

Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita por  
Pessoas Surdas Portadoras de Implante Coclear: Perceções,  
Fatores e Estratégias

**Relatório de Projeto**

Catarina Patrício Paiva

Leiria, novembro de 2021

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita por  
Pessoas Surdas Portadoras de Implante Coclear: Perceções,  
Fatores e Estratégias

**Relatório de Projeto**

Catarina Patrício Paiva

Orientador: Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro

Leiria, novembro de 2021

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo deste percurso, foram diversas as pessoas que me ajudaram e apoiaram e, sem elas, o percurso não teria sido o mesmo. Assim, gostaria de agradecer:

- Ao Professor Doutor Luís Barbeiro, pela disponibilidade em orientar o trabalho e pela ajuda e acompanhamento, por meio da partilha dos seus conhecimentos.
- A todos os participantes neste estudo, por terem aceitado o desafio e terem contribuído para este trabalho de braços abertos.
- À minha Mamã Guida, por me acompanhar do início ao fim, por me ter entusiasmado e incentivado.
- Ao meu Pai João, pela paciência e disponibilidade.
- À minha mana Maria, que me mostrou o verdadeiro exemplo de resiliência, de como ser uma pessoa lutadora e forte; por me ajudar quando pedi e nas vezes em que não pedi.
- À minha Tia, pela disponibilidade e atenção que me deu.
- Ao Pedro, pela atenção e ajuda.
- Aos meus avós, pelo carinho e pelos sorrisos partilhados.
- Ao amigo Emanuel e à Ana Margarida, pela ajuda sempre que solicitei.
- À Lili, que me facultou os livros de que necessitei para este estudo, sem tempo limitado.

E a outras pessoas não mencionadas, mas que estão no meu pensamento e no meu coração.

## **RESUMO**

A audição permite aos indivíduos perceber e estabelecer contato com o mundo exterior e está ausente ou limitada em pessoas surdas ou com deficiência auditiva. De acordo com a documentação disponível, todas as crianças com surdez ou deficiência auditiva apresentam dificuldades de leitura e escrita e repercutirão na capacidade de interação com outras pessoas, surdas ou não, e na compreensão do mundo. As limitações auditivas dos surdos podem ser parcialmente superadas com o uso do implante coclear (IC), que tem se demonstrado benéfico para seus pacientes, melhorando sua percepção auditiva. Essa característica, apesar de aproximar o aluno surdo de outro ouvinte, não elimina suas dificuldades, pois não é por causa do implante coclear que ele passa a ouvir.

Com este trabalho de pesquisa, pretendeu-se compreender algumas dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita de alunos surdos com IC, para identificar algumas estratégias e fatores condicionantes, positivos ou negativos, neste processo de aprendizagem. Para isso, utilizou-se uma metodologia investigativa de estudo qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a seis participantes, três alunos surdos com IC e três agentes educacionais com trabalhos práticos de acompanhamento de alunos surdos. Essas entrevistas foram, posteriormente, objeto de uma análise de conteúdo qualitativa que permitiu a obtenção dos resultados e, a partir de sua interpretação, foi possível anteciper as conclusões apresentadas neste trabalho. Dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e escrita, a importância do apoio familiar, dos professores, do intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP), bem como a utilização de estratégias particulares, com a estimulação do canal visuogestual, fazem parte destas conclusões.

### **Palavras-chave:**

Surdez; Implante Coclear; Leitura e Escrita; Dificuldades; Estratégias.

## **ABSTRACT**

Hearing allows humans to perceive and make contact with the outside world and is absent or limited in people who are deaf or hearing impaired. According to available documentation, all children with deafness or hearing loss have difficulties in reading and writing and will have repercussions on their ability to interact with other individuals, deaf or not, and on their understanding of the world. The hearing limitations of deaf people can be partially overcome with the use of cochlear implants (CI), which have been shown to be beneficial for their patients, improving their auditory perception. This characteristic, despite bringing the deaf student closer to another hearing person, does not eliminate their difficulties, as it is not because of the cochlear implant that they start to hear.

With this research work, we sought to understand some learning difficulties in reading and writing of deaf students with CI, to identify some strategies and conditioning factors, positively or negatively, in this learning process. For this, an investigative methodology of qualitative study was used, using semi-structured interviews applied to six participants, three deaf students with CI and three educational agents with practical work to monitor deaf students. These interviews were, later, the object of a qualitative content analysis that allowed the obtaining of results and, based on their interpretation, it was possible to advance the conclusions presented in this work. Specific difficulties in learning to read and write, the importance of family support, teachers, the Portuguese Sign Language (PSL) interpreter, as well as the use of particular strategies, with the stimulation of the visual-gesture channel, are part of these conclusion.

### **Keywords:**

Difficulties; Writing; Strategies; Cochlear implant; Reading; Deafness

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo.....	iii
Abstract .....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Anexos .....	x
Abreviaturas .....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico .....	5
1 – Surdez e Deficiência Auditiva .....	5
1.1 – Surdez e Deficiência Auditiva – Conceitos .....	5
1.2 – Tipos e Causas da Surdez .....	6
2 – O implante coclear .....	8
2.1 – O Dispositivo Implante Coclear: base de funcionamento e potencial.....	8
2.2 – O Implante Coclear e a Linguagem.....	12
3 – Educação dos Surdos.....	15
4 – Leitura e Escrita .....	18
4.1 – A leitura .....	20
4.1.1 – Componentes para a Aprendizagem da Leitura: a Consciência Fonológica, o Princípio Alfabético e a Literacia .....	21
4.1.2 – Componentes Cognitivas da Leitura: Descodificação e Compreensão .....	23
4.1.3 – Métodos para o Ensino da Leitura.....	25
4.1.4 – Fatores de Aprendizagem da Leitura.....	30
4.1.5 – Dificuldades de Aprendizagem na Leitura.....	32
4.1.6- A Leitura e a Surdez.....	34

4.2 – A Escrita .....	38
4.2.1 – Os módulos da escrita: compositivo, sintático, léxico e motor .....	39
4.2.2 – Componentes Cognitivas da Escrita: codificação e Composição .....	40
4.2.3 – Modelos Cognitivos da Escrita.....	42
4.2.4 – Aprendizagem da Escrita .....	44
4.2.5 – Dificuldades na Escrita .....	45
4.2.6 – A Escrita e a Surdez.....	47
Parte II - Estudo Empírico.....	51
5 – Metodologia .....	51
5.1 – Problema, Pergunta de Partida e Objetivos .....	51
5.2 – Tipo de estudo: Investigação Qualitativa .....	52
5.3 – Participantes.....	53
5.4 – Recolha, Tratamento e Análise de dados.....	56
5.4.1 – A Entrevista Semiestruturada.....	56
5.4.2 – Tratamento e análise .....	58
6- Apresentação e Discussão dos Resultados .....	60
6.1 – Dificuldades .....	60
6.2 – Fatores .....	63
6.3 – Estratégias.....	65
Conclusão .....	68
Referências Bibliográficas .....	70
Anexos.....	85
Anexo I- Descrição do Estudo .....	86
Anexo II- Formulário de consentimento para a participação no Estudo.....	88
Anexo III- Formulário de consentimento de participação do Estudo da Inês .....	89
Anexo IV- Formulário de consentimento de participação no estudo da Iria.....	90
Anexo V- formulário de consentimento de participação no estudo da Isabela .....	91

Anexo VI- Formulário de consentimento de participação do estudo da Docente de 1º CEB Daniela .....	92
Anexo VII- Formulário de consentimento de participação no estudo da Docente de Educação Especial Diana.....	93
Anexo VIII- Formulário de consentimento de participação no estudo da Técnica de Terapia da Fala Dora.....	94
Anexo IX- Formulário de consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio .....	95
Anexo X- Formulário de consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio da Inês .....	96
Anexo XI- Formulário de consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio da Iria .....	97
Anexo XII – Formulário de consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio da Isabela.....	98
Anexo XIII- Formulário de consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio da Docente de 1º CEB Daniela.....	99
Anexo XIV- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio da Docente de Educação Especial Diana .....	100
Anexo XV- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio da Técnica de Terapia da Fala Dora .....	101
Anexo XVI- Anamnese aplica às pessoas portadores de IC .....	102
Anexo XVII- Respostas à anamnese aplicada à Inês .....	106
Anexo XVIII- Respostas à anamnese aplicada à Iria.....	109
Anexo XIX- Respostas à anamnese aplicada à Isabela.....	113
Anexo XX- Entrevista para as pessoas portadores de IC.....	117
Anexo XXI- Respostas da entrevista realizada com a Inês.....	122
Anexo XXII– Respostas da entrevista realizada com a Iria .....	133
Anexo XXIII– Respostas da entrevista realizada com a Isabela .....	140

Anexo XXIV– Entrevistas realizadas à docentes/técnica que acompanham alunos portadores de IC.....	150
Anexo XXV– Respostas da entrevista da docente de 1º CEB Daniela.....	153
Anexo XXVI- Respostas da entrevista da Docente de Educação Especial Daniela..	159
Anexo XXVII- Respostas da entrevista da Técnica de Técnica da Fala Daniela.....	164
Anexo XXVIII- Declaração de validação da entrevista.....	171
Anexo XXIX– Declaração de validação da entrevista realizada à Inês .....	172
Anexo XXX- Declaração e Validação da entrevista da realizada à Iria .....	173
Anexo XXXI- Declaração e Validação da entrevista realizada à Isabela .....	174
Anexo XXXII- Declaração e Validação da entrevista realizada à Docente de 1º CEB Daniela.....	175
Anexo XXXIII- Declaração e Validação da entrevista realizada à Docente de Educação Especial Diana .....	176
Anexo XXXIV– Declaração e Validação da entrevista da técnica de Terapia da Fala Dora.....	177
Anexo XXXV– Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à Inês .....	178
Anexo XXXVI– Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à Iria.....	195
Anexo XXXVII– Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à Isabela.....	204
Anexo XXXVIII-Análise de Conteúdo da Entrevista à Docente de 1º CEB Daniela	220
Anexo XXXIX–Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à docente de Educação Especial Diana .....	229
Anexo XXXX–Análise de conteúdo da entrevista aplicada à Técnica de Terapia da Fala .....	235

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

- Figura 1- Etapas do método fônico (Santos, 2014, p.13)
- Figura 2- Etapas do método analítico (Santos, 2014, p.15)

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo I- Descrição do Estudo

Anexo II- Formulário de consentimento para a participação no estudo

Anexo III- Formulário de consentimento para a participação no estudo da Inês

Anexo IV- Formulário de consentimento para a participação no estudo da Iria

Anexo V- Formulário de consentimento para a participação no estudo da Isabela

Anexo VI- Formulário de consentimento para a participação no estudo da docente de 1º CEB Daniela

Anexo VII- Formulário de consentimento para a participação no estudo da docente de Educação Especial Diana

Anexo VIII- Formulário de consentimento para a participação no estudo da técnica de Terapia da Fala Dora

Anexo IX- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, imagem e gravação áudio

Anexo X- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, imagem e gravação áudio da Inês

