreender por parte dos alunos. Esta foi a maior dificuldade sentida ao proceder à ilustração do folheto, tentar transmitir uma ação através de imagem que se tornasse icónica e de rápida associação. Este *focus group* mostrou que o objetivo foi conseguido com lacunas a limar pois reconhecem-se as personagens, mas não se fica a saber precisamente como decorreu o evento, tem de se recorrer a uma repetição da explicação, mais calma e focada, para que as crianças a assimilem na totalidade. Mesmo verbalmente, com auxílio escrito, a transmissão da história não é a tarefa mais

fácil de se realizar no Santuário, muitas vezes tem que se recorrer à repetição pois verifica-se dificuldade, por parte dos peregrinos, em assimilar a história e os eventos subjacentes. Uma das hipóteses para esta consequência, nesta situação, poderá estar ligada ao fator tempo, isto pode indicar que o tempo despendido para a explicação do fenómeno possa ter sido demasiado curto.

O objetivo do formato apresentado pretende atingir a rapidez e a eficácia, de modo a não perder a atenção do público-alvo, o que poderá prejudicar a sua captação dos eventos, como constatado. Como tentativa para contornar este erro, foi mantida a informação escrita no vídeo pois pode-se constatar que o ensino bilingue é benéfico para as crianças, não apenas surdas, mas no geral e, para este público, maior relevo abrange pois uma segunda língua contribui para a manutenção da maioria das funções cerebrais, da aprendizagem e das suas vidas sociais, conforme reforça Dias e Muner (2019), o que complementa a ideia anteriormente apresentada por Paiva *et al.* (2019).

Tal tentativa não produziu o efeito esperado, já que o professor teve que recorrer à repetição, com o acompanhamento explicativo de alguns gestos e ênfase noutros.

O *focus group* seguiu para o acontecimento, onde foram questionados como é que a senhora tinha aparecido. A resposta foi fácil: “pelo Sol”, respondeu o aluno 1, com o apoio dos alunos 2 e 3. O professor resume novamente a história da aparição com o milagre do Sol e as crianças não mostram qualquer tipo de dúvida. Confirma-se que a repetição se torna um promotor na compreensão e, novamente, um impulsionador de interação dentro da sala de aula. A título de ressalva, Gútierrez e Lopes (2019, p. 10) relembram que a “competência comunicativa é um conceito dinâmico que implica uma negociação de significado. Num âmbito pedagógico, os estudantes de línguas devem adquirir uma série de habilidades e competências por meio das quais irão transmitir e compreender a intencionalidade num contexto adequado de maneira comunicativa”. Aqui verificam-se várias técnicas aplicadas na entrevista de grupo como a repetição, já que ao expor a história novamente, de uma forma mais individualizada, em tempo real, as crianças compreendem melhor pois a comunicação decorre em tempo real entre o aluno e o professor, quase como em uníssono, adequando a intenção comunicativa ao contexto envolvente. Nesta sequência, o aluno 1 complementa a quantidade de pessoas que agora visita o local, mostrando-se muito interessado e atento a toda a narrativa. Sentiu-se uma dificuldade na parte cronológica

das crianças porque, além de não terem ficado a perceber, na totalidade, a quantidade de vezes que o fenómeno aconteceu e a sua repercussão a nível mundial, compreenderam que, pelo menos, Nossa Senhora apareceu em Fátima e agora muitas pessoas vão ao local em peregrinação, inclusive referem a Capelinha das Aparições várias vezes, o que indica reconhecimento do local físico pois, durante as perguntas feitas pelo professor, os alunos referiam os gestos: “Nossa Senhora”, “Igreja”, “rezar” e “pessoas”.

O aluno 2 ia acompanhando o discurso do professor com as imagens do folheto, mostrando a importância que a imagem tem como forma de comunicação e transmissão da mensagem. O aluno 1 reconheceu o gesto de Papa e referiu prontamente o nome: Papa São Francisco. Isto demonstra uma introdução das crianças na temática religiosa, pois os alunos 1, 2 e 3 conheciam o nome e associaram o gesto, aprendido no vídeo, à imagem. Aqui a iconicidade da imagem foi primordial para este reconhecimento. Durante a discussão, as imagens do folheto eram sempre referidas pelos alunos, o que justifica o suporte material para apoiar o vídeo.

Refere-se a falta de precisão apresentada pelas crianças em algumas situações: “Dona Fátima” para Nossa Senhora de Fátima e “Papa São Francisco” para Papa Francisco ou Santo Padre, o que nos remete para a total compreensão do significado com algumas tonalidades por trabalhar no conceito do significante, ou seja, as crianças reconhecem com facilidade a imagem (signo), que as remete para o conceito mental (significado) que têm sobre o assunto, mas sentem dificuldades quanto à sua reprodução (significante). Constata-se tal facto, uma vez que se trata de crianças do ensino básico, considerando que com o crescimento e desenvolvimento estas limitações se irão esbater.

O milagre do Sol ficou claro e entendido como a forma utilizada por Nossa Senhora numa das suas aparições, sendo que o dia 13 de maio foi a única data a ser respondida corretamente, uma vez que nenhum dos alunos referiu as restantes datas. Isto indica que a imagem do Sol foi importante para intensificar o acontecimento, mas não funcionou para identificação cronológica, uma vez que as crianças associaram o milagre a maio quando, na verdade, ocorreu em outubro. Este desentendimento foi corrigido por uma breve explicação do professor mas, sendo que são apresentadas duas datas, as crianças mostraram maior interesse por maio, embora não se saiba se

fora por ter sido apresentado antes de outubro, ou se por as crianças terem um conhecimento prévio, anteriormente transmitido, que se desconhece, uma vez que quando questionados se conheciam a história das aparições, a turma respondeu que não. Uma outra alternativa para tal ocorrer poderá estar no ênfase dado à imagem do milagre do Sol pois, uma vez que a dificuldade de transmissão do movimento para o papel foi sentida, conforme fora referido, colocaram-se mais cores e maior intensidade no Sol, para tentar criar este sentimento de rotatividade e dança, tal como descrito nos diversos relatos populares da época sobre o fenómeno, nomeadamente os descritos nas memórias da Irmã Lúcia de Kondor & Cristino (1999). Ao aplicar este maior destaque, poder-se-á ter caído no erro criar um conflito com a primeira data apresentada.

Nesta identificação temporal, o professor recorreu ao texto do folheto, para conseguir apresentar os dois meses às crianças, para melhor distinção. No decorrer de todo o *focus group*, foi a única vez que o gesto foi associado ao texto escrito, de modo a diferenciar maio e outubro com maior precisão. É de salientar que Nossa Senhora apareceu 6 vezes mas o material criado focou-se em duas aparições, a primeira e a última, devido à sua notoriedade face às restantes e para simplificar a história para este público, ou seja, justifica-se esta opção de modo a facilitar a transmissão da história e também pelo facto das restantes aparições não terem um impacto relevante para a história em si.

Decorre uma pequena pausa durante o *focus group* para prestar um destaque mais direccionado aos alunos 4 e 5 que se mostram mais reservados. Não se pronunciam com tanto à-vontade como os restantes mas mostram-se atentos aos gestos do professor e mais interessados no folheto do que os restantes, isto é, cada gesto é associado a uma imagem ou a um momento do folheto, nunca o largando durante todo o *focus group*, onde se observa, novamente, o reforço da imagem. Esta divisão poderá ter vários contributos na sua origem, tais como falta de receptividade por parte dos alunos, falta de interesse pelo tema ou dificuldades de aprendizagem, entre outros. É de referir também que quando o processo de ensino-aprendizagem não flui, a origem poderá vir das relações entre colegas, dos limites institucionais, ou da negligência do sistema educativo (Melo, 2019), mas entende-se que nenhum destes fatores terá influência nesta espécie de separação. Supõe-se que será uma

característica dos alunos 4 e 5 pois, desde o início do *focus group*, se mostraram muito reservados e, sem ser questionado, o professor, ao dirigir-se a eles, referiu que estes alunos eram mais tímidos. Mesmo assim, e conforme já expresso na revisão de bibliografia, as crianças aprendem por osmose, através da resolução de problemas ou através do subconsciente sem contacto físico ou auditivo, o que reforça o campo visual, ou seja, estas duas crianças, ao estarem presentes e ao visualizarem a discussão, aprendem, o seu subconsciente retém informação e, mesmo não se expressando, algumas partes do *focus group* ter-lhes-á ficado retida. Não tão expressivos, mostram interesse nas cores e nas imagens do folheto, pondo um pouco a história de parte, acompanhando sempre o discurso do professor e dos colegas. França (2019) consagra a importância da imagem, com o apoio do discurso, para a total compreensão e naturalização da informação.

Relativamente às imagens e cores aplicadas, o folheto mostra-se muito recetivo por parte da turma em geral. Os alunos mostram entusiasmo e interesse e, quando questionados, referiram que a história tinha sido fácil de perceber. Este foi um dos objetivos do projeto, incentivar o interesse das crianças, que foi conseguido, uma vez que as cinco crianças mostraram muito interesse no folheto. Ao ser apresentado o local com imagens reais, as crianças associaram ao folheto e reconheceram a imagem de Nossa Senhora.

Com o apoio da grelha de análise de dados (já referido no Apêndice XI), esta análise torna-se mais clara, onde é evidente verificar a sistematicidade de respostas do aluno 3 e a envolvimento dos alunos 1 e 2. A AC vem expor, de uma forma muito direta, o reconhecimento do acontecimento, das personagens e do local por parte dos alunos. As intervenções dos alunos 4 e 5 são as que menos ocorrem, uma vez que são alunos mais retraídos, não expõem as suas ideias e opiniões, mesmo quando solicitadas, o que dificultou a recolha de dados e a sua posterior análise. Mesmo com esta condicionante, não mostraram aborrecimento e, no final, transmitiram que tinham compreendido o exposto e que tinham gostado do breve momento de aprendizagem. No final do *focus group*, as crianças pediram para ficar com os folhetos o que consagra o poder da imagem, conforme fora abordado por Correia & Neves (2019), e justifica a utilização de um suporte físico para ajudar na transmissão da mensagem onde a imagem é a melhor ferramenta para contar uma história. Afirmaram que perceberam

o vídeo e que gostaram do folheto. Inclusive, que o iriam mostrar aos colegas para lhes contar a história. O entusiasmo final e o sorriso transpareceram a compreensão da história e o contentamento pelo facto de a mesma estar adaptada e acessível.

Em suma, podemos classificar o *focus group* como proveitoso e a experiência positiva já que as crianças, além de receptividade, mostraram entendimento e clareza nas suas explicações, quando abordados. É afirmativo declarar que, tanto o vídeo, como o folheto, foram de simples compreensão e que o geral da história ficou aprendido pelas crianças, ou seja, os conceitos ficaram bem esclarecido na turma. Após esta exposição reconhecem as personagens, o local e o acontecimento.

IV CONCLUSÕES

O presente trabalho pretendeu contar a história das Aparições de Nossa Senhora de Fátima a uma turma de crianças surdas através de um vídeo em LGP e de um folheto inclusivo, com imagem e texto.

Ao longo desta dissertação foram estudadas várias hipóteses de formato e linguagem e, após a verificação dos seus resultados em outros trabalhos semelhantes (Denmark *et al.*, 2019), optou-se pelo vídeo e pelo folheto (em papel), pela sua praticabilidade e rapidez de transmissão de informação, que se mostrou eficaz, uma vez que se obtiveram resultados positivos no estudo que se levou a cabo. Confirma-se o interesse por parte das crianças e a sua receptividade face a ambos. Cada criança apresentava diferentes graus de entusiasmo e conhecimento, mas, de uma forma generalizada, o vídeo foi compreendido por toda a turma e o folheto agradou aos alunos, sendo que a mensagem foi transmitida de uma maneira simplificada e acessível. Foi ainda possível destacar a base na comunicação visual como um formato adequado às crianças surdas, e consequentemente aceite por elas, o que confirma a importância da imagem na transmissão da mensagem.

O objetivo fulcral deste projeto focou-se em tornar a história mais acessível a estas crianças, através da explicação com interpretação em LGP, onde o texto apenas funciona como auxílio, de modo a iniciar e/ou cativar o interesse do público-alvo através de ilustrações, novamente acompanhadas por texto, para melhor e mais rápida associação. Satisfatoriamente, os resultados verificados atribuem-se certos e benéficos para uma melhor compreensão do tema por parte de crianças surdas. Apresentado, descrito e analisado o *focus group*, retomam-se as questões inicialmente colocadas no estudo e verifica-se a perceção das respostas, de modo a salientar o resultado desse mesmo *focus group*. Sendo o objetivo principal analisar, difundir e melhorar a comunicação sobre a história de Fátima a crianças surdas, de modo a fomentar o seu conhecimento relativamente ao acontecimento decorrente na Cova da Iria, conclui-se que tal fator foi atingido. Como fora descrito e transposto, é fidedigno afirmar que estas crianças compreenderam o fenómeno, os intervenientes e o local onde decorreu, conseguindo ainda associar aos dias de hoje. A experiência salientou-

se positiva e com meios para crescer e evoluir, pois há muito trabalho na área a ser feito, tanto a se construir de raiz, como a melhorar o que já existe. As duas crianças que deixaram uma conclusão um tanto reticente afirmam que entenderam o que lhes fora explicado, mas mesmo que não a tenham apreendido, pode-se afirmar que mais de metade da turma compreendeu e soube explicar a história aos restantes. Foi evidente que os formatos de comunicação aplicados, transmissão (oral ou gestual) e imagem com texto, funcionaram na perfeição num trabalho em equipa, o que mostra que nenhum alicerce de comunicação ficou por empregar.

Considera-se que o objetivo geral inicialmente proposto para a investigação foi atingido, no sentido de se terem criado recursos acessíveis para a apresentação da história das aparições de Fátima através da interpretação em língua gestual, com recurso a ilustrações e texto, para melhor e mais rápida associação, como reforça Correia & Neves (2019). Satisfatoriamente, verifica-se que estas ferramentas tornam o tema melhor compreensível e mais interessante.

Na generalidade, conclui-se que a investigação se manifestou de uma forma positiva, tanto na transmissão da mensagem, como no estímulo do interesse e curiosidade das crianças envolvidas no estudo. Com a aplicação do vídeo, a história é transmitida com maior rapidez e reproduzida com mais facilidade pelas crianças surdas. Elas estão concentradas, sentem-se incluídas e conseguem explicar o que acabaram de ver, o que nos remete para um estudo com o objetivo final atingido, sendo uma experiência positiva, com novos e ambiciosos desígnios por delinear e explorar.

10. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Neste estudo foram várias as adversidades ao longo do percurso, entre elas a falta de alunos com as características procuradas: LGP como língua natural, a frequentar o ensino básico e idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade. O público-alvo fora um tanto restrito, o que complicou a recolha dos dados. Inicialmente tentou-se delimitar mais o público do estudo, tendo sido pensado num conhecimento básico de ensino religioso, ou seja, a frequentar a catequese, mas, com esta característica a complementar as apresentadas, chegou-se à conclusão que seria praticamente impossível conseguir um estudo com crianças que se enquadrassem no perfil

pretendido, uma vez que não se identificaram catequistas no país que saibam LGP. Esta particularidade foi rejeitada e, mesmo assim, a restrição ainda tomou conta da ambição do projeto, mas nenhuma das outras variantes poderia ser descartada. A falta de recursos para uma reprodução e edição mais profissional, com maior impacto, do folheto e do vídeo também foi uma etapa a ultrapassar, nisto contemplando a existência e disponibilidade de um estúdio com *Chroma Key*, acesso a programas informáticos de edição, tanto de vídeo como de imagem, e o conhecimento de aplicação dos mesmos. Estes foram fatores que, numa vertente estética, podem ter prejudicado o trabalho, uma vez que foi utilizado o que estava disponível e foi tudo aplicado com conhecimentos práticos básicos. Ao ser aplicado no Santuário de Fátima e, possivelmente, projetado em paróquias ou outras comunidades, o trabalho a desenvolver será mais profissional, com maior rigor e conhecimento, não só a nível estético, como a nível de produção e reprodução. A rápida transmissão da mensagem fez com que a ação não tivesse sido apreendida de forma mais consistente por parte de algumas crianças. Houve questões expostas que mostravam o conflito entre o significado e o significante. Outra limitação decorre do facto de o Santuário ter manifestado particular interesse num formato digital acessível a toda a comunidade surda, que pudesse ficar disponível na página do Santuário, o que fez com que os destinatários tivessem automaticamente sido identificados pela entidade onde se desenvolveu o estudo. Por outro lado, o facto de se tratar deste público em específico e de se empregar uma linguagem religiosa, condicionou a utilização de soluções mais criativas.

11. PROPOSTAS PARA ESTUDOS FUTUROS

Num futuro próximo, propõem-se melhorias ao estudo feito num sentido de abranger mais pessoas, reunir características que abarquem mais deficiências ou barreiras comunicativas. Poder-se-iam abordar novas diretrizes de estética, isto é, explorar novos conceitos de desenho que exprimissem a ação em material estático como, por exemplo, *pop up books*. Esta opção fora posta de parte devido ao tamanho em que se queria trabalhar e, para conseguir unir a vertente do tamanho com a praticabilidade

do manuseamento, um ano não era suficiente para a realização deste projeto. Esta nota leva ao ponto seguinte onde são apresentadas sugestões para trabalhos futuros. Uma hipótese poderia passar pelos referidos *pop up books* que conseguem aglomerar características de movimento e ajudar em certas competências não atingíveis pelo folheto. Outra opção poderia envolver a tradução noutros idiomas, uma vez que o Santuário de Fátima é visitado por peregrinos de todo o mundo, pelo menos nas restantes línguas oficiais do Santuário, sendo elas o castelhano, o francês, o italiano, o alemão e o polaco, com a interpretação nas respetivas línguas gestuais. Relembra-se que a língua portuguesa e a língua inglesa também fazem parte deste elenco. Seria interessante colocar o folheto em locais estratégicos de visita e aplicar o vídeo na página oficial do Santuário de Fátima, mais especificamente na *homepage*. Numa tendência evolucionista, poder-se-ia elaborar um jogo interativo, em género de aplicação, que unisse a estrutura do Santuário de Fátima com a história cronológica, agora também com referência à casa dos Pastorinhos, em Aljustrel, perto dos locais onde o anjo apareceu em 1916 e onde Nossa Senhora apareceu em agosto, de 1917, aos três pastorinhos, como que uma criação de uma visita interativa e lúdica, assumindo uma visita pessoal, uma experiência na primeira pessoa. Caberá ao Santuário criar mecanismos internos para proporcionar uma troca de experiências partilhadas de saberes, investindo em materiais de formação que se apliquem de uma forma sistemática e ininterrupta. É urgente uma tentativa futura que englobe outros materiais, especificidades, que contornem barreiras de comunicação e que cheguem ao maior número de pessoas possível. Este projeto segue numa linha de melhoramento de difusão destes aspetos, apostando para outros que se inspirem e que o sigam, de modo a oferecer mais e melhor.

Relativamente à proveniência de tantos estrangeiros a visitar o local, já abordado anteriormente, existem ainda muitas barreiras a ultrapassar, como a diversidade de idiomas, e consequentes línguas gestuais, de forma a abranger mais crianças surdas provenientes de todo o mundo que visitam anualmente o Santuário de Fátima. Neste âmbito, e inicialmente a uma escala nacional, também poderiam existir formações nas paróquias e sessões catequéticas adaptadas a este público específico. O folheto, com o vídeo interpretado, poderão ser os primeiros passos para esta possível evolução.

LISTA DE REFERÊNCIAS

- Áfio, A. C. E., Carvalho, A. T. D., Carvalho, L. V. D., Silva, A. S. R. D., & Pagliuca, L. M. F. (2016). Accessibility assessment of assistive technology for the hearing impaired. *Revista brasileira de enfermagem*, 69(5), 833-839.
- Albuquerque, G. C., & Oliveira, R. C. (2018). Conhecimento dos Professores sobre a aprendizagem da linguagem escrita. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, 1(2), 214-228.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*(2), Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amit, E., Rim, S., Halbeisen, G., Priva, U. C., Stephan, E., & Trope, Y. (2019). Distance-dependent memory for pictures and words. *Journal of Memory and Language*, 105, 119-130.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância, Carta de Princípios para uma Ética Profissional, nº. 82. (dezembro, 2007).
- Assembleia Constituinte Portuguesa. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa.
- Baptista, V. F., Cardoso, M. V. G., & Martins, U. L. (2018). A inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional como instrumentos viabilizador da igualdade: exposição e análise crítica dos respetivos indicadores. *Revista Capital Científico-Eletrónica (RCCe)*, 16(1), 5-19.
- Bauman, H. D. L., & Murray, J. J. (2010). 14 Deaf Studies in the 21st Century: “Deaf-gain” and the Future of Human Diversity. *The Oxford handbook of deaf studies, language and education*, 2.

Bauman, H. D. L. (2004). Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(2), 239-246.

Blikstein, I. (1985). *Técnicas de comunicação escrita*(20). São Paulo: Ática.

Camilo, S. O. (2018). Considerações sobre a estrutura de uma Pesquisa Qualitativa – como ler e como planejar um estudo qualitativo. *ABCS Health Sciences*, 43(2).

Campello, A. R. D. S. (2007). Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. *Estudos surdos II*, 1, 100-131.

Campelo, F. S. C. (2016). Educação Especial na iniciação à docência: investigação, ação e formação. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 2(1), 330-342.

Capovilla, F. C., Martins, A. C., & Oliveira, W. G. S. (2019). Criando dicionários de línguas de sinais: modelos iconográficos, linguístico e contemporâneo. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 18(2).

Carvalho, P. (2009). *História da educação de surdos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1).

Chinese Law & Government (2017). National Sign Language and Braille Standardization Action Plan (2015-2020). *Routledge: Taylor & Francis Group*, 49(5/6), 326-331.

Corpas, F. & Leyton, D. (2016). Programa educativo Museu das Telecomunicações: acessibilidades. In *Programa educativo Museu das Telecomunicações: acessibilidades*.

- Correia, P. H., & Neves, B. C. (2019). A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. *Revista Educação Especial*, 32, 10-1.
- Costa, A. C. C., & Neto, J. A. S. (2019). O bibliotecário escolar e a mediação da leitura com livro de imagem. *RBBB. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 15(1), 194-212.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Porto. *Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya): Centro de Investigação e Desenvolvimento*.
- CRID – Centro de Recursos para a Inclusão Digital (2018). *Alunos de Mestrado em Comunicação Acessível entregam folhetos inclusivos*. Consultado em <http://crid.esecs.ipleiria.pt/2018/06/11/alunos-de-mestrado-em-comunicacao-acessivel-entregam-folhetos-inclusivos/> a 13 de fevereiro. 2019.
- Da Fonseca, J. S. (2019). A essência do Homem é pensar as correlações entre pensamento e linguagem. *Qualis Sumaré-Revista Acadêmica Eletrônica*, 1(1), 15.
- De Gopegui, J. A. R. (2005). Catequese e Comunidade Cristã. *Perspetiva Teológica*, 37(103), 315.
- De Lima, J. Á. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7-29.
- Davis, H. & Zerlin, S. (1966). Acoustic relations of the human vertex potential. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 39(1), 109-116.
- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca. Assembleia Geral UNESCO.

Decreto Lei n.º 54/2018. *Diário da República*. n.º 129, I Série (06-07-2018), 2918-2928.
Decreto Lei n.º 74/1997. *Diário da República*. n.º 86/1976, I Série (10-04-1976), 1498-1498.

Denmark, T., Atkinson, J., Campbell, R., & Swettenham, J. (2019). Signing with the face: emotional expression in narrative production in deaf children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(1), 294-306.