Anexo XI- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, imagem e áudio da Iria

Anexo XII- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, imagem e gravação áudio da Isabela

Anexo XIII- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, imagem e gravação áudio da docente de 1º CEB Daniela

Anexo XIV- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, imagem e gravação áudio da docente de Educação Especial Diana

Anexo XV- Formulário de consentimento de recolha de vídeo, imagem e gravação áudio da técnica de Terapia da Fala Dora

Anexo XVI- Anamnese aplicada às pessoas surdas portadores de IC

Anexo XVII Respostas à anamnese aplicada à Inês

Anexo XVIII- Respostas à anamnese aplicada à Iria

Anexo XIX- Respostas à anamnese aplicada à Isabela

Anexo XX- Entrevista realizada às pessoas surdas portadores de IC

Anexo XXI- Resposta da entrevista realizada com a Inês

Anexo XXII- Resposta da entrevista realizada com a Iria

Anexo XXIII- Resposta da entrevista realizada com a Isabela

Anexo XXIV-Entrevista realizada às docentes/técnica que acompanharam alunos com IC

Anexo XXV-Resposta da entrevista realizada à docente de 1º CEB Daniela

Anexo XXVI- Resposta da entrevista realizada à docente de Educação Especial Diana

Anexo XXVII- Resposta da entrevista realizada à técnica de Terapia da Fala Dora

Anexo XXVIII- Declaração/Validação da Entrevista

Anexo XXIX- Declaração/Validação da entrevista realizada à Inês

Anexo XXX- Declaração/Validação da entrevista realizada à Iria

Anexo XXXI- Declaração/Validação da entrevista realizada à Isabela

Anexo XXXII- Declaração/Validação da entrevista realizada à docente de 1º CEB Daniela

Anexo XXXIII- Declaração/Validação da entrevista realizada à docente de Educação Especial Diana

Anexo XXXIV- Declaração/Validação da entrevista realizada à técnica de terapia da fala Dora

Anexo XXXV- Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à Inês

Anexo XXXVI- Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à Iria

Anexo XXXVII- Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à Isabela

Anexo XXXVIII- Análise de Conteúdo da entrevista docente de 1º CEB Daniela

Anexo XXXIX- Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à docente de Educação Especial Diana

Anexo XXXX- Análise de Conteúdo da entrevista aplicada à técnica de terapia da fala Dora

## **ABREVIATURAS**

- EREBAS – Escolas de Referência para a Educação de Alunos Surdos
- IC – Implante Coclear
- LGP – Língua Gestual Portuguesa

## INTRODUÇÃO

As orientações preconizadas nos documentos Decreto-Lei nº 54/2018 e Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória determinam a necessidade de inclusão dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, com o intuito de que todos possam ser conduzidos ao sucesso escolar/ educativo. “Considerando que a educação se orienta para o futuro e não para o passado” (Queiroz, 2008, p. 55), todos os intervenientes da comunidade educativa, mais restrita, ou mais alargada, se entendida como a comunidade em geral, devem ter a preocupação pela integração de qualquer aluno, potenciando as suas capacidades, ainda que, por vezes, estas estejam “mascaradas” pelas dificuldades. É neste campo que os alunos surdos se inserem, pois, sendo a audição um dos principais sentidos que permite ao homem adquirir a linguagem e comunicar com outrem (Souza & Bandini, 2007) facilmente se compreendem as limitações destes alunos na integração na sociedade em geral e na escola, em particular, na qual o seu percurso de crescimento como cidadãos de pleno direito também decorre.

O desenvolvimento tecnológico veio a possibilitar a criação de um aparelho que, ao ser implantado no ouvido, minimiza as dificuldades de audição de indivíduos surdos – o implante coclear (IC). Este dispositivo foi aplicado pela primeira vez em Portugal, na cidade de Coimbra, no ano de 1985, num adulto surdo. Iniciou-se, assim, a possibilidade de integração dos indivíduos surdos, não ouvintes, no mundo dos sons e dos ouvintes. Os alunos surdos com IC mantêm a sua condição original de surdez, mas, agora, com novas possibilidades de ouvir os sons do meio que os envolvem, reconhecer os sons da fala (Pinheiro et al., 2012; Santana, 2005) e melhorar a sua comunicação em comunidade (Nascimento, 2016). Porém, a superação das dificuldades associadas à condição anterior não é automática e nem todos os indivíduos surdos implantados apresentam os mesmos benefícios em termos auditivos. Estes dependem de múltiplos fatores, como a idade do surgimento da perda auditiva, o tipo de surdez, o tempo/ idade em que se procede à implantação, entre outros. Por isso, deve existir um apoio inicial por uma equipa multidisciplinar, para ajudar no processo de adaptação ao IC, mantendo-se um acompanhamento permanente pelo menos no que concerne ao ajuste das características físicas/ de funcionamento deste aparelho. Desta equipa multidisciplinar, farão parte os elementos da comunidade educativa – professores, professores de educação especial, terapeuta da fala, professor/ intérprete de Língua Gestual Portuguesa – que contribuem para a superação das dificuldades e para a integração dos alunos surdos com IC. A presença de

IC não torna estes alunos em ouvintes, de forma imediata, como se não tivesse existido a condição de surdez. Há dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita que lhes são inerentes e que, se forem conhecidas pela equipa multidisciplinar que acompanha os alunos surdos portadores de IC, pode facilitar a adoção de estratégias, o mais ajustadas possível, para ultrapassar essas dificuldades, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

É neste contexto que surge a questão sobre quais são as dificuldades que as pessoas com implante coclear sentem ao longo do seu percurso escolar em relação à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita – esta constitui a questão orientadora deste trabalho. Para lhe dar resposta, utilizou-se uma metodologia de trabalho assente na perspetiva das pessoas surdas portadoras de IC e dos profissionais que com elas trabalham, sustentada e acompanhada pela investigação bibliográfica relacionada com a temática da aprendizagem da escrita e da leitura pelos indivíduos surdos e, particularmente, com IC. Esta metodologia de trabalho implicou, para além da consulta de documentação bibliográfica, a seleção de uma pequena amostra de três alunas surdas com IC; a seleção de uma pequena amostra de três professoras ou técnicas que acompanham alunos com a problemática em causa; a conceção, elaboração e aplicação consentida de uma anamnese às três alunas surdas com IC referidas; a conceção, elaboração de dois formulários de entrevista e sua posterior aplicação consentida, respetivamente, a cada uma das amostras acima referidas; e a transcrição e análise de conteúdo qualitativa das seis entrevistas obtidas.

Com o recurso a esta metodologia e análise e interpretação dos resultados obtidos, foi possível identificar algumas dificuldades sentidas pelos alunos com IC na aprendizagem da leitura e escrita, alguns fatores potenciadores e condicionantes destas dificuldades, bem como algumas estratégias a que recorrem quer os alunos surdos com IC, quer os professores/técnicos e familiares que os acompanham. Assim, a questão de partida que orientou a realização deste trabalho foi, no nosso entendimento, conseguida, indo ao encontro dos objetivos formulados.

De entre os objetivos, destaca-se aquele que, sendo geral, comporta todos os restantes, a saber: “Promover a compreensão do percurso escolar dos indivíduos com IC, nomeadamente no que se refere às dificuldades ligadas à leitura e à escrita, e, desse modo, poder vir a contribuir para a adoção de estratégias pedagógicas que as tenham em conta e as permitam ultrapassar”.

De forma mais específica, consideraram-se os seguintes objetivos cuja persecução permitiu-nos organizar o trabalho. Esses objetivos específicos são:

- 1 – Conhecer o processo relativo à aprendizagem da leitura e da escrita, pelos indivíduos surdos com implante coclear, na sua perspectiva e na dos profissionais que com eles trabalham;
- 2 – Identificar as dificuldades vivenciadas pelos indivíduos com implante coclear na aprendizagem da leitura e na escrita, ao longo do percurso escolar;
- 3 – Conhecer a percepção dos participantes quanto aos fatores que influíram sobre o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no sentido positivo ou negativo;
- 4 – Conhecer as estratégias utilizadas pelos participantes (indivíduos com implante coclear e profissionais) para colmatar as dificuldades sentidas na aprendizagem da leitura e da escrita;
- 5 – Contribuir para um conhecimento mais alargado da comunidade escolar e na sociedade em geral, do processo de aprendizagem da escrita e da leitura por parte dos indivíduos com implante coclear, numa perspectiva de inclusão.

O trabalho elaborado e aqui apresentado segue uma estrutura que, no nosso entender, traduz as etapas consideradas necessárias para dar resposta à questão de partida inicialmente formulada. Apresenta uma linha condutora associada à sua elaboração enquanto trabalho de investigação, estando estruturado em duas partes e seis capítulos, para além desta Introdução e da Conclusão. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico. O primeiro capítulo apresenta uma abordagem da problemática da surdez e deficiência auditiva e faz referências a alguns tipos e causas de surdez. No capítulo dois, é apresentado o implante coclear, com referência à importância da sua utilização para a melhoria das capacidades auditivas e para o desenvolvimento da linguagem. O capítulo seguinte apresenta uma breve revisão histórica da evolução na educação dos surdos com referência à importância do ensino bilingue, hoje reconhecida como fundamental para o sucesso escolar dos alunos surdos. Já o capítulo quatro incide, de forma sequencial, sobre a leitura (ponto 4.1) e a escrita (ponto 4.2), com referência à forma como estas competências são aprendidas e a algumas dificuldades de aprendizagem associadas a cada uma e, em particular, às dificuldades manifestadas pelos alunos surdos. A segunda parte apresenta o estudo empírico realizado. O capítulo cinco explicita a metodologia seguida, nomeadamente quanto ao tipo de investigação implementado, a descrição das participantes, o processo de recolha e análise de dados. Por último, constam do capítulo seis os resultados obtidos, a sua interpretação e discussão. No capítulo final, correspondente à Conclusão, sintetizam-se as conclusões que os resultados permitiram

estabelecer, em ligação com os objetivos e a questão de partida e retiram-se implicações do estudo realizado.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1 – SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

#### **1.1 – SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA – CONCEITOS**

São diversos os autores que caracterizam a Surdez e a Deficiência Auditiva como conceitos distintos. Aragon & Santos (2015, p. 125), citando Sales et al. (2010), consideram que “o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva” apresenta deficiência auditiva. Uma pessoa com problemas auditivos só é considerada surda se a sua audição não for funcional na sua vida quotidiana e, por sua vez, é considerada deficiente auditiva quando a sua audição funcional é deficiente com ou sem prótese auditiva – é também neste sentido que se pronuncia Almeida (2009). Por outro lado, o indivíduo surdo pode ser visto como “(...) aquele que aprende o mundo por meio de contactos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a proporcionar o seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.” (Campos, 2014, p. 28, cit. por Aragon & Santos, 2015, p. 125).