Dias, G. J. A. C. (2013). A devoção do povo português a Nossa Senhora nos tempos modernos. *Revista da Faculdade de Letras: História*, 1987, II série, vol. 4 (1987), 227-256.

Dias, I. A., & Muner, L. C. (2019). Os benefícios do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo infantil em crianças de dois a seis anos. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 23(1, janeiro a junho), 230-246.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008-2013). Consultado em 04 fevereiro. 2019. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/proselitismo>.

Escudeiro, P., Escudeiro, N., Reis, R., Lopes, J., Norberto, M., Baltasar, A. B., ... & Bidarra, J. (2015). Virtual Sign – A Real Time Bidirectional Translator of Portuguese Sign Language. *Procedia Computer Science*, 67, 252-262 e 290-292.

Ferreira, L. (circa 1920). *O Milagre de Fátima*(2). Lisboa: Romano Torres.

Fortin, M. F. & Salgueiro, N. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*(5). Loures: Lusociência.

França, J. S. (2019). Na construção de uma imagem, o passado se faz presente. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5(5).

Galasso, B. J. B., Lopez, M. R. D. S., Severino, R. D. M., & Teixeira, D. E. (2018). Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 59-72.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.

Golos, D. B., & Moses, A. M. (2013). Developing preschool deaf children's language and literacy from an educational media series. *American annals of the deaf*, 158(4), 411-425.

Gútierrez, L. P., & Lopes, F. C. (2019). Fundamentos da tradução pedagógica: tradução, ensino e comunicação. *Revista X*, 14(2), 5-41.

Hauser, P. C., O'Hearn, A., Mckee, M., Steiderm A., & Thew, D. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and deafness. *American annals of the deaf*, 154(5), 486-492.

Humanos, D. U. D. D. (2015). Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso a 17 de setembro de 2018, às 14:56.

Humphires, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(1), 16.

Junqueira, S. (2019). A diversidade religiosa na Escola: o quê e como? *Religiare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais das Religiões da UFPB*, 15(1), 05-25.

Kondor, L., & Cristino, L. C. (1999). *Memórias da Irmã Lúcia*. Fátima: Secretariado dos Pastorinhos, 1999.

Kusters, A., & De Meulder, M. (2013). Understanding deafhood: In search of its meanings. *American annals of the deaf*, 157(5), 428-438.

Ladd, P. (2005). Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(66_suppl), 12-17.

Ladd, P. (2003). Understanding deaf culture: In search of deafhood. *Multilingual Matters*, 24(4), 75-89.

Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. Diário da República – n.º 194, I Série. Lisboa.

Lopes, G. K. F., & Agrello, M. P. (2017). A Representação Histórico Cultural da Língua de Sinais: Opressão e Repressão Linguística Versus Pedagogia Visual/The Historical Cultural Representation of Sign Language: Oppression and Linguistic Repression Versus Visual Pedagogy. *Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)*, 14(2), 86-111.

Lopes, M. C. (2017). *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes, S. F. S. F., Gouveia, L. B., & Reis, P. (2019). Utilização da metodologia da sala de aula invertida (flipped classroom): análise de eficiência dos instrumentos e resultados do experimento piloto. *Relatórios Internos TRS*, (01).

Lysaker, J. T. (2019). *Before Words: Wordless Picture Books and the Development of Reading in Young Children*. New York. Columbia University: Teachers College Press.

Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2011). Projeto e relatório de pesquisa. *Metodologia do Trabalho Científico*, 6, 99-135.

Marschark, M., & Spencer, P. E. (2010). *The Oxford handbook of deaf studies, languages, and education* (vol. 2). Oxônia: Oxford University Press.

Martins, L. B. & Gaudiot, D. M. F. (2012). The deaf and the classroom design: a contribution of the built environmental ergonomics for the accessibility. *Work*, 41(Supplement 1), 3663-3668.

Marujo, A. (2018). A construção de Fátima. *Revista de História das Ideias*, 36, 195-219.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: *theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Editora Beltz.

Medinas, C. B. (2018). *Ciganos e literacia digital: estudo de caso em Reguengos de Monsaraz* (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.

Melo, K. A. D. (2019). *A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia*. São Paulo: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

Miguel, M. C., da Silveira, R. Z., & de Carvalho, S. M. S. (2018). O Domínio Educativo das Ilustrações no Campo da Qualificação Profissional. *Revista FSA*, 15(2).

Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial (2009). *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível!* Consultado em 13 de fevereiro. 2019. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/ManualAcessibilidadeEspacialEscolas.pdf>.

Moore, D. F. (2010). Epistemologies, Deafness, learning and teaching. *American Annals of the deaf*, 154(5), 447-455.

Neves, J. (2007). *Vozes que se veem: guia de legendagem para surdos*. Instituto Politécnico de Leiria/Universidade de Aveiro.

Nishiruma, T., & Doi, K. (2019). Easily Readable Braille Pattern for Reading Beginners and Variable Size Braille Printing System. *Handmade Teaching Materials for Students with Disabilities*, p. 338-354. IGI Global.

Nolan, H. J. (1983). *Pastoral Letters of the United States Catholic Bishops: 1989-1997* (vol. 6). Washington D.C.: USCCB Publishing.

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143.

Nunes, S. D. S., Saia, A. L., Silva, L. J., & Mimessi, S. D. A. (2015). Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilingues? *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3).

O'Brien, L. (2004). Connecting with RE: an approach to religious education for children with autism and/or severe and complex learning disabilities. *Support for Learning*, 19(3), 132-136.

Oliveira, C. M., Nuernberg, A. H., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Desenho Universal e avaliação Psicológica na perspetiva dos direitos humanos. *Avaliação Psicológica*, 12(3).

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.

Oviedo, A (2006). El congreso de Milán, 1880. Milão, Itália. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>.

Paiva, M., Lino, D., & Almeida, A. M. (2019). A interação adulto-criança e a promoção da competência de escolha e de resolução de problemas com crianças de 4 e 5 anos. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1). 19-35.

Park, M. S. (2009). Deaf Culture and Deaf Church: Considerations for Pastoral Ministry. *New Theology Review*, 22(4).

Pereira, J. M. M. M. (2016). A comunicação aumentativa e alternativa enquanto fator de inclusão com necessidades educativas especiais (Dissertação de Doutoramento). *Repositório Comum*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pereira, A. (circa 1940). *The Story of Fatima for Children*, adaptado por Walton, G. D. Porto: Majora.

Perovano, D. G. (2014). *Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social*. Curitiba: Juruá.

- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: TA Queiroz.
- Pinheiro, L. R. (2007). Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas-assistenciais. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 233-246.
- Poothullil, J. M. M., Sahasrabudhe, S., Chavan, P. D., & Toppo, D. (2013). Captioning and Indian Sign Language as accessibility tools in universal design. *SAGE Open*, 3(2), 2158244013491405.
- Porto, C. F., & Resende, E. J. C. (2016). Terceira idade, design universal e aging-in-place. *Estudos em Design*, 24(1).
- Prasad, B. D. (2008). Content analysis. *Research methods for social work*, 5, 1-20.
- Prazeres, N. (2014, setembro 17). *Apostolado Mundial de Fátima*. Jornal Presente, Diocese Leiria-Fátima.
- Preti, D. (2005). *Discurso oral culto, O* (Vol. 2). Editora Humanitas.
- Robbins, N. B. (2012). *Creating more effective graphs*. Hoboken: Wiley.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2017). Educação especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1).
- Salvador, A. (2017). *Manual para pessoas com deficiência motora*(2). Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Santos, J. A. & Filho, D. P. (2012). *Metodologia científica*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional da Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, 10-16.

Sassaki, R. K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão-Revista de Educação Especial*, 1(1), 19-23.

Serviço de Apoio ao Estudante (ESECS – IPL) 2012. *Como trabalhar com estudantes cegos e com baixa visão*. Consultado em 12 de fevereiro. 2019.

Serviço de Apoio ao Estudante (ESECS – IPL) 2012. *Como trabalhar com estudantes com deficiências músculo-esqueléticas*. Consultado em 12 de fevereiro. 2019.

Serviço de Apoio ao Estudante (ESECS – IPL) 2012. *Como trabalhar com estudantes surdos*. Consultado em 12 de fevereiro. 2019.

Silva, C. A. A. (2012). Igreja Católica e Surdez: território, associação e representação política. *Religião e Sociedade*, 32(1), 13-38.

Silva, C. H. D. C. (1998). Aparições e experiências místicas: reflexão sobre o fenómeno de Fátima e contributo para uma sua renovada meditação espiritual. *Revista Didaskalia*, XXVIII, 21-70.

Smit, A. L. (2010). Spiritual life of deaf people in South Africa. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 514-516.

Stokoe, W. C. (2005). Sign language structure: An outline of the visual communication of the American deaf. *Journal of deaf studies and deaf education*, 10(1), 3-37.

Strelhow, T. M. P. B. (2018). As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência: o papel do Ensino Religioso na construção de sujeitos de direitos. *Revista Educação Especial*, 31(61), 275-284.

Strobel, K. (2009). *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC.

Tarra, G. (1881). Resolutions of the Milan Convention. *American Annals of the Deaf and Dumb*, 26(1), 64-65.

Tamayo, A., & Chaume, F. (2017). Subtitling for d/Deaf and Hard-of-Hearing Children: Current Practices and New Possibilities to Enhance Language Development. *Brain sciences*, 7(7), 75.

Tevenal, S. & Villanueva, M. (2009). Are you getting the message? The effects of SimCom on the message received by deaf, hard of hearing, and hearing students. *Sign Language Studies*, 9(3), 266-286.

Todos, D. M. S. E. P. (1990). Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia.

Universidade Anhembi Morumbi. (2012). *Turismo Inclusivo e Lazer em Espaços Públicos*. IX Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo (30 agosto a 01 setembro, 12 páginas). São Paulo.

Wertheim, J., & da Cunha, C. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Brasília: Unesco.

ANEXOS

ANEXO 1

TRANSCRIÇÃO DO FOLHETO INFORMATIVO PRESENTE DO SANTUÁRIO DE FÁTIMA

AS APARIÇÕES

A 13 de maio de 1917, três crianças apascentavam um pequeno rebanho na Cova da Iria, freguesia de Fátima, concelho de Vila Nova de Ourém, hoje diocese de Leiria-Fátima. Chamavam-se Lúcia de Jesus, de 10 anos, e Francisco e Jacinta Marto, de 9 e 7 anos.

Por volta do meio dia, depois de rezarem o terço, como habitualmente faziam, entretinham-se a construir uma paredita de pedras soltas, no local onde hoje de encontra a Basílica. De repente, viram uma luz brilhante; julgando ser um relâmpago, decidiram ir-se embora, mas logo abaixo outro relâmpago iluminou o espaço e viram em cima de uma pequena azinheira (onde agora se encontra a Capelinha das Aparições), uma “Senhora mais brilhante que o Sol”, de cujas mãos pendia um terço branco.

A Senhora disse aos três pastorinhos que era necessário rezar muito e convidou-os a voltarem à Cova da Iria durante mais cinco meses consecutivos, no dia 13 e àquela hora. As crianças assim fizeram, e nos dias 13 de junho, julho, setembro e outubro, a Senhora voltou a aparecer-lhes e a falar-lhes, na Cova da Iria. A 19 de agosto, a aparição deu-se no sítio dos Valinhos, a uns 500 metros do lugar de Aljustrel, porque, no dia 13, as crianças tinham sido levadas pelo Administrador do Concelho, para Vila Nova de Ourém.

Na última aparição, a 13 de outubro, estando presentes cerca de 70.000 pessoas, a Senhora disse-lhes que era a “Senhora do Rosário” e que fizessem ali uma capela em Sua honra e que não ofendessem mais a Deus Nosso Senhor que já estava muito ofendido. Depois da aparição, todos os presentes observavam o milagre prometido às três crianças em julho e setembro: o Sol, assemelhando-se a um disco de prata, podia fitar-se sem dificuldade e girava sobre si mesmo como uma roda de fogo, parecendo precipitar-se na terra.

Posteriormente, sendo Lúcia religiosa de Santa Doroteia, Nossa Senhora apareceu-lhe novamente em Espanha (10 de dezembro de 1925 e 15 de fevereiro de 1926, no Convento de Pontevedra e, na noite de 13/14 de junho de 1929, no Convento de Tuy), pedindo a devoção dos cinco primeiros sábados (rezar o terço, meditar os mistérios do Rosário, confessar-se e receber a Sagrada Comunhão, em reparação dos pecados cometidos contra o Imaculado Coração de Maria), e a Consagração da Rússia ao mesmo Imaculado Coração. Este pedido já a Nossa Senhora o anunciara em 13 de julho de 1917, na parte que já fora revelada do chamado “Segredo de Fátima”.

Anos mais tarde, a Irmã Lúcia conta ainda que, entre abril e outubro de 1916, tinha aparecido um Anjo aos três videntes, por três vezes, duas na Lapa do Cabeço e outra junto ao poço do quintal da casa de Lúcia, convidando-os à oração e penitência.

Desde 1917, não mais cessaram de vir à Cova da Iria milhares e milhares de peregrinos de todo o mundo, primeiro nos dias 13 de cada mês, depois nos meses de férias de verão e inverno, e agora cada vez mais nos fins de semana e no dia a dia, num montante anual de quatro milhões.

NÃO PERTURBE A ORAÇÃO DOS OUTROS

OS VIDENTES DE FÁTIMA

LÚCIA DE JESUS. A principal protagonista das aparições nasceu em 28 de março de 1907, em Aljustrel, na paróquia de Fátima. Em 17 de junho de 1921, ingressou no Asilo de Vilar (Porto), dirigido pelas religiosas de Santa Doroteia. Depois foi para Tuy, onde tomou o hábito, com o nome de Maria Lúcia das Dores. Fez a profissão religiosa de votos temporários em 3 de outubro de 1928 e, em 3 de outubro de 1934, a de votos perpétuos. No dia 25 de março de 1948, transferiu-se para Coimbra, onde ingressou no Carmelo de Santa Teresa, tomando o nome de Irmã Maria Lúcia de Jesus e do Coração Imaculado. No dia 31 de maio de 1949 fez a sua profissão de votos solenes. A Irmã Lúcia veio a Fátima várias vezes: em maio de 1946; em 13 de maio de 1967; em 1981, para dirigir, no Carmelo, um trabalho pictórico sobre as aparições; em 13 de maio de 1982, em 13 de maio de 1991 e em 13 de maio de 2000. Faleceu a 13 de fevereiro de 2005.

FRANCISCO MARTO. Nasceu em 11 de junho de 1908, em Aljustrel. Faleceu santamente no dia 4 de abril de 1919, na casa dos seus pais, depois de prolongada doença. Muito sensível e contemplativo, orientou toda a sua oração e penitência para “consolar a Nosso Senhor”.

Os seus restos mortais ficaram sepultados no cemitério paroquial até ao dia 13 de março de 1952, data em que foram trasladados para a Basílica da Cora da Iria, lado nascente.

JACINTA MARTO. Nasceu em Aljustrel, no dia 5 de março de 1910. Morreu santamente em 20 de fevereiro de 1920, no Hospital de D. Estefânia, em Lisboa, depois de uma longa e dolorosa doença, oferecendo todos os seus sofrimentos pela conversão dos pecadores, pela paz no mundo e pelo Santo Padre.

Em 12 de setembro de 1935 foi solenemente trasladada do sepulcro da família do Barão de Alvaizere, em Vila Nova de Ourém, para o cemitério de Fátima, e colocado junto dos restos mortais do seu irmão Francisco.

No dia 1 de maio de 1951, efetuou-se, com maior simplicidade, a trasladação dos restos mortais de Jacinta para o novo sepulcro preparado na Basílica da Cova da Iria, lado poente.

O Francisco e a Jacinta foram proclamados Beatos pelo Papa João Paulo II, em 13 de maio de 2000, em Fátima.

FAÇA SILÊNCIO... MEDITE...REZE...

LOCAIS E MONUMENTOS

NA COVA DA IRIA

Em frente da Basílica, sobre a colunata, podem ver-se as imagens de quatro Santos portugueses: S. João de Deus, S. João de Brito, Santo António e beato Nuno de Santa Maria.

De um lado e de outro, da esquerda para a direita, mais os seguintes santos: St. ^a Teresa de Ávila, S. Francisco de Sales, S. Marcelino de Champagnat, S. João Baptista de La Salle, St. ^o Afonso Maria de Ligório, S. João Bosco com S. Domingos Sávio, S. Luís

Maria Grignion de Montfort, S. Vicente de Paulo, S. Simão Stock, St. ^o Inácio de Loiola, S. Paulo da Cruz, S. João da Cruz e St. ^a Beatriz da Silva.

- ESPLANADA: com uma escadaria monumental e colunatas, com a Via-Sacra em quadros de cerâmica policromada.

- CAPELINHA DAS APARIÇÕES: verdadeiro coração do Santuário. Foi o primeiro edifício construído na Cova da Iria, no lugar das aparições de Nossa Senhora. O local exato está assinalado por uma coluna de mármore sobre a qual é colocada a imagem de Nossa Senhora. Para aí convergem os quatro milhões de peregrinos que visitam anualmente o Santuário.

- BASÍLICA DE N. ^a SR. ^a DO ROSÁRIO DE FÁTIMA: iniciada em 1928 e sagrada em 7 de outubro de 1953. Os seus 15 altares são dedicados aos 15 mistérios do Rosário.

O quadro do altar-mor representa a Mensagem de Nossa Senhora aos videntes, preparados pelo Anjo de Portugal, através do seu encontro com Cristo na Eucaristia. Veem-se o Bispo da diocese, de joelhos, do lado esquerdo, e as figuras dos Papas Pio XII (que consagrou o mundo ao Imaculado Coração de Maria, em 1942, e cujo legado coroou a Imagem de Nossa Senhora, em 1946), João XXII e Paulo VI.

Os vitrais representam cenas das aparições e invocações da Ladainha de Nossa Senhora.

Nos quatro cantos do interior da Basílica encontram-se as estátuas dos grandes apóstolos do Rosário e da devoção ao Imaculado Coração de Maria: St. ^o António Maria Claret, S. Domingos de Gusmão, S. João Eudes e St. ^o Estevão, Rei da Hungria.

Também se encontram na Basílica os túmulos de Francisco e Jacinta e, na Capela-mor, os restos mortais de D. José Alves Correia da Silva, primeiro Bispo de Leiria, após restauração da Diocese (1920-1957).

O órgão monumental, montado em 1952, possui cerca de 12 mil tubos.

- CAPELA DO LAUSPERENE: Adoração do Santíssimo Sacramento.

- AZINHEIRA GRANDE, debaixo da qual os pastorinhos e os primeiros peregrinos esperavam e rezavam o terço, antes de chegar Nossa Senhora.

- MONUMENTO AO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS (1932) que se ergue no centro da praça, sobre um poço cavado e cuja água ali nascida tem sido instrumento de muitas graças.
- CASA DE RETIROS DE NOSSA SENHORA DAS DORES, situado por detrás da Capelinha. Destina-se a receber doentes nas grandes peregrinações, retiros e também para alojamento de peregrinos em geral.
- REITORIA: edifício do lado direito do Recinto, na Casa de Nossa Senhora do Carmo.
- CASA DE RETIROS DE NOSSA SENHORA DO CARMO, por cima e atrás da Reitoria.
- MURO DE BERLIM: Na entrada do Santuário, do lado sul da Reitoria, encontra-se um monumento construído por um módulo de betão do Muro de Berlim (começado a construir na noite de 12 para 13 de agosto de 1961 e demolido a partir de 9 de novembro de 1989). Esse bloco foi oferecido por intermédio do emigrante português na Alemanha, Sr. Virgílio Casimiro Ferreira, e aqui colocado como grata recordação da intervenção de Deus, prometida em Fátima, da queda do comunismo. Pesa 2.600 quilos, mede 3,60 m de altura e 1,20 metros de largura. O arranjo do monumento é do arquiteto J. Carlos Loureiro. Foi inaugurado em 13 de agosto de 1994.
- PRAÇA JOÃO PAULO II: Zona frontal à Basílica da Santíssima Trindade. Aí se encontra a CRUZ ALTA, da autoria de Robert Schäd, feita em aço corten e com 34m de altura e 17m de largura; a ESTÁTUA DE S. JOÃO PAULO II, em bronze, da autoria de Czesław Dźwigaj; e a ESTÁTUA DO B. PAULO VI, da autoria de Joaquim Correia.
- PRAÇA PIO XII: situada entre a Basílica da Santíssima Trindade e o Centro pastoral de Paulo VI, possui as estátuas do PAPA PIO XII, da autoria de Domingos Soares Branco, e de D. JOSÉ ALVES CORREIA DA SILVA, da autoria de Joaquim Correia.
- CENTRO PASTORAL DE PAULO VI. Inaugurado em 13 de maio de 1982, pelo Papa João Paulo II, para apoio ao estudo e reflexão da Mensagem de Fátima e dos problemas do mundo moderno, à luz do Evangelho. Salas de 2.124 e 700 lugares, e outras; dormitórios e restaurante para 400 pessoas. Visitável, quando não há atividades.
- BASÍLICA DA SANTÍSSIMA TRINDADE: Dedicada a 12 de outubro de 2007 pelo Cardeal Tarcísio Bertone, Legado do Papa, tem capacidade para acolher 8.633 pessoas sentadas. O projeto é da autoria de Alexandros Tombazis.

OUTROS LOCAIS – A 2-3 quilómetros do Santuário

EM FÁTIMA (sede da Paróquia)

- IGREJA PAROQUIAL: aí os videntes foram batizados os pastorinhos e fizeram a sua inserção na comunidade cristã.
- CEMITÉRIO: aí os corpos de Francisco e Jacinta Marto estiveram sepultados.

EM ALJUSTREL E VALINHOS

- AS DUAS CASAS DOS PASTORINHOS: não sofreram transformação sensível depois das aparições. Ao fundo do quintal da casa de Lúcia, o POÇO, onde o “Anjo da Paz”, “Anjo de Portugal”, apareceu pela segunda vez (verão de 1916).
- CASA MUSEU DE ALJUSTREL: junto à casa da Lúcia.
- VALINHOS (a 400 metros de Aljustrel): local da 4.ª aparição de Nossa Senhora, em 19 de agosto de 1917, assinalado por um monumento.
- LOCA DO ANJO: onde as crianças receberam a primeira e a terceira visitas do “Anjo de Portugal” (primavera e outono de 1916).
- VIA-SACRA E CALVÁRIO: A Via-Sacra é composta de 14 capelinhas em memória da Paixão do Senhor e uma 15.ª correspondente à Ressurreição. Sob o Calvário há uma capela dedicada a S. Estêvão. As primeiras 14 foram oferecidas pelos católicos húngaros refugiados nos países do Ocidente e inauguradas em 12 de maio de 1964; a 15.ª em 13 de outubro de 1992, com a presença do Embaixador da Hungria, já liberta do comunismo. A Via-Sacra parte da Rotunda de Santa Teresa e segue pelo caminho que os pastorinhos tomavam para ir de Aljustrel à Cova da Iria.

FÁTIMA É UM LUGAR DE SILÊNCIO

DATAS PRINCIPAIS

- 28-04-1919: Início da construção da Capelinha das Aparições.
- 13-10-1921: Permitida a celebração da Missa, pela primeira vez, junto à Capelinha.
- 03-05-1922: Provisão do Bispo de Leiria, mandando instaurar o processo canónico sobre os acontecimentos de Fátima.
- 26-06-1927: O Bispo de Leiria preside, pela primeira vez, a uma cerimónia oficial na Cova da Iria, depois da bênção das estações da Via-Sacra, desde o Reguengo do Fetal (11 Kms).