Assim, ser surdo significa ver e sentir o mundo de uma forma diferente (Gomes, 2012, p. 25). As pessoas surdas consideram-se como membros que pertencem a uma organização social diferente, como portadores de História e de valores próprios (Almeida, 2009). Continuando este pensamento, “(...) os surdos defendem que não são deficientes, mas sim elementos pertencentes a um grupo social diferente, portadores de uma identidade comum, utilizando métodos de comunicação que a sociedade deve considerar válidos.” (Almeida, 2009, p. 10).

Pode-se concluir que o termo *deficiência auditiva* corresponde a considerar que a pessoa tem alguma limitação ou impedimento auditivo e que, por sua vez, o termo *surdo*, tem uma conotação cultural específica e uma diferença linguística associada à sua incapacidade auditiva. Esta ideia é esclarecida por Almeida (2009), com base em Alves (1999) ao afirmar que existem duas perspetivas relativamente à abordagem da surdez, nomeadamente do ponto de vista médico, que se centra na audição, nas capacidades da pessoa, e do ponto de vista sociocultural, que se centra na globalidade da pessoa, como esta se organiza e se relaciona com os outros.

A surdez também pode ser definida quanto ao período de aquisição, isto é, se é congénita ou adquirida (Alves, 2012). Assim, denomina-se surdez congénita quando existente desde o nascimento, ou seja, o indivíduo já nasce surdo. A surdez adquirida surge

quando, o indivíduo a adquire num determinado momento do seu percurso de vida, em resultado, por exemplo de doença ou acidente, ou a desenvolve ao longo do tempo.

No caso de indivíduos surdos, a aplicação do IC faz geralmente crer, por parte de pessoas menos informadas sobre o assunto, que a criança se torna, automaticamente, um ouvinte e, neste sentido, cobra-se-lhe a fala, tal como a um ouvinte (Santana, 2005, p.7). No entanto, este dispositivo “(...) não cura a surdez, da mesma forma que os óculos não curam a miopia”, mas contribui para a redução das suas consequências (Soares, 2017, p.6).

## **1.2 – TIPOS E CAUSAS DA SURDEZ**

Uma perda auditiva ou surdez pode ocorrer de forma súbita ou desenvolver-se de forma gradual ao longo de um determinado período de tempo e, para além disso, pode ser o resultado de várias doenças que afetam o sistema auditivo interferindo com a perceção das diferentes frequências de sons (Widex, 2007).

Por outro lado, a perda auditiva pode também ser classificada por perda auditiva condutiva, perda auditiva neurossensorial e perda auditiva mista, de acordo com o tipo de lesão (Alves, 2012; Monteiro et al., 2016; Widex, 2007). A perda auditiva condutiva é caracterizada por uma lesão no ouvido médio e/ou externo, na qual ocorre o bloqueio do som. Trata-se de perdas, na maioria dos casos não reversíveis, causadas por obstruções do ouvido externa como, tampões de cera, infeções no canal auditivo, tímpano com rotura ou perfurado, otite média, colesteatoma e otosclerose (Alves, 2012; Widex, 2007).

A perda auditiva neurossensorial encontra-se no ouvido interno-cóclea ou nervo auditivo e não é reversível, uma vez que resulta de danos causados em células sensoriais que não se regeneram (Alves, 2012; Widex, 2007). No entanto, a possibilidade do uso de aparelhos auditivos como alternativa pode ajudar a contornar esta perda (Widex, 2007). Este tipo de perda auditivas pode ter causas genéticas, ser causada por infeções congénitas no período pré-natal e perinatal, por rubéola gestacional, por medicamentos tomados pela gestante, por complicações no parto como anóxia, por prematuridade, asfixia perinatal e hiperbilirrubinemia; ou pode ser adquirida no período pós-natal devido a meningite/encefalite, traumatismo craniano e distúrbios neurodegenerativos, ou como consequência de otites de repetição na infância, do mau uso de antibióticos e, até, de viroses (Lissauer & Clayden, 2003; Monteiro et al., 2016).

Por último, a perda auditiva mista é caracterizada por uma surdez condutiva e sensorioneural, que está presente tanto no ouvido externo e/ou no médio, como no ouvido

interno (Alves, 2012). Para além da categorização acima apresentada, existe também a categorização para a deficiência auditiva e respetivas causas, atendendo ao momento da vida do indivíduo em que ocorrem, destacando-se as causas genéticas, causas pré-natais, causas neonatais, causas para a idade infantil e causas para a idade adulta (Almeida, 2009). Para cada um destes momentos de vida destacam-se, a título exemplificativo, algumas das causas que podem ser responsáveis pela perda auditiva: (a) de origem genética: surdez familiar progressiva, entre outros; (b) causas pré-natais: embriopatias (infecções maternas, em particular, a rubéola), fetopatias (incompatibilidade sanguínea, hemorragias); (c) causas na infância: infeção (meningite viral, otítica, entre outras), intoxicação exógena (por exemplo, contacto com a estreptomicina), trauma sonoro e craniano); (d) causas na idade adulta: às anteriormente citadas, juntam-se as de origem vascular, alérgica ou de sensibilidade.

A surdez ainda pode ser classificada como unilateral, quando presente apenas num ouvido, ou bilateral, quando presente nos dois ouvidos (Alves, 2012). Com base nos graus de perda auditiva, que podem ser diagnosticados cinco tipos de surdez: normal (de 0 a 25 decibéis), leve (de 25 a 40 decibéis), moderada (de 41 a 70 decibéis), severa (de 71 a 90 decibéis) e profunda (acima de 90 decibéis) (Aragon & Santos, 2015).

Podemos ainda caracterizar a deficiência auditiva tendo como referência a aquisição da linguagem: deficiência auditiva pré-lingual e deficiência auditiva pós-lingual. Assim, a deficiência auditiva pós-lingual surge depois dos três ou quatro anos “quando um indivíduo já fala e lê” (Rodrigues, 2018, p. 42); nestes casos, as “(...) crianças já adquiriram competências a nível da linguagem oral e têm boas experiências com o som, às quais podem recorrer, facilitando as suas interações com os ouvintes” (Duarte, 2013, p. 11). Por sua vez, a surdez pré-lingual surge antes dos três anos (Duarte, 2013) em indivíduos que já falam mas não leem, pelo que sem o acompanhamento adequado pode ocorrer degradação da linguagem (Rodrigues, 2018).

É importante realçar que (...)” o diagnóstico tardio da surdez agrava as consequências no desenvolvimento das crianças que assim perdem momentos preciosos e muitas vezes irrecuperáveis.” (Almeida, 2009, p. 145). Com o avanço das tecnologias, tornou-se possível que os indivíduos surdos ou com deficiência auditiva possam ouvir com recurso à ajuda de aparelhos mecânicos/eletrónicos – os aparelhos auditivos. Estes são comercializados em vários estilos e a sua escolha depende do tipo e do grau de perda auditiva, das dimensões do ouvido e do canal auditivo, da capacidade do portador para usar aparelho auditivo e das suas necessidades e preferências (Widex, 2007). Destes aparelhos, destaca-se o IC que permite a captação do som por pessoas com perdas auditivas profundas (Widex, 2007).

## **2 – O IMPLANTE COCLEAR**

### **2.1 – O DISPOSITIVO IMPLANTE COCLEAR: BASE DE FUNCIONAMENTO E POTENCIAL**

A perda auditiva profunda afeta pessoas de todas as idades. Grande parte destes casos tem um ganho insuficiente com próteses auditivas convencionais, sendo por isso frequente a necessidade de avaliar a possível integração do indivíduo num protocolo de IC (Moura et al., 2018).

Estimular eletricamente o nervo auditivo no sentido de restituir a audição foi uma ideia que surgiu no século XX na Europa, Estados Unidos da América e Austrália. Em Portugal, o primeiro implante extracoclear foi realizado pelos Doutor Manuel Filipe Rodrigues e Doutor Fernando Rodrigues, no Hospital dos Covões – Coimbra, em 1985, num adulto, iniciando-se um programa de implantação coclear de sucesso que se iria estender às crianças (Moura et al., 2018).

A cóclea é uma estrutura anatómica muito pequena, com nove milímetros de diâmetro, localizada no ouvido interno e que se assemelha a uma casca de caracol; faz parte do labirinto e é responsável pela transformação das ondas sonoras de pressão acústica em estímulos neurais. As cavidades da cóclea, cheias de fluido, e o órgão de Corti, que contém as células ciliadas, são estruturas que funcionam em conjunto para transformar a energia proveniente das ondas sonoras em impulsos nervosos no nervo auditivo (Widex, 2007). Assim se compreende a importância destas estruturas na saúde auditiva e a atenção que lhes é atribuída pelos especialistas na recuperação da audição (Moura et al., 2018), pois uma lesão nessas células ciliadas pode resultar em surdez profunda (Oliveira, 2005).

São diversas as causas que levam à surdez ao interferir com as células existentes na cóclea, estrutura que, como dissemos, faz parte do labirinto (ouvido interno) e é responsável pela transformação das ondas sonoras de pressão acústica em estímulos neurais. Uma lesão nessas células possa resultar em surdez profunda. De facto, Oliveira (2005) afirma que a maior parte das lesões auditivas que ocorrem está relacionada com lesões das células da cóclea, mais do que com os neurónios auditivos.

Cientificamente, a estimulação das vias nervosas é compreendida pelo córtex cerebral como sensação se o órgão sensorial específico, por exemplo, a cóclea, estimular os neurónios auditivos de modo que a informação seja transmitida ao cérebro. Tendo em atenção este conhecimento, foi possível conceber o IC, dispositivo eletrónico desenhado para estimular

elementos neurais sobreviventes do ouvido interno do doente com perda de audição e, deste modo, fornecer alguma sensação auditiva (Oliveira, 2005).

A lesão das células ciliadas da cóclea, na surdez profunda, determina que os sinais acústicos não podem ser transformados em impulsos elétricos. Neste contexto, os implantes cocleares são uma solução, possibilitando uma forma de converter o som (sinal analógico) em sinais eletrofisiológicos (sinal digital) restaurando a possibilidade de o cérebro receber e processar esse sinal. É um aparelho que se transforma os sons e os ruídos do meio ambiente (vibrações) em impulsos elétricos que atuam diretamente sobre o nervo coclear (Moura et al., 2018).

O IC é uma prótese que se coloca no osso temporal e na cóclea e é usado na reabilitação auditiva de indivíduos com deficiência auditiva severa ou profunda, que estimula eletricamente as células ganglionares e as terminações nervosas do nervo auditivo (Cordeiro et al., 2020; Cysneiros et al., 2016; Nascimento, 2016).

Para ser classificado como implante coclear, o eletrodo deve ser inserido na cóclea por um período maior do que o teste de estimulação (Nascimento, 2016). Este dispositivo tem como função básica estimular eletricamente as fibras do nervo auditivo ao longo da cóclea, provocando sensações que são interpretadas pelo cérebro como audição. Para tal, o som ambiente deve ser convertido em sinal elétrico e adaptado para corresponder aos estímulos necessários na cóclea (Tefili et al., 2013).