13-10-1930: Na carta Pastoral “A Providência Divina”, o Bispo de Leiria declara dignas de fé as visões das crianças e permite o culto de Nossa Senhora de Fátima.

13-05-1931: Primeira consagração de Portugal ao Imaculado Coração de Maria, feita pelo Episcopado Português, no seguimento da Mensagem de Fátima.

01-10-1942: Pio XII, falando em português pela rádio, consagra o Mundo ao Imaculado Coração de Maria, com menção velada da Rússia, segundo o pedido de Nossa Senhora.

13-05-1946: Coroação da Imagem de Nossa Senhora de Fátima, da Capelinha das Aparições (coroa oferecida pelas mulheres portuguesas, em agradecimento por Portugal ter sido livre da II Guerra Mundial), pelo Cardeal Masella, Legado Pontifício.

13-10-1951: Encerramento do Ano Santo (Universal), em Fátima, pelo Cardeal Tedeschini, Legado Pontifício, o qual revela que Pio XII presenciou no Vaticano, em 1950, o prodígio solar visto em Fátima a 13 de outubro de 1917.

13-05-1956: O Cardeal Roncalli, Patriarca de Veneza, futuro Papa João XXIII, preside às cerimónias da peregrinação aniversária.

21-11-1964: Ao encerrar a 3.ª sessão do Concílio Ecuménico, o Papa Paulo VI anuncia diante dos 2.500 padres conciliares, a concessão da Rosa de Ouro ao Santuário de Fátima, a qual viria a ser entregue em 13-5-1965 pelo Cardeal Cento, Legado Pontifício.

13-05-1967: O Santo Padre Paulo VI desloca-se a Fátima, no cinquentenário da 1.ª Aparição de Nossa Senhora, para pedir a paz no mundo e a unidade da Igreja.

10-07-1977: Peregrinação a Fátima do Cardeal Luciani, Patriarca de Veneza, futuro Papa João Paulo I.

12/13-05-1982: O Santo Padre João Paulo II vem em peregrinação a Fátima agradecer o ter escapado com vida do atentado, um ano antes, na Praça de S. Pedro, e, de joelhos, consagra a Igreja, os Homens e os Povos, com menção velada da Rússia, ao Imaculado Coração de Maria.

25-03-1984: Na Praça de S. Pedro em Roma, diante da Imagem da Capelinha das Aparições, João Paulo II realiza uma vez mais a consagração do mundo ao Imaculado Coração de Maria, em união com todos os Bispos do Mundo.

12/13-05-91: O Santo Padre João Paulo II vem pela segunda vez a Fátima, como peregrino, no 10.º aniversário do seu atentado.

12/13-05-2000: O Papa João Paulo II veio a Fátima pela 3.ª vez, para a Beatificação dos videntes Francisco e Jacinta. Nessa ocasião, o Cardeal Sodano, em nome do Santo

Padre, revela o conteúdo da 3.ª parte do “Segredo de Fátima”, cujo texto foi confiado à Congregação para a Doutrina da Fé para o tornar público com um comentário.

26-06-2000: A Congregação para a Doutrina da Fé, publicou com um comentário, o texto completo da 3.ª parte do “Segredo de Fátima”.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

A Vila de Fátima tem atualmente cerca de 8.000 habitantes. Nela estão instalados vários colégios de ensino secundário. A capacidade hoteleira é de cerca 10.000 camas, incluindo bastantes casas religiosas que recebem peregrinos e retirantes. As congregações masculinas são cerca de 15, com vários seminários e noviciados. As femininas são cerca de 47.

REZEM O TERÇO TODOS OS DIAS PARA ALCANÇAR A PAZ (NOSSA SENHORA EM 1917)

ATIVIDADES DO SANTUÁRIO

HORÁRIOS

Missas:

07:30 – Basílica de Nossa Senhora do Rosário

09:00 – Capela da Morte de Jesus

Basílica da Santíssima Trindade: domingo

11:00 – Páscoa a outubro:

Basílica da Santíssima Trindade: segunda a sábado

Recinto de Oração: domingo – novembro à Páscoa:

Basílica de Nossa Senhora do Rosário: segunda a sexta-feira

Basílica da Santíssima Trindade: sábado e domingo

12:30 – Capelinha das Aparições

Basílica da Santíssima Trindade: domingo, Páscoa a outubro

15:00 – Capela da Morte de Jesus

Basílica da Santíssima Trindade: domingo

16:30 – Capela da Morte de Jesus: segunda a sábado

Capelinha das Aparições: domingo, Páscoa a outubro

Basílica da Santíssima Trindade: domingo, novembro à Páscoa

18:30 – Basílica de Nossa Senhora do Rosário

Capela do Santíssimo Sacramento: quinta-feira

Rosários | Capelinha das Aparições

10:00 – Páscoa a outubro: sábado e domingo

– Novembro à Páscoa: domingo

12:00 – Páscoa a outubro: segunda a sexta-feira

– Novembro à Páscoa: segunda a sábado

14:00 – Páscoa a outubro: diariamente

– De novembro à Quaresma: sábado e domingo

– Na Quaresma: sábado

16:00 – Páscoa a outubro: sábado e domingo

– Novembro à Páscoa: domingo

18:30 – Diariamente

21:30 – Diariamente;

– Procissão das velas: Páscoa ao Advento: diariamente. Advento à Páscoa: sábado.

DIAS SANTOS: Programa de domingo.

CONFISSÕES: 07:30 às 13:00 e 14:00 às 19:30; sábado e domingo: 07:30 às 19:30

PEREGRINAÇÃO DE 12 E 13, MAIO A OUTUBRO

DIA 12

07:30 – Via-sacra aos Valinhos e Missa na Capela de Santo Estêvão

07:30, 09:00, 11:00, 12:30 – Missas, em Português

07:30 às 13:30 – Concelebrações em várias línguas

16:30 – Missa, com participação dos doentes, e Procissão Eucarística

18:30 – Início oficial da Peregrinação, na Capelinha

21:30 – Rosário Internacional, na Capelinha, procissão de velas e Missa internacional, no Altar do Recinto

DIA 13

00:00 às 07:00 – Vigília noturna

07:00 – Procissão Eucarística

09:00 – Rosário Internacional, na Capelinha

10:00 – Missa internacional, bênção dos doentes e procissão do Adeus

PEREGRINAÇÃO MENSAL - NOVEMBRO A ABRIL

DIA 12

21:30 – Rosário, na Capelinha, e procissão de velas

DIA 13

10:00 – Rosário, na Capelinha, e procissão

11:00 – Missa, na Basílica da Santíssima Trindade

ANEXO 2

CARTA DE RECOMENDAÇÃO



Data | 13 de agosto de 2019

Assunto | Carta de recomendação para a Dr.^a Andreia Vieira Santos

A Dr.^a Andreia Vieira Santos trabalha, desde 2015, no Departamento para o Acolhimento de Peregrinos do Santuário de Fátima, nos últimos três anos sob a minha direção. Ela integra uma equipa de colaboradores que tem por função a gestão de atividades naquele que é um dos destinos de peregrinação e turismo religioso mais visitados em todo o mundo. Este é um trabalho multidisciplinar e multitarefa, que exige do colaborador boas práticas de acolhimento, conhecimento de diferentes línguas, capacidade de adaptação à situação e necessidade do visitante e uma atenção cuidada à gestão dos eventos marcados nos diferentes espaços. A Dr.^a Andreia Santos tem revelado competência no desempenho destas funções.

Desde 2017, a Dr.^a Andreia Santos assumiu também, no âmbito das funções do Departamento em que colabora, o trabalho de articulação entre o Santuário de Fátima e a equipa de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa que, neste Santuário, faz um trabalho semanal de interpretação de uma missa dominical. Os seus conhecimentos de L.G.P. e do meio da interpretação são uma mais-valia considerável para que o interesse e empenho desta instituição em transformar-se num espaço acolhedor da diferença dê bom fruto.

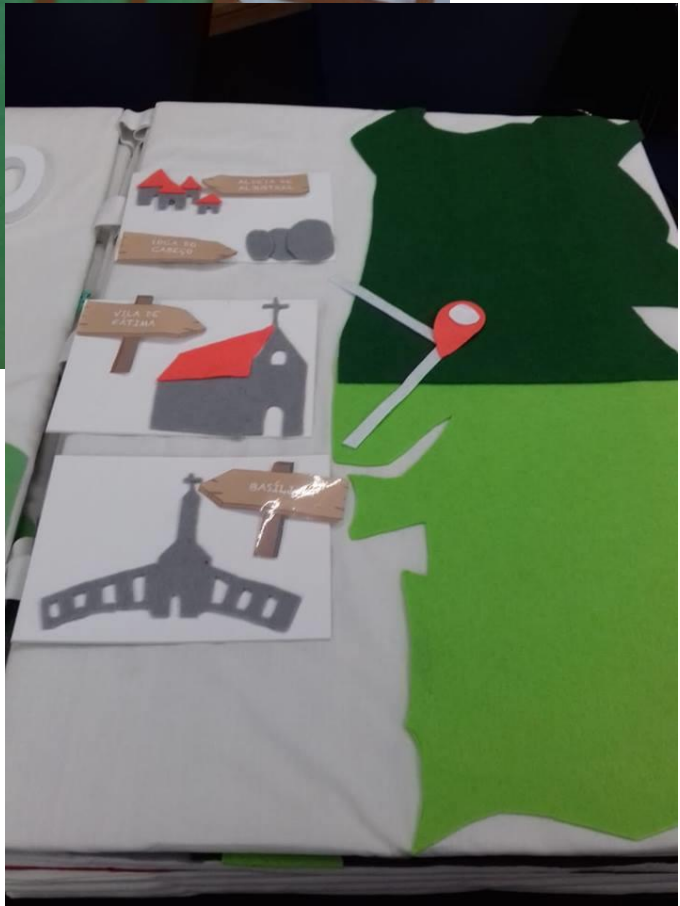
É, portanto, com muito interesse que vejo a Dr.^a Andreia Santos apresentar o seu projeto final no Mestrado em Comunicação Acessível, certo de que esta formação acrescenta conhecimento e competência ao trabalho diário que ela desempenha na nossa instituição.

Pedro Valinho Gomes
Diretor do Departamento para o Acolhimento de Peregrinos

ANEXO 3

IMAGENS DO LIVRO UTILIZADO NO DEPARTAMENTO DE PASTORAL DA MENSAGEM DE FÁTIMA PARA CRIANÇAS



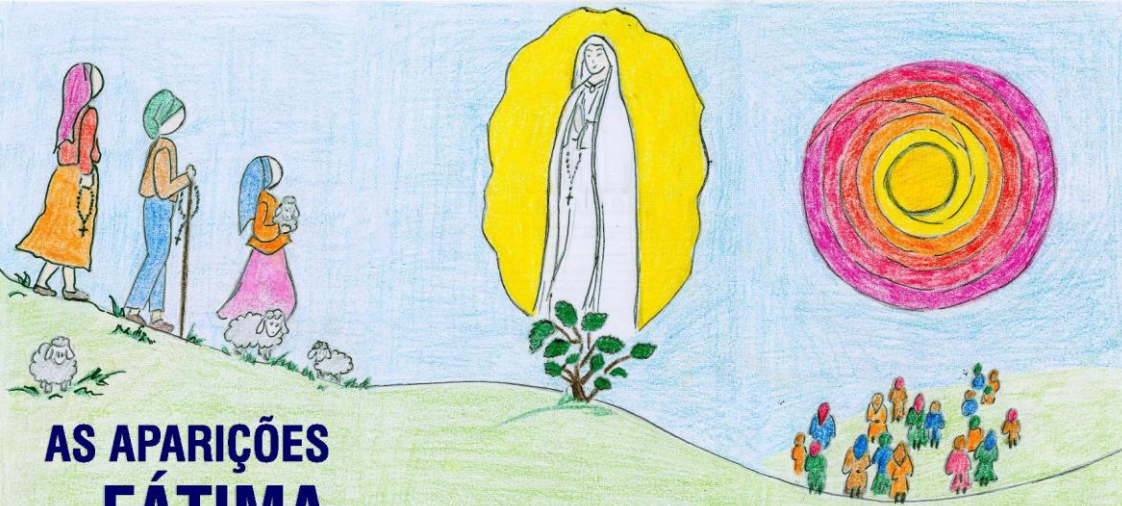




APÊNDICES

Apêndice I

FOLHETO EM LÍNGUA PORTUGUESA APRESENTADO NO *FOCUS GROUP*



AS APARIÇÕES DE FÁTIMA

Há mais de 100 anos Nossa Senhora apareceu a três Pastorinhos na Cova da Iria, na aldeia de Fátima. A Jacinta e o Francisco eram irmãos e a Lúcia era prima deles. A Lúcia era a mais velha, tinha 10 anos. A Jacinta tinha 7 e o Francisco 9. Não sabiam ler nem escrever porque não iam à escola. Como as outras crianças da aldeia, elas passavam o dia a tomar conta de ovelhas e rezavam o terço.

No dia 13 de maio de 1917, perto do meio dia, viram um relâmpago no céu e depois uma luz em cima de uma pequena azinheira, onde hoje está a Capelinha das Aparições. Apareceu uma "Senhora mais brilhante que o Sol" com um terço nas mãos. Nossa Senhora disse aos três Pastorinhos para rezarem o terço todos os dias e voltarem ali mais cinco vezes, sempre no dia 13 à mesma hora.

A 13 de outubro de 1917, Nossa Senhora disse aos Pastorinhos que era a "Senhora do Rosário" e pediu que se fizesse ali uma capela em seu nome. Depois da aparição, os milhares de pessoas que estavam na Cova da Iria viram o milagre do Sol. O Sol parecia dançar no céu, como uma roda de fogo, e desapareceu no solo.

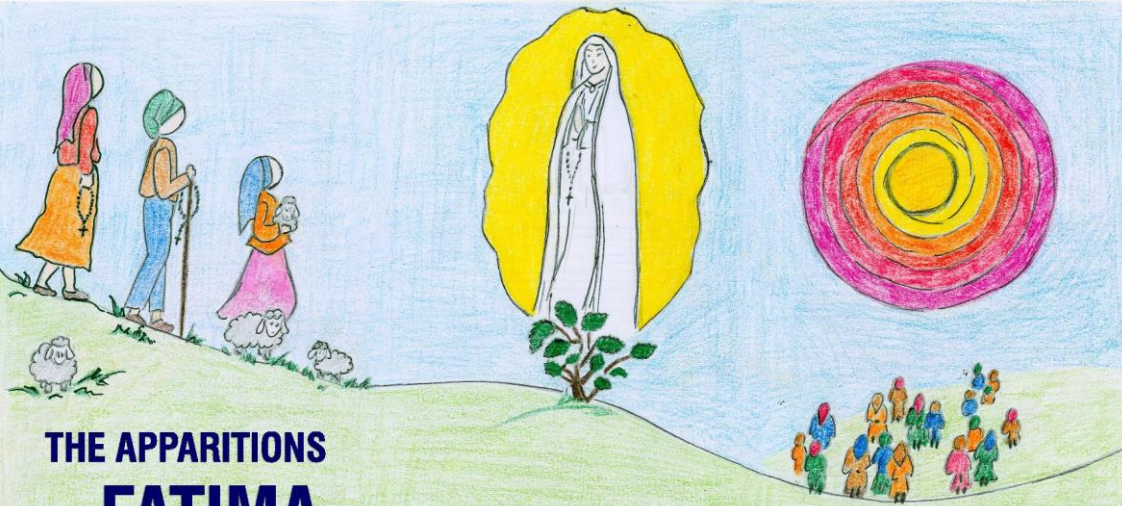


Agora, todos os anos, milhões de pessoas de todo o mundo vêm à Cova da Iria para rezar a Nossa Senhora e visitar o lugar onde ela apareceu aos três Pastorinhos. A 13 de maio de 2017, o Papa Francisco declarou Santos o Francisco e a Jacinta.



Apêndice II

FOLHETO EM LÍNGUA INGLESA



THE APPARITIONS OF FATIMA

For more than 100 years Our Lady appeared to three little Shepherds in a village in the hills called Cova da Iria in Fatima. Jacinta and Francisco were brothers and Lucia was their cousin. Lucia was the oldest, she was 10 years old. Jacinta had 7 and Francisco 9. They could not read or write because they did not go to school. Like the other children in the village, they spent the day tending sheep and praying the rosary.

One day, around noon, they saw a light like a lightning bolt, on top of a small holm oak (where is the Chapel of the Apparitions today). There appeared a "Lady brighter than the sun" with a white rosary in her hands. It was May 13th. Our Lady told the three little Shepherds to pray the rosary every day and to return there five more times, always on the 13th at the same time.

On October 13th, thousands of people saw Our Lady who told the little Shepherds that she was the "Lady of the Rosary" and asked a chapel to be built there in her name. After the apparition, all who were in the Cova da Iria saw the miracle of the sun. The sun seemed to dance in the sky, like a fire wheel, and disappeared on the ground.



Now, every year, millions of people from all over the world come to the Cova da Iria to pray to Our Lady and visit the place where she appeared to the three Shepherds. On May 13th 2017, Pope Francis made Saints Francisco and Jacinta.



Apêndice III

LINK DO VÍDEO EM LGP APRESENTADO NO *FOCUS GROUP*

<https://www.youtube.com/watch?v=1FHtgu-N2lo>

Apêndice IV

LINK DO VÍDEO EM SGI

<https://www.youtube.com/watch?v=fPLqNdarmK8>

Apêndice V

TRANSCRIÇÃO DO *FOCUS GROUP* E REGISTO DE OBSERVAÇÕES DA APLICAÇÃO DOS RECURSOS

	Transcrição do <i>Focus Group</i>	Registro de observações da aplicação dos recursos
Antes da aplicação dos recursos		<ul style="list-style-type: none">- A investigadora entrou na sala de aula e toda a turma perguntou quem era. A investigadora foi apresentada pelo professor como sendo uma menina que ia mostrar uma história e que depois iam ser feitas perguntas;- O professor preparou o vídeo para mostrar aos alunos;- Antes da visualização do vídeo e do manuseamento do folheto, o professor perguntou à turma se conhecia a história de Fátima e todas as crianças acenaram negativamente com a cabeça.
Durante e após a aplicação dos recursos		<ul style="list-style-type: none">- Os alunos estavam muito atentos e interessados durante toda a visualização do vídeo. O acompanhamento do vídeo foi contínuo, sem interrupções ou distrações por parte da turma;- No final do vídeo o aluno 3 toca no braço do aluno 2 e gestualiza "igreja" mas o aluno 2 pede que continue atento ao vídeo;- Toda a turma bate palmas e mostram uma cara alegre, reforçando entusiasmo.

Após a aplicação dos recursos	<p>Professor: Então o que aconteceu?</p> <p>Aluno 3: Igreja</p> <p>Professor: Sim e mais?</p> <p>Aluno 2: Nossa Senhora em Fátima</p> <p>Professor: E fez O QUÊ?</p> <p>Aluno 2: Ver</p>	<p>- Os alunos reconhecem o tema e a personagem principal.</p>
	<p>Professor: Estes três pequeninos QUEM são?</p>	<p>- O professor mostra o folheto e aponta para a imagem dos três pastorinhos;</p> <p>- Os alunos 1 2 e 3 vão fazendo gestos na tentativa de se lembrarem do nome gestual de cada pastorinho.</p>
	<p>Aluno 2: () Jacinto?</p> <p>Aluno 3: Eram irmãos</p> <p>Professor: Esqueceram-se?</p> <p>Aluno 3: Estão na igreja</p> <p>Professor: Viram o quê?</p> <p>Aluno 3: A Capelinha</p> <p>Aluno 1: DONA FÁTIMA + gesto de Nossa Senhora</p>	<p>- Até este momento, o aluno 1 mostra-se muito atento ao folheto, enquanto os alunos 2 e 3 vão respondendo às perguntas do professor;</p> <p>- O aluno 3 refere o gesto "igreja" e o aluno 2 os gestos: "Nossa Senhora + Capela", o que indica compreensão do tema, da personagem principal e da localização atual;</p> <p>- Os três pastorinhos são associados à aparição de Nossa Senhora com a pronta resposta oral do aluno 1: "Dona Fátima";</p>

Após a aplicação dos recursos		<p>- A turma ri-se em conjunto com a resposta do aluno 1, pois apenas estava concentrado no folheto, mas com a sua resposta tão pronta, mostra concentração e associação à personagem.</p>
	<p>Professor: Nossa senhora muito bem que era uma (...)</p> <p>Aluno 1 e 3: Senhora</p> <p>Professor: Então e como é que ela apareceu?</p> <p>Aluno 1: Pela luz do sol</p> <p>Professor: Boa muito bem Nossa Senhora aparece com um raio de sol em cima de uma árvore ... Os três pastorinhos viram-na e depois?</p> <p>Nossa Senhora disse o quê?</p> <p>Aluno 1: Todas as pessoas prometeram... que todos os dias iam ...</p> <p>Professor: Ai::: era todos os dias?</p> <p>Aluno 1 e 3: Não não</p> <p>Aluno 1: Não (...) que às vezes::: ... as pessoas iam ver ... o sol.</p> <p>Aluno 2: Está aqui (...)</p>	<p>- Ao verificar dificuldades nas respostas dos alunos, o professor repete a informação relativamente à aparição de Nossa Senhora;</p> <p>- Os alunos 1, 2 e 3 estavam muito atentos à explicação do professor relativamente à aparição de Nossa Senhora;</p> <p>- Durante a explicação do aluno 1, o aluno 2 aponta para a terceira folha do folheto onde aparece o milagre do sol com a multidão a observar e muda de página para a quarta folha apontando para a imagem do Papa e questiona quem é, alterando o rumo da entrevista;</p> <p>- As crianças apreenderam o acontecimento e o facto de o local ser visitado por muitas pessoas atualmente.</p>

Após a aplicação dos recursos	Aluno 2: Quem é? Padre Professor e Aluno 1: Papa Aluno 1: Papa São Francisco Aluno 3: Papa Aluno 3: O Papa que junta as pessoas Professor: Olha o Aluno 1 estava a dizer	- O Aluno 3 aponta para a imagem do Papa para fundamentar o comentário do Aluno 1; - As crianças não conheciam o gesto do Papa mas, após feito pelo professor, repetiram-no e entenderam o seu significado; - O professor continua o <i>focus group</i> com o auxílio das imagens no folheto e remete para a aparição na página 3.
	Professor: As pessoas iam ver o quê? Aluno 2: A luz do SOL Professor: Muito bem e qual foi o dia importante? Aluno 1: 13 de maio Professor: Muito bem e mais? Aluno 3: 13...	- O professor procura as datas escritas no folheto e mostra aos alunos; - Relativamente às aparições de outubro, os alunos mostraram-se reticentes em responder e o professor teve de recorrer ao folheto, mostrando as datas escritas para clarificar a história.
	Professor: Foi a 13 de maio Aluno 1: 13 de maio Professor: Isso muito bem e também 13 de? Aluno 1 e 2: outubro Professor. Então vá outra vez agora aqui para os do 1.º ano	- Ao apontar para as datas no folheto, o professor repete os gestos para que os alunos retenham melhor a informação; - Após este momento, o professor decide repetir o <i>focus group</i> mais focado nos alunos 4 e 5, uma vez que não intervieram em nenhum momento. Bate na mesa para chamar a atenção dos alunos e senta-se mais próximo deles.