O IC pode ser cirurgicamente implantado em crianças ou adultos que apresentem perda auditiva neurossensorial, severa ou profunda (Cordeiro et al., 2020; Cysneiros et al., 2016; Nascimento, 2016; Oliveira, 2005) e também em crianças com surdez pré-lingual e crianças e adultos com surdez pós-lingual adquirida de modo súbito ou progressivo (Moura et al., 2018). Devido à plasticidade auditiva que se tem no primeiro ano de vida, a cirurgia deve ocorrer em crianças com pelo menos doze meses, pois as crianças implantadas em idades precoces têm resultados mais positivos e desenvolvem capacidades linguísticas mais rapidamente do que outras crianças não implantadas e a um ritmo comparável ao das crianças ouvintes com capacidades linguísticas iniciais (Alves et al., 2013; Cordeiro et al., 2020; Oliveira, 2005; Pinheiro et al., 2012; Santos, 2019).

Ao utilizar este dispositivo, um indivíduo com surdez profunda terá a possibilidade de ouvir os sons do meio que o envolve, bem como reconhecer os sons da fala (Pinheiro et al., 2012; Santana, 2005) melhorando a sua comunicação em comunidade (Nascimento, 2016). Apesar deste dispositivo não restaurar a experiência de percepção do som da maneira como é realizado por um ouvido, fornece ao indivíduo com deficiência auditiva o “(...) feedback

nos domínios do tempo, intensidade e frequência do som” (Cysneiros et al., 2016; Holler et al., 2010; Oliveira, 2005; Pires, 2018).

Após a cirurgia, é necessário que haja um trabalho de reabilitação auditiva, que consiste “(...) em fazer com que a audição a partir de estímulos elétricos com usuários do implante coclear tenha as mesmas funções que a audição por estímulos sonoros em ouvintes” (Bevilacqua, 1998, cit. por Souza, 2013, p. 18) possibilitando “(...) desenvolver ou devolver ao indivíduo a capacidade de percepção auditiva (...)” e envolve o desenvolvimento da percepção da fala e a aquisição da linguagem (Rodrigues, 2018) a um ritmo semelhante aos dos indivíduos sem déficit auditivo (Soares, 2017). Para definir a reabilitação a realizar, é importante tomar conhecimento do tipo de deficiência auditiva quanto ao momento em que esta surgiu, considerando nomeadamente a aquisição da linguagem oral e escrita, ou seja, se se trata de uma surdez pós-lingual ou surdez pré-lingual (Rodrigues, 2018).

Uma vez que existem muitos ruídos que comprometem a audição e a distinção dos sons, após a colocação do IC, é necessário que o indivíduo tenha acompanhamento, para regular o dispositivo e para a estimulação auditiva e linguística através da terapia fonoaudiológica, possibilitando o desenvolvimento das capacidades auditivas e a aquisição da língua oral (Pires, 2018). Porém, mesmo com a utilização do IC e a capacidade de a criança escutar os sons, tal não significa que consiga processar cognitivamente essa informação audível (Pinheiro et al., 2012).

O sucesso das crianças portadoras de IC depende de vários fatores, como “(...) a idade de surgimento da perda auditiva, a idade da criança no momento da implantação, a configuração audiométrica, o programa de estimulação e o envolvimento familiar” (Alves et al., 2013, p.82), embora outros fatores possam também existir. Podem ser considerados como fatores importantes para o sucesso do IC, “(...) uma maior inteligência não verbal, o programa educativo em que a criança se insere e, até, o tamanho mais reduzido da família.” (Soares, 2017, p. 6).

A colocação do IC em idades precoces impede atrasos no desenvolvimento da fala e promove o desenvolvimento de capacidades linguísticas, de acordo com a idade da criança (Souza, 2013). Por sua vez, a plasticidade neural deverá ser trabalhada de forma intensa, em casa pelos familiares, numa primeira instância, e posteriormente na escola com auxílio de uma equipa multidisciplinar, com um programa para treinar a audição e incentivar a comunicação através da audição e da fala (Barbosa & Maria, 2016). Assim, com o apoio dessa equipa, a criança poderá desenvolver as suas capacidades verbais e auditivas como, por exemplo, proferir e compreender frases complexas do dia-a-dia, entender as conversas

de terceiros sem recorrer à leitura labial, ter produção da fala facilmente inteligível por qualquer ouvinte e conseguir falar ao telefone (Santos, 2019).

O IC tem demonstrado ser um dispositivo eficaz na habilitação e reabilitação de pessoas com perda auditiva profunda e pode ser colocado em pessoas com surdez pré ou pós-lingual (Pires, 2018). Atendendo a que a colocação do IC não faculta ou restaura a percepção, de forma imediata, é importante referir que as primeiras experiências das pessoas portadoras de IC são confusas e que os sons por elas detetados necessitam de ser distinguidos e aprendidos aos poucos (Pisoni et al., 2017).

A distinção dos sons, em especial os sons da fala, pode ser comprometida pelos ruídos ambientais. A capacidade de a criança implantada escutar os sons da fala não significa que consiga processar todos os sinais sonoros e as suas complexas informações linguísticas (Pires et al., 2021). A falta de memória auditiva e a distorção dos sons são aspetos a considerar na dificuldade de adaptação ao IC. Aos poucos, o cérebro vai-se acostumando às sensações auditivas que o IC proporciona, tornando-as naturais e confortáveis (Barbosa & Maria, 2016).

Considerando o desenvolvimento dos implantes cocleares e a disseminação mundial da sua utilização, um dos grandes avanços na luta contra a surdez de grau incapacitante (Moura et al., 20182), há que ter em conta que o IC apresenta, por vezes, casos de fracasso. Os mecanismos biológicos inatos, a incapacidade cortical para a audição, as causas da surdez e as consequências de cada etiologia do cérebro (rubéola, meningite e outras) contribuem para o fracasso do IC (Santana, 2005). Outros fracassos estarão relacionados com: a) a idade para aquisição da linguagem (Darrell et al., 1996; Eggermont et al., 1997; Miyamoto et al., 2009; Santana, 2005); b) as áreas corticais estimuladas pelo IC, pois acredita-se que este dispositivo estimula apenas a área auditiva primária, associada aos ruídos, sendo que não há estimulação na área de associação auditiva (Naito et al., 1997; Santana, 2005); c) as diferenças de processamento auditivo após a utilização do IC, em relação a mecanismos cerebrais, comparando surdos e ouvintes – as pessoas com IC utilizam mais áreas cerebrais para compreender a fala, o que leva o cérebro a reorganizar-se de acordo com as novas estratégias para processar a linguagem (Giraud et al., 2000; Santana, 2005); d) as diferentes performances em relação à percepção da fala das pessoas surdas implantadas – quanto melhor for a performance, melhores organizações no córtex auditivo terão (Santana, 2005).

## 2.2 – O IMPLANTE COCLEAR E A LINGUAGEM

Para o desenvolvimento adequado da linguagem é necessário haver a capacidade do sistema auditivo periférico em receber e transmitir informações para o sistema nervoso central e, por este motivo, a perda auditiva precoce dificulta o desenvolvimento da linguagem, uma vez que esta é adquirida essencialmente pela modalidade auditiva. O desenvolvimento comunicativo, social e acadêmico de crianças com um risco significativo de atraso na linguagem pode, então, ficar comprometido. A limitação auditiva tem um grande impacto na vida do indivíduo, uma vez que para conseguir comunicar é necessário um feedback auditivo, apenas possível de acordo com uma adequada capacidade auditiva. Assim, quando ocorre uma perda profunda da audição, a fala e a linguagem não se desenvolvem sem intervenção e, mesmo com esta, o desenvolvimento será muito lento (Pires, 2018). Para estas crianças, uma possível solução será a utilização do IC que, como referido anteriormente, tem vindo a mostrar resultados positivos em relação à percepção auditiva e ao desenvolvimento da linguagem e da leitura. Os estudos realizados por Bevilacqua (1998) revelam que trinta e oito crianças deficientes auditivas com surdez pré-lingual e implantadas melhoraram em relação ao desempenho da audição e da linguagem oral (Moret et al., 2007).

O uso de IC não promove na pessoa implantada o acesso direto à comunicação oral e à compreensão, porque este dispositivo, por si só, não ensina a pessoa com perda auditiva a ouvir nem a entender o que começa a escutar, uma vez que “(...) aprender a ouvir é entender os sons e os seus significados.” (Bomfim, 2011, p. 30). O IC permite que o som chegue ao ouvido interno, mas é necessário que a criança surda, para além de apoio familiar, tenha acompanhamento de profissionais da área clínica e pedagógica para que desenvolva a linguagem oral. Não se conhece a forma como as crianças com IC organizam as informações linguísticas e de que forma é que isto se constitui como um fator crítico para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que a capacidade de a criança ouvir os sons da fala não significa que ela consiga processar os sinais sonoros e as complexas informações linguísticas (Pires, 2018). Existiu, previamente à implantação, um período de ausência de experiências linguísticas orais, que devem ser consideradas como importantes (Pires et al., 2021), devendo o acompanhamento procurar ultrapassar as limitações trazidas pela ausência dessas experiências.

O desempenho comunicativo dos utilizadores de IC depende do grau de surdez, do período de privação sensorial e da estimulação pós-implante (Pires, 2018). Neste contexto,

importa estabelecer a diferença entre as crianças portadoras de IC pré-linguais e pós-linguais, para se estabelecerem planos e estratégias, os mais adequados possíveis, a fim de potencializar o uso do IC.

As crianças com surdez pré-lingual têm acesso à língua oral via IC, estruturando a audição e a fala pela via fonológica, pelo que necessitam de um trabalho que se centre nas diferentes formas de aprendizagem. O primeiro passo é diagnosticar se a idade cronológica da criança vai ao encontro do seu desenvolvimento do processamento auditivo. Posto isto, podem ser estabelecidos planos de intervenção ligados à fala, à audição, ao desenvolvimento motor e cognitivo, de acordo com a sua idade (Bomfim, 2011). Nos casos em que ocorre uma intervenção tardia, a idade auditiva é diferente da idade cronológica e, por isso, é necessário que a intervenção seja feita o mais cedo possível (Bomfim, 2011). Estas crianças estão privadas de memória auditiva e têm a sua linguagem oral comprometida. É, por isso, necessário respeitar as diferentes fases da capacitação auditiva “(...) deteção, identificação, discriminação, reconhecimento e compreensão” (Rodrigues, 2018, p. 45). Estas habilidades auditivas podem ser trabalhadas em ambientes terapêuticos através de pistas ambientais, orientando a criança na aquisição de memória auditiva (Rodrigues, 2018) Assim, é possível que as crianças consigam distinguir o som de “bater à porta” e atribuir um significado diferente de uma “batida na porta”, o que demonstra a habilidade auditiva treinada. Estas crianças, em comparação com as crianças ou os adultos pós-linguais, têm um progresso mais lento, pois o seu processamento auditivo só se desenvolve após receberem o implante (Antonio, 2014; Rodrigues, 2018). É, por isso, necessário que haja acompanhamento, educação e treino durante a utilização do IC. As estratégias usadas devem ser adequadas consoante a idade, a escolaridade, a cultura/ e ou o contexto do paciente implantado. Para além disso, devem ser respeitadas as etapas das capacidades auditivas, uma vez que, a maior parte destes indivíduos não teve acesso ao som nem tem memória auditiva. Desta forma, os resultados dependem de vários fatores, de que se destacam o tempo de privação, o método de reabilitação utilizada, a etiologia da perda auditiva, o número de elétrodos inseridos na cóclea e as expectativas, motivação e dedicação ao processo de reabilitação do paciente e da família (Rodrigues, 2018; Scaranello, 2005).

No caso das crianças pós-linguais, o trabalho de adaptação ao IC requer um maior acompanhamento clínico de acordo com a sua idade cronológica. Nestas crianças a reabilitação é mais simples, uma vez que já têm memória auditiva. Mesmo que com o IC a qualidade do som percebido seja diferente, o indivíduo surdo consegue associar o estímulo sonoro à sua fonte (Rodrigues, 2018). Com este tipo de pacientes, o terapeuta pode adequar

a qualidade do som, indo ao encontro das necessidades e da memória auditiva do indivíduo (Rodrigues, 2018). No entanto, estas crianças desenvolvem a linguagem de forma diferente, em relação à quantidade de vocabulário recetivo e expressivo, quando comparadas com as crianças ouvintes (Pires, 2018). Pode-se esperar este facto, devido ao tempo de privação sensorial e auditiva que estas crianças viveram.

A receção dos sons do ambiente e da língua oral acontece por volta de um mês após a cirurgia para a colocação do IC em crianças que nascem surdas (pré ou pós-linguais) através da ativação dos eléctrodos (Pires, 2018). Assim, mesmo que as crianças apresentem uma evolução na aquisição da língua oral, o seu nível de desenvolvimento da língua oral permanece inferior comparativamente às crianças ouvintes, da mesma faixa etária (Fortunato et al., 2005; Geers, 2004; Padovini & Teixeira, 2005; Pires, 2018; Stuchi et al., 2007).

Existiu um período de ausência de experiências linguísticas orais, que deve ser considerado evitando-se o paralelismo na comparação da linguagem oral e escrita entre as crianças ouvintes e as implantadas (Pires, 2018). Para além disso, nos primeiros anos de vida, a privação sensorial impede ou dificulta a aquisição da linguagem, o que pode originar dificuldades no desempenho escolar, e, na fase adulta, pode originar dificuldades de profissionalização (Pinheiro et al., 2012). Assim, o desenvolvimento da linguagem oral nestas crianças não é imediato, mas um processo contínuo que estas desenvolvem e que pode durar muitos anos após a ativação do dispositivo, sendo importante a monitorização do aparelho, bem como a qualidade dos estímulos proporcionados e a orientação dos familiares (Moret, 2002; Belloti, 2014). Quando são encontrados atrasos na compreensão é necessário intervir, a fim de evitar prejuízos no desenvolvimento linguístico. A intervenção precoce permite treinar a receção da linguagem e as áreas de desenvolvimento linguístico no cérebro. Sem essa intervenção precoce, a criança apresentará desfasamento e atraso na aquisição oral de uma língua (Bomfim, 2011).

Como dito anteriormente, após a implantação do IC, é necessário que a criança tenha estimulação linguística, para que haja a possibilidade de desenvolver as habilidades auditivas e a aquisição da língua oral. No entanto, quando pensamos no contexto escolar, é errónea representação de que a aquisição da linguagem e os problemas escolares da criança surda serão solucionados quase de imediato com a utilização do IC (Pires et al., 2021), pois as crianças com IC que iniciam a escolarização não dispõem dos mesmos recursos linguísticos que as ouvintes. É necessária estimulação das habilidades auditivas (atenção, deteção dos sons, localização, identificação, reconhecimento auditivo e compreensão auditiva), bem como estimulação em relação à memória visual que auxiliará no processo de aprendizagem

(Pires, 2018; Souza, 2012). O desempenho comunicativo dos portadores de IC depende do grau de surdez, do período de privação sensorial e da estimulação pós-implante (Pires, 2018).

Alguns estudos comprovam a ocorrência de melhorias na compreensão, nas habilidades de leitura, auditivas e de linguagem e aprendizagem nas crianças com IC. No entanto, embora as crianças tenham acesso às informações acústicas da língua e desenvolvido a linguagem oral, após o uso de IC e de uma reabilitação adequada, podem sofrer desvantagens de privação sensorial e auditiva (Pires et al., 2021).

Para promover a aquisição da linguagem, em relação a crianças com IC, é necessário adotar uma perspectiva bilingue. A criança passa a fazer parte do mundo ouvinte após a ativação do dispositivo. No entanto, isso não fará com que a criança desenvolva as habilidades linguísticas para a interação e troca comunicativas, sem a exposição ao sistema visual (Pires, 2018). Estas crianças apresentam um melhor desempenho na aquisição da língua oral quando são expostas à Língua Gestual desde o seu nascimento (Pires, 2018). Os gestos proporcionam que a criança seja interlocutora, que é o papel básico de aquisição da linguagem e possibilita a inserção da pessoa surda na sociedade como sujeito de linguagem. Desta forma, por sobre a comunicação, também por outros meios, o IC oferece aos surdos a possibilidade de ouvir e falar (Santana, 2005).

Para alguns investigadores, como (Cruz et al., 2015), uma criança com IC teria um melhor desempenho com as palavras em português ao receber um *input* sonoro. No entanto, não deve esquecer-se que estas crianças possuem ainda o canal visuogestual que lhes permite uma melhor absorção e aquisição linguística. Desta forma, as interações sociais têm grande importância para crianças com IC, pois contribuem para o desenvolvimento linguístico na aquisição da linguagem oral, com base numa proposta bilingue (Pires, 2018).

### **3 – EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

A educação dos indivíduos surdos sofreu várias alterações ao longo do tempo. As diferentes ideias e opiniões em relação à surdez e à Língua Gestual tiveram implicações na educação de pessoas surdas. Ao longo dos últimos mil anos, o debate entre oralismo e gestualismo gerou muita controvérsia (Gomes, 2012). Durante os séculos XVIII e XIX decorreu uma época gloriosa na educação de pessoas surdas. A Língua Gestual era utilizada em algumas escolas e existiam muitos professores surdos. No entanto, em 1880, decorreu o Congresso de Milão em que se concluiu ser imprescindível a fala para incorporar os surdos na vida social (Delgado-Martins, 1986 cit. por Gomes, 2012). Desta forma, os gestos

passaram a ser proibidos nas escolas e deu-se início a uma escolarização unicamente sob a o método oral puro, em vários países europeus, inclusive em Portugal (Gomes, 2012).

Segundo este método, era relevante determinar a etiologia, o tipo e grau de surdez para poder ser estruturado um plano de intervenção com o objetivo de “desmutizar e transformar a criança surda num futuro adulto ouvinte.” (Ruela, 2000, p. 62, cit. por Gomes, 2010, p. 60). No entanto, a aplicação deste método veio a revelar-se desvantajosa, pelos fracos resultados evidenciados pelos alunos, em que muitos deles apresentaram um “estado de atraso considerável (...) relativamente aos colegas ouvintes em quase todas as áreas académicas.” (Gomes, 2010, p. 29). Em 1960, estudos desenvolvidos nos Estados Unidos sobre a Língua Gestual e a surdez Gomes (2010) e Klima & Bellugi (1979), constataram que os gestos dos surdos eram um código linguístico estruturado com regras para a construção de palavras e frases, obedecendo a uma gramática própria, permitindo atribuir a esses gestos um estatuto de língua (Gomes, 2010).

Baptista (2008) na obra de Gomes (2010), relativamente ao contexto português, afirma que ao nível da morfologia e da declinação verbal, uma aluna surda do 10º ano de escolaridade não apresentava as competências próprias de uma criança ouvinte de quatro anos de idade. A realidade sobre os fracos resultados dos modelos de ensino oralista levou a que houvesse uma necessidade de mudança na adoção de estratégias educativas para as pessoas surdas. Assim, surgiu a necessidade de uma abordagem educativa que respeitasse a estrutura da Língua Gestual e que reconhecesse que os surdos possuíam uma identidade e cultura própria (Gomes, 2010).

A atual educação de pessoas surdas em Portugal está inserida no sistema de educação inclusiva (Gomes, 2012) determinada por movimentos políticos e teóricos, como o movimento da Escola Inclusiva e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e que influenciaram a Educação Especial (Almeida et al., 2019). Esta educação inclusiva procura dar resposta aos desafios educacionais enquadrados pelos direitos humanos e garantir uma educação de qualidade para todos e o direito do surdo à educação a partir da sua língua e cultura (Almeida et al., 2019). Assim, a educação de pessoas surdas acontece num quadro que tem como referência o modelo de educação bilingue, apenas possível após o reconhecimento da Língua Gestual, a par da Língua Portuguesa.

O modelo bilingue propõe dar à criança surda as mesmas possibilidades da criança ouvinte e levá-la a desenvolver uma identidade bicultural, ou seja, a desenvolver as suas potencialidades dentro de uma cultura que se aproxima da cultura ouvinte (Gomes, 2010). Este modelo, também permite o desenvolvimento da pessoa surda dentro e fora da escola,

de acordo com uma perspectiva antropológica. Deve ser considerado, por isso, para fins educativos genéricos e não como um plano de aprendizagem de línguas (Almeida et al., 2009). “O bilinguismo reconhece que a Língua Gestual é a língua natural dos surdos profundos pré-linguísticos” (Gomes, 2010, p. 33) e a língua oral é a segunda língua, uma vez que é aquela que só conseguirão aprender de forma sistematizada. Quando os indivíduos surdos adquirem a Língua Gestual, esta permite-lhes perceber o mundo de forma diferente da língua oral, uma vez que as relações gramaticais na Língua Gestual são espaciais e na língua oral são sequenciais (Gomes, 2012). Para uma criança aprender a língua oral, necessita de interagir e de ouvir exemplos para, a partir deles, aprender a língua e as suas regras de funcionamento. Considerando que a criança surda ou com deficiência auditiva não está exposta às produções na língua oral para assimilar as suas regras, esta deve ser a sua segunda língua e a Língua Gestual a primeira, porque lhe está inteiramente acessível e a sua aquisição é natural, possibilitando o correto desenvolvimento cognitivo e emocional (Almeida, 2009). Com este modelo de educação a pessoa bilingue será capaz de traduzir enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade em pelo menos algumas das esferas de funcionamento linguístico – ler, escrever, falar ou compreender (Gomes, 2010).