Após a aplicação dos recursos	Então aqui QUEM é?	- O professor aponta para a primeira página do folheto.
	Aluno 3: meninos Professor: Meninos muito bem QUANTOS? Alunos 2 e 3: 3 Aluno 2: aluno 3 não respondas o professor está a perguntar para os alunos 4 e 5 Professor: 3 boa	- Quando o professor se dirigia aos alunos 4 e 5, que se mostravam um pouco retraídos, os alunos 2 e 3 respondiam às perguntas; - O aluno 3 toca no braço do aluno 2 para deixar de intervir.
	Professor: E aqui? Aluno 3: Meninos viram a Nossa Senhora Aluno 5: Nossa Senhora na Capela	- O professor aponta para a aparição de Nossa Senhora na segunda página do folheto.
	Professor: E aqui? Aluno 3: Sol Aluno 5: Sol Professor: Sol e aqui são as... Aluno 3: pessoas ver Professor: Muito bem muito bem aluno 3 Aluno 1: É a aparição do SOL assim ou assim Professor: Ou assim ou assim muito bem Aluno 3: aluno 2 eles não perceberam	- O professor aponta para a imagem da terceira página e pede aos alunos 4 e 5 para responderem; - O professor e o aluno 1 referem os dois gestos existentes para o gesto "sol"; - O aluno 3 diz ao aluno 2 que os alunos 4 e 5 não perceberam (apontando para eles) e o professor, ao verificar este momento, chama a atenção dos alunos 4 e 5.

Após a aplicação dos recursos	Professor: Olhem Nossa Senhora apareceu COMO? o que aconteceu? Aluno 3: Com o sol Professor: SOL Professor: Foi esta aparição que os três meninos viram perceberam? Aluno 5: Sim	- O professor aponta para a imagem do milagre do sol e, com este auxílio do folheto, repete a explicação da história da aparição para os alunos 4 e 5.
		- O professor vira o folheto para a contracapa.
	Aluno 3: E aqui é o Papa Professor: Papa Francisco Aluno 3: E ali está a Capelinha Professor: Muito bem (...) vocês gostam das cores? Aluno 1 e 2: Sim Professor: E as imagens? Gostam? Alunos: Sim	- Ao virar o folheto, o aluno 3 faz imediatamente o gesto "Papa" e aponta para a imagem do Santuário e refere "Casa+Nossa Senhora+Igreja".
	Professor: Está bonito? Aluno 2: Está	- Os alunos 2 e 3 acenam positivamente.
	Professor: Acharam a história difícil? Aluno 2 e 3: Não	- Os alunos 1 e 2 acenam negativamente com a cabeça.

Após a aplicação dos recursos	Aluno 1: AH Professor: AH? O aluno 3 percebeu e eu perguntei para todos e vocês perceberam? Mais ou menos? Professor: Perceberam	- O professor indica para os restantes alunos 4 e 5; - Todos os alunos acenam que perceberam.
	Professor: Então... difícil ou fácil? Perceberam a história? Aluno 2: FÁCIL Aluno 3: Fácil Professor: Boa... Professor: Ok atenção ver o que é que mais gostaram no folheto?	- O professor pede à turma para olhar para o folheto, mostrando ambos os lados completamente abertos; - Quando questionados, toda a turma afirmou gostar das cores utilizadas no folheto e não acharam a história difícil de perceber.
	Aluno 3: A imagem de Nossa Senhora de Fátima Aluno 2: Gostei da imagem do recinto Professor: Gostas desta imagem? Aluno 2: Sim sim Professor: E porquê? Aluno 2: Porque a pintura está bonita Professor: A pintura está bonita ok olhem (...)	- O nome gestual de Nossa Senhora ficou apreendido por todas as crianças pois, quando feito pelo aluno 3, toda a turma compreendeu a quem se estava a referir.

Após a aplicação dos recursos	Professor: Conhecem Fátima?	<ul style="list-style-type: none"> - O professor aponta para a parte do recinto no folheto, nas páginas 5 e 6; - Os alunos 1, 2 e 3 acenam positivamente com a cabeça, mas mostram-se reticentes, com uma expressão de dúvida.
	Professor: Olhem eu vou mostrar uma imagem real Aluno 3: Eu sei onde é	<ul style="list-style-type: none"> - O professor levanta-se e coloca imagens do recinto do Santuário para perceber se a turma consegue associar o local à história; - O aluno 3 comenta que sabe onde fica para o aluno 2.
	Aluno 2: É em Leiria? Aluno 1: É em Fátima isto? Professor: É Fátima é perto Aluno 1: É igual a este. Aluno 2: Eu não conheço Professor: Pois não	<ul style="list-style-type: none"> - O professor coloca imagens reais do Santuário no computador e o aluno 1 aponta para as imagens do folheto, associando a imagem do local à imagem do folheto; - Os alunos acenam com a cabeça referindo que não conhecem o local.

Após a aplicação dos recursos	Aluno 1: Professor é igual Professor: Pois é olha aí pois Aluno 3: É IGUAL Professor: Vamos ver aqui mais	<ul style="list-style-type: none"> - O professor pede para que vejam as imagens e olhem para o folheto; - O aluno 1 está constantemente a ver as imagens no computador e a apontar para as imagens do folheto; - O aluno 2 mostra incerteza e o aluno 1 aponta para o folheto, mostrando ao aluno 2, para o auxiliar; - Os restantes alunos vêm as imagens e comparam ao desenho da Basílica no folheto.
	Professor: Olhem... e QUEM é esta aqui? Aluno 1: É a Dona de Fátima Professor: É a senhora (...) à noite as pessoas com velas Aluno 2: Porque é que acontece esta procissão à noite? Professor: Porque estão a rezar a Nossa Senhora Professor: Alunos 4 e 5 perceberam? Conhecem? Aluno 2: Eles não conhecem Aluno 1: Sim	<ul style="list-style-type: none"> - O professor encontra uma imagem do Andor de Nossa Senhora e pergunta para a turma quem é; - A turma ri-se após o comentário do aluno 1 e o professor corrige-o; - O professor coloca outra imagem do Andor de Nossa Senhora à noite na procissão das velas; - O professor pergunta aos alunos 4 e 5 se conhecem o local e os alunos acenam positivamente com a cabeça.

Após a aplicação dos recursos	Professor: Aluno 5 já foste com a mãe a Fátima? Tu já não já? muitas vezes Aluno 5: Sim Alunos 2 e 3: Já Aluno 1: Duas vezes	- O aluno 2 acena prontamente, mostrando muito entusiasmo.
	Professor: Olha vocês gostavam de mostrar este folheto aos amigos? Aluno 1: Sim Aluno 2: Eles viram? alguém viu? Professor: Não não só vocês mas vocês gostavam de mostrar? Alunos 1, 2 e 5: Sim Professor: Alunos 4 e 5 gostaram?	- A turma acena uniformemente que sim; - O professor refere à investigadora que os alunos 4 e 5 são mais calados e pergunta-lhes diretamente se gostaram. Os dois alunos acenam positivamente com a cabeça; - O professor termina o <i>focus group</i> e a investigadora agradece a disponibilidade do professor e da turma e despede-se.

Após a aplicação dos recursos	<p><u>Recetividade ao folheto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos mostram curiosidade e interesse no folheto; - Os alunos 2 e 3 trocam impressões entre si sobre as cores, os desenhos e as personagens. <p><u>Acessibilidade do folheto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças consideram-no de fácil manuseamento e percebem a questão cronológica; - As crianças reconhecem as personagens e o acontecimento, associando ao vídeo; - Os gestos são imediatamente associados às figuras apresentadas na história. <p><u>Compreensão do folheto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos comunicavam entre si, mostrando compreensão do conteúdo, e intercalavam com perguntas dirigidas ao professor.
-------------------------------	--

Apêndice VI

GUIÃO DO FOCUS GROUP

Guião do *Focus Group*

A presente entrevista insere-se na elaboração da dissertação “Como tornar a história das Aparições de Fátima mais acessível a crianças surdas?” do Mestrado em Comunicação Acessível, a decorrer na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Destina-se a perceber qual o material melhor aplicável a estas crianças sobre o local e o evento de Fátima. Neste sentido, venho pedir que respondam a umas perguntas curtas que vou fazer numa entrevista gravada. Tudo o que me responderem vai ser apenas para o meu estudo e não vou mostrá-lo a ninguém.

ANTES DA APLICAÇÃO DO VÍDEO E DO FOLHETO

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Ações a desenvolver / Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	- Legitimar a entrevista; - Motivar os entrevistados.		- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; - Solicitar permissão para gravar a entrevista.
B – Orientações prévias.	- Entender qual o conhecimento das crianças sobre o tema.	1. Conheces a história das Aparições de Fátima?	- Informar que se irá introduzir uma narrativa.
C – Apresentação do material.	- Introduzir o vídeo e o folheto.		

APÓS A APLICAÇÃO DO VÍDEO E DO FOLHETO

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Ações a desenvolver / Tópicos
D – Recetividade ao vídeo e ao folheto.	- Verificar se as crianças mostram entusiasmo pelo vídeo e pelo folheto.	2. O que mais gostaram no vídeo? 3. O que mais gostaram no folheto?	
E – Acessibilidade do vídeo e do folheto.		4. Gostaram das cores das ilustrações? 5. Gostaram das imagens?	- Analisar a interação com as cores, as imagens e outros; - Verificar a sua aceitação.
F – Compreensão do vídeo e do folheto.	- Analisar se os acontecimentos foram compreendidos; - Analisar se as crianças associam os gestos às personagens e ao local; - Analisar se as crianças compreendem as palavras específicas do texto.	6. A história foi fácil de perceber? 7. Podem identificar quais as personagens da história? 8. Podem referir o que aconteceu e onde? 9. Mostravam este folheto e o vídeo aos vossos amigos? 10. Vão contar esta história aos vossos amigos?	
G – Finalização.	- Recolher informações adicionais.		- Agradecer a disponibilidade; - Disponibilizar a gravação da entrevista.

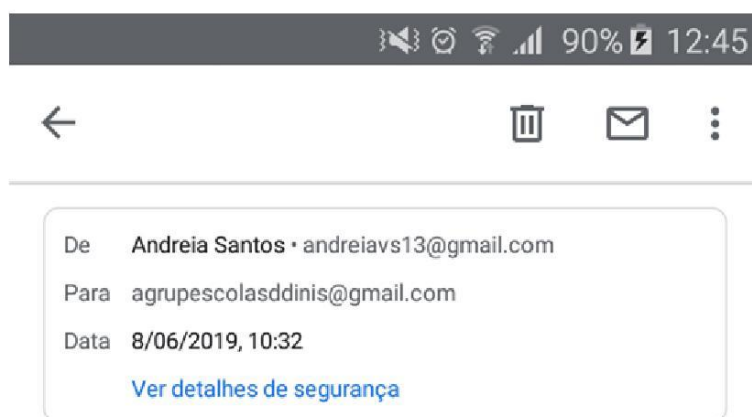
Participantes:

5 crianças surdas com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

Instrumento: guião do *focus group* (entrevista em grupo).

Apêndice VII

EMAIL ENVIADO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. DINIS PARA AUTORIZAÇÃO DO
FOCUS GROUP



Exmo. Senhor Doutor [REDACTED]

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de uma pequena entrevista de grupo. Este pedido é feito no âmbito da minha dissertação de mestrado em Comunicação Acessível na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Catarina Mangas e a coorientação da Professora Joana Conde e Sousa.

A investigação tem como título "Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?" e pretende tornar a história das Aparições de Fátima melhor compreensível por crianças com deficiência auditiva. O estudo visa a criação de um folheto informativo acessível, com um vídeo em QRCode interpretado em Língua Gestual Portuguesa, sobre o acontecimento de Fátima destinado ao público infantil.

Envio em anexo a autorização e aguardo a vossa resposta.

Se avançarmos com o agendamento, ficarei a aguardar a data mais conveniente e informo que levarei comigo os consentimentos para as professoras e os pais/encarregados de educação e os assentimentos para os alunos.

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Santos

Apêndice VIII

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE – PROFESSOR

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Título do estudo: “Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?”

Enquadramento: Este estudo está inserido numa dissertação do Mestrado em Comunicação Acessível da Escola Superior de Educação, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Catarina Mangas e a coorientação da Professora Joana Conde e Sousa.