Sendo a maior parte das crianças surdas filhas de pais ouvintes, naturalmente não têm acesso à Língua Gestual, pelo que é necessário que estas crianças estejam inseridas em comunidades linguísticas que lhes proporcionem o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP), havendo também grupos de socialização (alunos surdos e agentes educativos surdos) onde se promove a comunicação nessa língua, como as Escolas de Referência para a Educação de Alunos Surdos (EREBAS). Para além disso, o domínio da Língua Gestual irá facilitar a aprendizagem de uma segunda língua, a Língua Portuguesa, na sua expressão escrita e, eventualmente, oral (Almeida, 2009; Pires, 2018). As EREBAS são uma resposta educativa para os alunos surdos em grupos ou turmas, com o objetivo de desenvolver metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar, adequadas ao ensino bilingue de alunos surdos (Termentina, 2011). O Decreto-Lei n.º 54/2018 (de 6 de Julho do Ministério Da Educação, 2018) veio assegurar legalmente uma educação bilingue para alunos surdos e estabelecer medidas que garantem a qualidade da educação bilingue das escolas em Portugal. Para além disso, este decreto-lei “(...) estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (...)” e apresenta “(...) as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como

os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do percurso escolar (...)” (p. 2923-2924). Neste documento legal, o artigo 15º faz menção às escolas de referência para a educação bilingue, explicitando que estas escolas são uma resposta educativa especializada com objetivo de implementar o modelo de educação bilingue e garantir o acesso ao currículo nacional comum ao aluno surdo. Nestas escolas, deve ser assegurado: “a) O desenvolvimento língua gestual portuguesa como primeira língua (L1); b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2); c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área das LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral. Assim, as EREBAS têm o dever de aplicar metodologias e estratégias de ensino adequadas aos alunos surdos, assegurando o desenvolvimento da LGP como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua e, eventualmente, a falada (Pinto, 2019).

O bilinguismo está relacionado com o biculturalismo, uma vez que envolve o reconhecimento de duas comunidades linguísticas e culturais distintas e o tratamento dos seus elementos de forma igual. Optar pelo bilinguismo significa a aceitação da educação inserida no meio social e político de uma comunidade, devendo ser encarada e respeitada (Gomes, 2010).

#### **4 – LEITURA E ESCRITA**

Para a aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento da linguagem oral (nos domínios da semântica, fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática) desempenha um papel fundamental. Assim, se a criança desenvolveu a linguagem oral de forma harmoniosa, haverá maiores hipóteses de a aprendizagem da leitura e da escrita ser um processo que não traga dificuldades significativas (Rombert, 2015). A linguagem oral surge de forma espontânea. A criança que fala não sabe como está a fazê-lo; contudo, por sua vez, a escrita tem que ser aprendida. A criança terá de dominar o sistema de letras (grafemas) que tem como função codificar os sons da língua (fonemas) (Rombert, 2015), na representação escrita de um sistema alfabético.

A linguagem, constituída por símbolos arbitrários e regras que os combinam (Duarte, 2013; Sim-Sim, 1998) é utilizada pelos indivíduos para organizar o pensamento, resolver situações e realizar atividades (Papalia, Olds & Feldman, 2001) e para o desenvolvimento e a aprendizagem (Mousinho et al., 2008).

A linguagem pode ser classificada como linguagem não verbal ou verbal. A primeira é identificada nos símbolos, nos desenhos, nos sinais de trânsito, nos gestos, na expressão corporal, entre outros (Sim-Sim, 1998). A linguagem verbal, por sua vez, divide-se em duas modalidades: a oral e a escrita, que apresentam características, símbolos e regras específicas e, portanto, diferentes (Sim-Sim, 1998). A linguagem oral é composta por regras que organizam os sons, palavras e frases com significado, requer uma intencionalidade e um propósito. A sua aquisição é feita de forma espontânea e através da manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das suas regras (Castro, 2000). A linguagem escrita baseia-se num sistema de símbolos que surge pelo desenvolvimento da linguagem oral e que possibilita a sua representação (com base em diferentes unidades, como o fonema, a sílaba, o morfema ou a palavra), sendo por isso designado por segundo sistema, que se divide em leitura (vertente recetiva) e escrita (vertente expressiva) (Duarte, 2013).

A aprendizagem da leitura e da escrita é a base para outras aprendizagens e, por isso, primeiro aprendemos a ler e a escrever, para depois lermos para aprender, uma vez que, designadamente na escola, é predominantemente a ler e a escrever que se fazem novas aprendizagens (Cruz, 2009). Podemos, assim, afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita ativa instrumentos que vão permitir melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe também o acesso a novas aprendizagens (Cruz, 2009). São, por isso, fatores essenciais para aprendizagens futuras, escolares ou extracurriculares (Carvalho, 2011).

Ler e escrever são atividades complexas que implicam muitas operações e um grande conjunto de conhecimentos. Para se dominar as duas atividades, deve desenvolver-se em simultâneo o reconhecimento e a produção de palavras escritas (Cruz, 2009). Assim, para entendermos o processo de aprendizagem e de execução da leitura e da escrita, é relevante perceber os diferentes componentes que a determinam. A linguagem escrita ou visual (escrita e leitura) pode ser caracterizada como um processo construtivo, ativo, estratégico e afetivo (Cruz, 2009).

É um processo construtivo porque a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo moroso em que os indivíduos têm de compreender o sistema de codificação ou de descodificação, através do qual se estabelece a correspondência entre grafemas e fonemas e implica uma interpretação e reconstrução de significados e da combinação das aprendizagens anteriormente realizadas. É ativo porque exige que o indivíduo se aplique para aprender a tarefa da leitura e da escrita, pois quanto mais trabalhar, elaborar, questionar e transformar a sua informação, melhor será a aprendizagem e a qualidade dos resultados finais. É

estratégico, porque é necessário que o leitor seja ativo na construção de significado e competente do ponto de vista das estratégias. Por último, é afetivo, porque existe uma relação entre a cognição e o afeto ou a motivação, pelo que os fatores afetivo-motivacionais vão ter influência no rendimento da pessoa (Cruz, 2009).

A leitura e a escrita são usos secundários da língua, uma vez que para a aprendizagem da leitura é necessário o conhecimento da língua oral adquirida e o reconhecimento das palavras que são apresentadas no modo escrito. De facto, quanto mais amplo for o reconhecimento lexical do indivíduo, mais fácil será a aprendizagem da decifração (Fernandes, 2016).

#### **4.1 – A LEITURA**

A leitura tem grande importância para o desenvolvimento das competências cognitivas e comunicativas do indivíduo e permite ter acesso à generalidades dos saberes (Teles, 2012). De facto, a leitura permite a aquisição de saberes, serve para comunicar, partilhar informações, sentimentos, valores, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano, pelo que “saber ler e ler” é uma necessidade básica e fundamental para a vida participativa em sociedade (Carvalho, 2011). A importância da leitura traduz-se no facto de a sua não aprendizagem poder comprometer o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Carvalho, 2011). A sua aprendizagem é um grande desafio que as crianças nas fases iniciais de escolarização enfrentam; vencer esse desafio permitirá que, mais tarde, se tornem cidadãos autónomos (Fernandes, 2016). Ler é uma atividade complexa com múltiplas operações (Ribeiro, 2005) que requerem: a) descodificar as palavras a serem compreendidas, b) aprender a identificar as palavras e a obter o seu significado, e c) dar significado ao texto. Alcançar o significado ao nível do texto mobiliza a descodificação, ao nível da palavra, e a compreensão neste e noutros níveis como o da frase. À descodificação e compreensão literais, para construir a compreensão, acrescentam-se conhecimentos “extra textuais” do leitor (Linuesa & Gutiérrez, 1999; Martins, 2009; Viana & Teixeira, 2002). Por outro lado, a aprendizagem da leitura envolve várias componentes de competência geral, como a atenção, a memória e os conhecimentos e componentes de competência específica, como o reconhecimento das palavras escritas e a identificação da forma ortográfica associando-a ao seu significado e pronúncia (Teles, 2004). Deste modo, a leitura é uma capacidade cognitiva e não sensorial (Carvalho, 2011).

É importante dar relevo ao denominado tripé da alfabetização, composto pela consciência fonológica, pelo princípio alfabético e pela literacia. Estas três componentes são fundamentais para todo o processo da aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando que haja estabilidade na alfabetização (Scherer, 2020).

#### **4.1.1 – COMPONENTES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA: A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, O PRINCÍPIO ALFABÉTICO E A LITERACIA**

A consciência fonológica pode ser definida como o conhecimento de que as palavras podem ser desmembradas em sílabas e as sílabas em fonemas, que são os elementos sonoros mais pequenos (Teles, 2012). A capacidade de perceber, identificar e manipular os sons individuais (fonemas) que constituem as palavras é, segundo Shaywitz (2008), outro modo de definir a consciência fonológica.

Para lermos, temos de converter as letras em fonemas. O fonema é um elemento fundamental do sistema linguístico, constituindo a “menor unidade sonora que pode transformar o significado de uma palavra (Scherer, 2020, p. 36). É essencial para a construção das palavras faladas e escritas num sistema alfabético, pois estas podem ser decompostas nos fonemas que as constituem, para depois poderem ser processadas. Desta forma, compreende-se que o indivíduo precise de desenvolver a consciência fonológica para conseguir ler (Teles, 2012).

Conforme as unidades que são processadas, podemos considerar a existência de vários níveis de consciência fonológica: consciência silábica, consciência fonémica e consciência das unidades intra silábicas, descritas de seguida (Santos, 2014; Sim-Sim, 2006) . A consciência silábica corresponde “(...) à análise das palavras em sílabas (...)” (Santos, 2014, p. 11) e manifesta-se pela capacidade de reunir as sílabas para formar palavras, de reconhecer que certas sílabas formam palavras e de separar as palavras em sílabas (Scherer, 2020); a consciência fonémica manifesta-se pela capacidade de “(...) análise das palavras ou sílabas em unidades de som menores (fonemas)” (Santos, 2014, p. 11). A consciência das unidades intrassilábicas corresponde “(...) à análise das palavras em unidades de som menores que as sílabas, mas maiores que os fonemas.” (Santos, 2014, p.11). A criança que desenvolve a consciência fonológica conseguirá realizar tarefas como “(...) contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor sílabas e fonemas” (Scherer, 2008, p. 26).

A consciência fonêmica não é fácil de adquirir porque na linguagem oral não temos percepção dos diferentes fonemas. Por exemplo, ao pronunciarmos a palavra “pai” ouvimos os três sons juntos, não os ouvimos separados (Scherer, 2020).

Como foi anteriormente referido, a escrita requer um ensino formal, contrariamente à aquisição da linguagem oral, que exige apenas um ambiente informal profícuo em linguagem oral. No entanto, esta não é constituída por sons isolados daí que a aprendizagem da escrita possa ser um processo mais difícil (Scherer, 2020).

Morais et al. (2013) na obra de Scherer (2008, p. 28), considera que “a primeira condição para a aprendizagem da leitura é descobrir o princípio alfabético (...). Esta descoberta exige uma espécie de análise introspetiva da fala combinada à identificação de letras”. Retomando Scliar-Cabral (2003), Scherer (2020, p. 38) sintetiza que o princípio fundamental do alfabeto é “(...) desmembrar o *continuum* da cadeia da fala em seus constituintes mínimos (fonemas) e relacioná-los aos grafemas.”