Este documento de informação e formulário de consentimento informado dar-lhe-ão todos os dados sobre o estudo para o qual o/a aluno/a está a ser convidado/a a participar, sendo feito em duplicado: uma via para o investigador, outra para si.

Por favor, leia atentamente as informações.

Explicação do estudo: O estudo visa a criação de um folheto acessível informativo, com um vídeo em *QRCode* interpretado em Língua Gestual Portuguesa, sobre o acontecimento de Fátima destinado ao público infantil. A recolha de dados será feita pontualmente na sua escola com um pequeno inquérito por entrevista aplicado, em grupo, às crianças surdas. A gravação das respostas será em vídeo. A gravação será destruída após a conclusão e apresentação do estudo. Foi também solicitada autorização ao Senhor Diretor do Agrupamento D. Dinis e aos Encarregados de Educação.

Voluntariedade, confidencialidade e anonimato: A participação do/a aluno/a é de carácter voluntário e com ausência de prejuízos e benefícios.

Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo para o presente estudo e para a divulgação de resultados junto da comunidade científica. A identificação dos participantes permanecerá anónima durante todo o processo de investigação, e conclusão, nunca sendo tornada pública. Os inquéritos por entrevista serão feitos em ambiente de privacidade, em local a acordar com os professores.

Se tiver dúvidas ou perguntas relacionadas com o estudo, por favor contacte o investigador:

Andreia Vieira Santos, Administrativa do Santuário de Fátima, com o contato telefônico 915 053 994 e o e-mail andreivs13@gmail.com.

Assinatura:

Consentimento do Professor

Título do estudo: "Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?"

Eu, _____, concordo que a minha turma participe no estudo "Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?".

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, os alunos poderem recusar a participação no estudo sem qualquer tipo de consequências.

Confirmo que recebi uma cópia assinada deste documento de informação e formulário de Consentimento Informado.

Este consentimento é válido até que seja por mim revogado.

Professor:

NOME:

ASSINATURA:

DATA:

Investigadora:

NOME:

ASSINATURA:

DATA:

Apêndice IX

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Título do estudo: “Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?”

Enquadramento: Este estudo está inserido numa dissertação do Mestrado em Comunicação Acessível da Escola Superior de Educação, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Catarina Mangas e a coorientação da Professora Joana Conde e Sousa.

Este documento de informação e formulário de consentimento informado dar-lhe-ão todos os dados sobre o estudo para o qual o/a aluno/a está a ser convidado/a a participar, sendo feito em duplicado: uma via para o investigador, outra para si.

Por favor, leia atentamente as informações.

Explicação do estudo: O estudo visa a criação de um folheto acessível informativo, com um vídeo em *QRCode* interpretado em Língua Gestual Portuguesa, sobre o acontecimento de Fátima destinado ao público infantil. A recolha de dados será feita pontualmente na escola do/a seu/sua educando/a com um pequeno inquérito por entrevista aplicado, em grupo, às crianças surdas. A gravação das respostas será em vídeo. A gravação será destruída após a conclusão e apresentação do estudo. Foi também solicitada autorização ao Senhor Diretor do Agrupamento D. Dinis e aos professores.

Voluntariedade, confidencialidade e anonimato: A participação do/a seu/sua educando/a é de carácter voluntário e com ausência de prejuízos e benefícios.

Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo para o presente estudo e para a divulgação de resultados junto da comunidade científica. A identificação dos participantes permanecerá anónima durante todo o processo de investigação, e conclusão, nunca sendo tornada pública. Os inquéritos por entrevista serão feitos em ambiente de privacidade, em local a acordar com os professores.

Se tiver dúvidas ou perguntas relacionadas com o estudo, por favor contacte o investigador:

Andreia Vieira Santos, Administrativa do Santuário de Fátima, com o contato telefônico 915 053 994 e o e-mail andreivs13@gmail.com.

Assinatura:

Consentimento do Pai/Mãe/Encarregado de Educação

Título do estudo: "Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?"

Eu, _____, concordo que o/a meu/minha educando/a participe no estudo "Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?".

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, o/a meu/minha educando/a poder recusar a participação no estudo sem qualquer tipo de consequências.

Confirmo que recebi uma cópia assinada deste documento de informação e formulário de Consentimento Informado.

Este consentimento é válido até que seja por mim revogado.

Pai/Mãe/Encarregado de Educação:

NOME:

ASSINATURA:

DATA:

Investigadora:

NOME:

ASSINATURA:

DATA:

Apêndice X

ASSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE – ALUNOS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tu estás a ser convidado para participar no estudo “Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?” apresentado pela Andreia Vieira Santos que é uma cientista. Os teus professores autorizam que participes.

Vais ver uma história com um folheto e um vídeo que te vou mostrar. Quero saber qual a tua opinião sobre este folheto e, por isso, vou-te fazer algumas perguntas simples e vou filmar-te. Não há respostas certas nem erradas, quero que sejas sincero/a.

Não és obrigado/a a participar no estudo, é um direito teu, podes desistir quando quiseres.

Ninguém vai saber que vais participar neste estudo; não vamos falar com outras pessoas, nem vamos dar as tuas informações a ninguém. Os resultados vão estar no meu trabalho final, mas sem dizer quem tu és.

Assentimento do aluno

Eu _____ aceito participar no estudo
“Como tornar a história das Aparições mais acessível a crianças surdas?”.

Entendi o que vou ver e o que vou fazer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Ninguém vai ficar chateado comigo.

A cientista tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus professores e com os meus pais.

Recebi uma cópia deste texto e li e concordo em participar no estudo.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da cientista

Apêndice XI

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO *FOCUS GROUP* E DO REGISTO DE OBSERVAÇÕES DA APLICAÇÃO DOS RECURSOS

Grelha da Análise de Conteúdo do <i>Focus Group</i> e do Registo de observações da aplicação dos recursos				
	Categorias	Sub-categorias	Unidades de registo / Indicadores	Unidades de contexto
Antes da aplicação dos recursos	Conhecimentos prévios	História	- A turma desconhece a história, o local e as personagens.	- “Antes da visualização do vídeo e do manuseamento do folheto, o professor perguntou à turma se conhecia a história de Fátima e todas as crianças acenaram negativamente com a cabeça” (Registo de observações).
		Local		
		Personagens		

Durante e após a aplicação dos recursos	Recetividade	Concentração	<p>- Toda a turma se mostrou concentrada;</p> <p>- O aluno 3 tenta comunicar com o aluno 2 que lhe responde para estar atento ao vídeo.</p>	<p>- “Os alunos estavam muito atentos e interessados durante toda a visualização do vídeo (...) contínuo, sem interrupções ou distrações ...” (Registo de observações);</p> <p>- “No final do vídeo o aluno 3 toca no braço do aluno 2 e gestualiza “igreja” mas o aluno 2 pede que continue atento ao vídeo” (Registo de observações).</p>
		Interesse	<p>- A turma mostrou interesse durante toda a visualização;</p> <p>- Os alunos mostram agrado nas cores e nas imagens;</p> <p>- A turma mostra interesse no folheto.</p>	<p>- “Toda a turma bate palmas e mostram uma cara alegre, reforçando entusiasmo” (Registo de observações);</p> <p>- “Professor: ... vocês gostam das cores? Aluno 1 e 2: Sim Professor: E as imagens? Gostam? Alunos: Sim” (Transcrição);</p> <p>- “Professor: ... Vocês gostavam de mostrar? Alunos 1, 2 e 5: Sim” (Transcrição).</p>

Após a aplicação dos recursos	Acessibilidade	LGP	<p>- “Aluno 1: Papa São Francisco”;</p> <p>- “Aluno 2: FÁCIL Aluno 3: Fácil”.</p>	<p>- “Aluno 2: Quem é? Padre Aluno 1: Papa São Francisco” (Transcrição); “As crianças não conheciam o gesto do Papa mas, após feito pelo professor, repetiram-no e entenderam o seu significado” (Registo de observações);</p> <p>- “Professor: ... perceberam a história? Aluno 2: FÁCIL Aluno 3: Fácil” (Transcrição).</p>
		Conceitos	<p>- “Aluno 1: Todas as pessoas prometeram ... que às vezes::: ... as pessoas iam ver o ... sol”;</p> <p>- “Aluno 3: A imagem de Nossa Senhora de Fátima”.</p>	<p>- “As crianças apreenderam o acontecimento e o facto de o local ser visitado por muitas pessoas atualmente” (Registo de observações);</p> <p>- “Professor: ... o que é que mais gostaram no folheto? Aluno 3: A imagem de Nossa Senhora de Fátima” (Transcrição).</p>

Após a aplicação dos recursos		Imagem	<p>- A imagem facilitou o acesso ao conteúdo da história;</p> <p>- Os alunos reconhecem as ilustrações.</p>	<p>- “... aluno 1, pois apenas estava concentrado no folheto, mas com a sua resposta tão pronta mostra concentração e associação à imagem” (registo de observações);</p> <p>- “Professor: Olhem eu vou mostrar uma imagem real Aluno 3: Eu sei onde é Aluno 1: É igual a este” (Transcrição).</p>
	Compreensão	Associação gesto-imagem	<p>- “Aluno 1: Pela luz do sol”;</p> <p>- “Aluno2: A luz do SOL”;</p>	<p>- “Professor: Então e como é que ela apareceu? Aluno 1: Pela luz do sol” (Transcrição);</p> <p>- “Professor: As pessoas iam ver o que? Aluno 2: A luz do SOL” “Durante a explicação do aluno 1, o aluno 2 aponta para a terceira folha do folheto onde aparece o milagre do sol com a multidão a observar e muda de página ...” (Registo de observações);</p>

Após a aplicação dos recursos			- “Aluno 3: Sol Aluno 5: Sol”; - “Aluno 1: É a Dona de Fátima”.	- “Professor: E aqui? Aluno 3: Sol Aluno 5: Sol” (Transcrição); “O professor aponta para a imagem da terceira página e pede aos alunos 4 e 5 para responderem” (registro de observações); - “Professor: ...e quem é esta aqui? Aluno 1: É a Dona de Fátima” (Transcrição).
		Tema	- “Aluno 3: Igreja”; - “Aluno 3: Meninos viram a Nossa Senhora”; Aluno 5: Nossa Senhora na Capela”; - “Aluno 1: 13 de Maio”; - A turma mostra compreensão da história.	- “Professor: Então o que aconteceu? Aluno 3: Igreja” (Transcrição); - “O professor aponta para a aparição de Nossa Senhora na segunda página do folheto” (Registro de observações); - “Professor: ... e qual foi o dia importante? Aluno 1: 13 de Maio” (Transcrição); - “Professor: Foi esta a aparição que os três meninos viram perceberam? Aluno 5: Sim (...)

Após a aplicação dos recursos				Professor: Acharam a história difícil? Aluno 2 e 3: Não” (Transcrição).
		Personagens	- “Aluno 2: Nossa Senhora”; - “Aluno 1: DONA FÁTIMA + gesto de Nossa Senhora”; - Alunos 2 e 3: 3”.	- “Professor: Então o que aconteceu? (...) Aluno 2: Nossa Senhora” (Transcrição); - “Professor: Viram o quê? (...) Aluno 1: DONA FÁTIMA + gesto de Nossa Senhora” (Transcrição); “Os três pastorinhos são associados à aparição de Nossa Senhora com a pronta resposta oral do aluno 1: Dona Fátima” (Registro de observações); - “Professor: Meninos muito bem QUANTOS? Alunos 2 e 3: 3” (Transcrição).
		Local	- “Aluno 2: em Fátima”; - “Aluno 3: Capelinha”.	- “Professor: Então o que aconteceu? (...) Aluno 2: em Fátima” (Transcrição); - “Aluno 3: Capelinha” (Transcrição); “O aluno 3 refere o gesto “igreja” e o aluno 2 os gestos: “Nossa Senhora + Capela”, o que indica compreensão do tema, da personagem principal e da localização atual” (Registro de observações).