Com base no princípio alfabético, Scliar-Cabral (2003) e outros autores enfatizam a importância de conhecermos as letras, “(...) os princípios que regem o seu uso.” (cit. por Scherer, 2020, p. 37), a compreensão de que existe uma relação entre fonema-grafema e as suas combinações que representam esses sons na linguagem escrita (Cruz, 2007). Desta forma, para ler, necessitamos de compreender que as letras representam sons, que se ouvem quando a palavra é falada e que as palavras se podem dividir em segmentos mais pequenos que representam os sons, que se associam às letras (Shaywitz, 2008). Sendo assim, em princípio, as palavras impressas têm o mesmo número e a mesma sequência de fonemas que as palavras faladas, ou seja, as palavras impressas e as faladas estabelecem uma relação, uma vez que “(...) a palavra impressa tem uma estrutura subjacente e que essa é a mesma estrutura que se ouve na palavra falada.” (Shaywitz, 2008, p. 55).

Tendo como base o princípio alfabético, é necessário que o aluno aprenda as regras de correspondência entre grafemas e fonemas na ortografia da Língua Portuguesa. No entanto, essas regras são variadas e complexas. Podem ocorrer relações simples e regulares, as relações podem depender da posição na palavra (são posicionais) ou do grafema/fonema que vem antes ou depois (são contextuais) (Val, 2006). Por outro lado, mesmo considerando a posição e o contexto, nem sempre as regras dão conta de forma unívoca da representação dos fonemas pelos grafemas, o que implica a necessidade de uma aprendizagem lexical, ou seja, associada às palavras em causa (Barbeiro, 2007; Rosa, 2011)

Por sua vez, a literacia corresponde “(...) ao conjunto de práticas da leitura e da escrita (...)” (Scherer, 2020, p.40) constituído por uma vertente interativa, em que a linhagem

escrita promove a interação entre as pessoas, e uma vertente sociocultural que corresponde ao uso e à função da escrita (Scherer, 2020). Esta componente do tripé é um suporte da alfabetização e é importante para que as crianças possam aprender a escrita em contextos que lhes permitem contactar com a leitura e a escrita. No entanto, a criança necessita de dominar o princípio alfabético para poder fazer uso da leitura e da escrita em diferentes situações (Scherer, 2020).

#### **4.1.2 – COMPONENTES COGNITIVAS DA LEITURA: DESCODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO**

É importante abordar a temática da leitura de uma perspectiva cognitivista, através dos processos que permitem ao leitor descodificar os símbolos gráficos, interpretá-los e compreendê-los (Carvalho, 2011; Cruz, 2007). Na aprendizagem da leitura, estão relacionadas duas componentes/funções que se interligam, embora possam ser estudadas de forma isolada: a descodificação (reconhecimento e identificação de palavras) e a compreensão da informação escrita (relacionada com o seu significado) (Cruz, 2009; Shaywitz, 2008, Teles, 2012), sendo a compreensão o objetivo final do processo de leitura (Cruz, 2009; Viana & Teixeira, 2002 ; Val, 2006).

A descodificação (processo de nível inferior) corresponde à capacidade de reconhecimento e identificação das palavras, através da qual se extrai informação (Cruz, 2009; Ribeiro, 2005; Teles, 2012). Este processo é caracterizado pela aprendizagem da discriminação e pela identificação das letras isoladas (ou em grupo) e em saber entender como é que os símbolos gráficos se relacionam com o som, adquirindo os procedimentos da leitura das palavras (Cruz, 2009). A principal característica deste processo é “(...) o conhecimento e distinção visual e auditiva rudimentar das letras, o relacionamento destas com os sons que representam, a junção de grafemas formando palavras e a identificação e pronúncia destas como identidades globais” (Esteves, 2013, p. 14, retomando a posição de Rebelo, 2013).

Decifrar ou descodificar significa, então, identificar as palavras escritas e relacionar a sequência de letras com os sons correspondentes (Mendes, 2015; Sim-Sim, 2009). O reconhecimento automático das palavras escritas é, segundo Mendes (2015), o primeiro passo formal para a aprendizagem da leitura. Este reconhecimento traduz o processo cognitivo de associação da palavra escrita com a linguagem oral, isto é, o leitor converte os

grafemas em padrões fonológicos correspondentes a palavras com um determinado significado, numa língua de escrita alfabética (Sim-Sim, 2009).

Na descodificação de palavras, há duas abordagens principais a ter em conta: a abordagem visual (ou direta) e a abordagem fonológica (ou indireta) ((Esteves, 2013; Ribeiro, 2005). O processo visual refere-se “(...) à discriminação, à capacidade de analisar sequências, de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total.” (Cruz, 2007, cit. por Santos, 2014, p. 6). A análise visual está correlacionada com a descodificação visual e com a compreensão, o que significa que o leitor pode segmentar uma palavra nas partes que a compõem, podendo reconhecer essa palavra facilmente, permitindo-lhe ativar o seu significado (Cruz, 2009). Esta descodificação parte da palavra escrita e baseia-se nos processos de análise visual alcançando o léxico visual “(...) seguido de um restabelecimento do léxico fonológico que conduz à pronúncia e tradução da palavra escrita em fala.” (Cruz, 2005, cit. por Esteves, 2013, p. 14). Por sua vez, o processo fonológico é a capacidade para diferenciar os sons relevantes dos irrelevantes, discriminar todos os sons, memorizá-los sequencializá-los adequadamente e analisar e sintetizar sons na formação de palavras, usando códigos fonológicos (Cruz, 2007; Santos, 2014). Por vezes, é necessário pronunciar duas ou mais letras juntas para haver correspondência fonémica correta, sendo que a leitura depende da correspondência de letra-som (Cruz, 2009).

A descodificação de palavras também integra os processos linguístico e contextual que auxiliam no processo de reconhecimento das palavras (Cruz, 2009). O processo linguístico implica empregar a fala para conectar com o processamento visual ou escrito, estabelecendo uma ligação entre a fala e os símbolos, o que demonstra a “(...) dependência entre a leitura e a linguagem oral.” (Cruz, 2009, p. 143). O processo contextual parte dos conhecimentos prévios de figuras ou textos lidos, para a leitura de novas palavras (Santos, 2014). Este processo de descodificação não é fácil e até pode tomar-se confuso principalmente quando se trata de palavras difíceis (Ehri, 1997; Santos, 2014) neste caso, a descodificação visual é a que se deve usar (Santos, 2014).

A leitura não é apenas um processo de descodificação das palavras, pois nela está também envolvido o processo de compreensão, o objetivo final do processo de leitura (Cruz, 2009; Viana & Teixeira, 2002; Esteves, 2013; Val, 2006). Para conseguir isto, o indivíduo tem de possuir um conjunto de capacidades e de conhecimentos a nível linguísticos, bem como, a nível cognitivo (Mendes, 2015). Das capacidades cognitivas, destacam-se a manutenção da atenção no que se lê, a capacidade de recuperar conhecimentos adquiridos e

de reter informações, para poder extrair o sentido do texto mesmo que não esteja explícito. Quanto aos conhecimentos linguísticos, é importante saber analisar a estrutura sintática de cada frase, extrair um significado das palavras e frases de acordo com o contexto, saber interpretar as expressões metafóricas e as figuras de estilo para compreender o texto como um todo (Mendes, 2015).

O processo de compreensão está relacionado com um adequado entendimento das palavras usadas no texto, de conhecimentos prévios sobre os domínios do texto, a estrutura sintática e semântica, um raciocínio verbal e capacidade para relembrar a informação verbal (Cruz, 2009; Esteves, 2013). Com base em Esteves (2013) e Lyon (2003) distingue quatro tipos de compreensão: compreensão literal, compreensão interpretativa, compreensão avaliativa e a compreensão de apreciação. A compreensão literal implica o reconhecimento e memória dos factos presentes no texto (ideias principais, detalhes e sequências dos acontecimentos), sendo importante que o leitor relacione a informação do texto com a sua experiência individual, para compreender as palavras individualmente e o contexto onde elas são utilizadas, acedendo ao significado global integral do texto. Por sua vez, a compreensão interpretativa prende-se com a construção e reconstrução do significado do texto. Implica a distinção entre o essencial e o não essencial, que se possa a capacidade de absorver a mensagem do texto como um todo e de relacionar informação entre si. A compreensão avaliativa implica a análise das intenções do autor do texto, a formação de juízos e a emissão opiniões próprias, requerendo um processamento cognitivo elaborado para este nível de leitura E, por fim, a compreensão de apreciação diz respeito ao modo como o estilo do autor, o conteúdo e as personagens interagem com o leitor, evidenciando a interação autor-leitor no processo de leitura.

Para concluir, não é possível compreender um texto sem o descodificar, mas é possível ler um texto sem o compreender, como acontece quando se lê sobre temas dos quais não somos especialistas. No entanto, ler sem compreender não vai ao encontro do objetivo da leitura, que é a compreensão do que é lido (Cruz, 2007).

#### **4.1.3 – MÉTODOS PARA O ENSINO DA LEITURA**

A aprendizagem da leitura é um grande desafio, uma vez que todos estamos programados para falar, no entanto, não estamos programados biologicamente para ler e escrever. O processo de alfabetização “(...) é lento e complexo, e cada criança tem o seu ritmo, tem o seu jeito próprio e específico de aprender (...)” (Canuto, 2016, p.4) e cabe ao professor encontrar a forma mais adequada para facilitar o ensino da leitura.

A aprendizagem da leitura é um processo ativo, que implica a motivação e participação de quem está a aprender, e é resultado do seu esforço e do seu envolvimento na aprendizagem (Cruz, 2007). Esta aprendizagem, para além de se basear num método, tem de considerar a participação do aprendiz como peça fundamental, que pode levar ao êxito ou ao fracasso (Cruz, 2007).

Na perspetiva de Canuto (2016) a aprendizagem da leitura engloba quatro aspetos importantes: sociais, culturais, informativos e de fruição. Os aspetos sociais correspondem a aspetos do dia a dia, como ler uma carta; os aspetos culturais correspondem às aprendizagens que se podem fazer por meio da leitura; os informativos permitem que o indivíduo esteja informado dos acontecimentos mundiais. Para além disso, a leitura proporciona momentos de lazer. Estes aspetos podem ser ativados ao serviço da aprendizagem da leitura.

O ensino da leitura pode ainda ser considerado segundo duas perspetivas diferentes: a instrução e a reeducação (ou remediação) (Cruz, 2007). A instrução corresponde ao “(...) uso de sistemas de leitura que favorecem o desenvolvimento sequencial das competências relacionadas com a leitura.” (Cruz, 2007, p.138). A instrução para a leitura pressupõe a transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, de modo a que este desenvolva competências de leitura. A reeducação é para as crianças que não desenvolveram competências na leitura, sendo objetivo deste processo ajudá-las a compensar as dificuldades na leitura que persistem mesmo após a instrução (Cruz, 2007).

Existe uma grande variedade de técnicas para o ensino da leitura. No entanto, todas elas se podem englobar em duas posturas essenciais reunidas no método fónico (ou sintético) ou no método global (ou analítico) (Cruz, 2007). O método fónico permite relacionar as letras com os seus sons, e, por isso, promove a via fonológica e valoriza a aprendizagem da descodificação; por sua vez, o método global parte das palavras e das frases completas para a extração de significado do texto, enfatiza a compreensão do mesmo através da palavra escrita, promovendo a via visual do reconhecimento das palavras. Embora diferentes, estes métodos procuram ensinar o indivíduo de que existe uma relação entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada (Cruz, 2007).

Para o método fónico (modelo ascendente), reconhecer a palavra e a compreensão da leitura consiste no processamento sequencial do texto. Este é que guia a compreensão, não enfatizando as experiências, nem as expectativas do leitor. Assim, a aprendizagem é facilitada, quando o ensino começa por elementos mais simples, como os sons das letras (Viana & Teixeira, 2002). Este método é orientado pelas regras que nos permitem relacionar

as letras com os sons, dando importância à decodificação ou ao reconhecimento da palavra (Cruz, 2007). Neste método, os leitores recorrem a uma análise da estrutura interna das palavras (Carvalho, 2011), em que as letras são as unidades mais pequenas da leitura, e que depois de serem reconhecidas podem ser associadas para a formação de sílabas e palavras (Cruz, 2007). Para além disso, este método ensina a correspondência entre letras (grafemas) da linguagem escrita e os sons (fonemas) da linguagem falada (Cruz, 2007). É, por isso, um método que se inicia nas “(...) operações percetivas para depois chegar às operações semânticas, num processo ascendente do simples para o complexo.” (Carvalho, 2011, p. 24). Para os defensores do método ascendente, a leitura é considerada como “(...) a recriação da forma sonora das palavras de acordo com o seu gráfico.” (Martins, 2009, p. 27). Este método é importante para que os leitores aprendam a utilizar estratégias de decodificação (Cruz, 2007). Para um melhor entendimento, apresentam-se de forma mais detalhada as diferentes etapas do método fónico segundo a sistematização de Cruz (2007, p. 142):

- 1- Ensino das vogais pela apresentação de uma imagem que comece pela vogal em causa (ex., “ananás” para a vogal de «a»; “elefante” para a vogal de «e»);
- 2- Apresentação do grafema e do fonema correspondente;
- 3- Associação das vogais formando ditongos (ex: “ai”; “eia”)
- 4- Apresentação das consoantes, iniciando pelas de traçado mais simples e, depois com a apresentação das que têm sons idênticos;
- 5- Associação de consoantes e vogais para formar sílabas (ex., “ba”; “be”; “ti”; “tu”; “mu”);
- 6- Formação de palavras através da associação das sílabas sem que se verifique o conhecimento do seu sentido ou este é apenas conseguido depois das palavras terem serem oralizadas;
- 7- Apresentação de todas as vogais e consoantes traduz a apresentação do alfabeto;
- 8- Leitura frequente e repetida que permite o treino da decodificação das palavras.

Este método fónico é traduzido de forma mais simplificada na figura 1 proposta em Santos (2014, p.13).



*Figura 1- Etapas do método fónico (Santos,2014, p.13)*

Por sua vez, o método global (modelo descendente) promove o uso da linguagem e envolve a construção de significado, privilegiando as informações e conhecimentos que o leitor possui, colocando-os em relação com o texto (Carvalho, 2011).

O sujeito prevê o significado do texto, para o que terá de recorrer ao conhecimento que tem sobre o mundo, às suas experiências e às estruturas das frases para o compreender. Para este modelo, “(...) aprendemos a ler, lendo.” (Viana & Teixeira, 2002, p. 15). Como o nome indica, a leitura e a escrita são realizadas de forma global, estudando as palavras e frases, partindo para as letras (grafemas), e, posteriormente, para os sons (fonemas) (Santos, 2014). Assim, este método “(...) parte de estruturas mais complexas, para depois, se identificarem as unidades mais simples, nomeadamente as sílabas e as letras.” (Santos, 2014, p. 14). Aprender a ler, segundo este método, é uma parte natural do desenvolvimento da linguagem e como tal as crianças devem aprender a ler da mesma forma que aprendem a compreender e a falar (Cruz, 2007). A leitura é então orientada segundo a memória do leitor e de acordo com as suas capacidades, interagindo com as características do texto (Carvalho, 2011) e é centrada na decifração, apreensão e construção de sentido dando importância ao uso do contexto para chegar ao seu significado (Cruz, 2007).

Em oposição ao ensino tradicional, este método defende uma pedagogia ativa, sendo o leitor o principal agente de aprendizagem, aprendendo o texto escrito e apercebendo-se das suas diferentes partes, tirando conclusões sobre o mesmo (Esteves, 2013).

Tendo em conta o referido anteriormente, este método decompõe-se nas seguintes fases (Santos, 2014, p. 14), ilustradas pela figura 2:

- 1- Apresentação de uma imagem apelativa;
- 2- Descrição da imagem salientando aspetos mais relevantes, como as ações que representa, as personagens, etc.;
- 3- Escrita da palavra no quadro e em uma tira de papel que servirá de legenda à imagem;
- 4- Decomposição das palavras em sílabas, oral e, posteriormente, de forma escrita;
- 5- Decomposição das sílabas em fonemas (de forma oral) e grafemas (de forma escrita);
- 6- Associação dos fonemas e grafemas em sílabas e, destas, para a formação de novas palavras;

Na figura 2, ilustra-se o método global de forma simplificada, tal como apresentado por Santos (2014).



*Figura 2- Etapas do método global Santos, 2014, p.13)*

Embora estes métodos tenham nomes diferentes, é importante realçar que todos os métodos para a aprendizagem da leitura acabam por levar à distinção precisa das letras.

Após o aparecimento dos modelos fónico e global, começaram a surgir várias opiniões sobre o método ideal do ensino da leitura, sendo que alguns pesquisadores acreditam que o método ideal seria um em que se pudesse interligar alguns componentes do método fónico e do método global (Esteves, 2013). Assim, surgiu o método misto, para “(...) reunir, aperfeiçoar e integrar os métodos fónicos e globais.” (Esteves, 2013, p. 35), que resultou da junção dos aspetos positivos de ambos os métodos (analítico e sintético). Neste modelo, as palavras são apresentadas de forma global e o estudo das letras pode ser feito por correspondência ente grafema e fonema ou pela comparação com outras palavras, de modo a suscitar a descoberta pelo leitor (Esteves, 2013). Este método ajuda as crianças na resolução de problemas que surgem na aprendizagem da leitura, transmitindo maior segurança e maior possibilidade de envolvimento, assimilação e compreensão do conteúdo (Esteves, 2013).

Para além dos métodos acima descritos, existem outros, sendo a seguir sumariamente descritos quatro: o método de João de Deus, o método de Jean-Quit-Rit, o método das 28 palavras e o método natural (Fernandes, 2016).

O método João de Deus está disponível na Cartilha Maternal de João de Deus, que contém várias lições representadas por letras, ordenadas de acordo com a quantidade de sons, sendo que em primeiro lugar estão as letras com correspondência apenas a um som (Fernandes, 2016). Este método propõe a observação das letras, seguindo para os sons correspondentes, para a leitura de palavras e para a pronúncia destas na sua globalidade com significado próprio. É por isso, um método de leitura *bottom-up* usando estratégias do tipo *top-down*, em simultâneo (Ruivo, 2006). A leitura da palavra é o seu principal objetivo, através de atividades lúdicas que levem à descodificação e compreensão leitora (Fernandes, 2016).

O método Jean-Quit-Rit tem características do método sintético e promove o desenvolvimento da memorização das letras, em atividades através de gestos e movimentos

do corpo, de modo a tornar a leitura numa aprendizagem dinâmica. Este método é composto por quatro elementos, a citar: a formação do gosto e do ritmo (através do gesto e do canto investindo na psicomotricidade e desenvolvendo a maturação sensorial e o domínio do corpo), fonomímica (utilização de gestos até à aquisição das letras para a aprendizagem da leitura), o ditado (as crianças fazem corresponder o gesto à palavra que acabaram de ouvir) e a escrita (para a aprendizagem da inter-relação entre as letras de qualquer sílaba) (Fernandes, 2016).

O método das 28 palavras tem características do método analítico e parte da palavra como um todo sem analisar previamente os seus elementos. Este método é apresentado em vinte e oito palavras, que seguem uma ordem lógica. As palavras vão sendo lidas e escritas pelos alunos e, mais tarde, serão analisadas apenas até à sílaba. De seguida, será feita a reordenação das sílabas, de modo a que as palavras voltem à sua forma inicial. Após a familiarização das três primeiras palavras, o professor decompõe-nas até chegar às vogais. Este método permite que os alunos trabalhem a partir de palavras do quotidiano que já conhecem, sendo, por isso, mais produtivo e a aquisição tem um maior sucesso (Fernandes, 2016).

Por fim, o método natural está inserido no método global e passa por três fases para a aprendizagem da leitura: perceção global, análise e síntese (Fernandes, 2016). Para a aplicação deste método, são usadas frases do interesse dos alunos, fruto da interação entre aluno e professor. A partir desta atividade, vão surgindo outras como ilustrações, diálogos, uso de dicionário, entre outros. Este método é considerado natural uma vez que “permite à criança ler à sua maneira através de experiências pessoais que a levam a utilizar diretamente na vida o que lê e o que escreve.” (Froissart, 1976, p.71, cit. por Fernandes, 2016, p. 18).

#### **4.1.4 – FATORES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA**

O processo de aprendizagem da leitura implica vários fatores intrapessoais, interpessoais e contextuais (Cruz, 2007). Os fatores intrapessoais são as capacidades cognitivas, as características individuais do sujeito, as estratégias de aprendizagem e a motivação. Os fatores interpessoais correspondem à personalidade do professor, ao modelo de ensino, às interações de aluno-aluno e aluno-professor. Já os fatores contextuais são o ambiente educacional e familiar, ou seja, envolvem o contexto em que o sujeito se encontra inserido. Durante o processo de aprendizagem da leitura se houver alguma dificuldade num desses fatores, aquisição da leitura será afetada (Canuto, 2016).

Para aprender a ler, é necessário que a criança desenvolva várias componentes do tratamento de informação, como a capacidade de análise auditiva e um sistema de reconhecimento de palavras, um conjunto de representações memorizadas da forma sonora das palavras (léxico fonológico), um sistema semântico que será importante para desenvolver o conhecimento dos significados das palavras faladas e das suas relações. Este conjunto de componentes intervém no processo de leitura, embora, não seja exclusivo da aprendizagem da leitura (Carvalho, 2011).

Em 1992, Ehri apresentou uma proposta que explicava a aprendizagem da leitura em quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética e alfabética consolidada. Cada uma destas fases reflete a predominância de conexões que ligam a forma escrita das palavras à sua pronúncia e aos significados de memória (Carvalho, 2011).

A fase pré-alfabética é um processo não alfabético que envolve a memória de ligações de pistas visuais e de palavras. A criança fixa essas pistas para memorizar as palavras sem ter conhecimento das letras; a fase alfabética parcial caracteriza-se pela correspondência de algumas letras aos seus sons, embora os leitores não conheçam todo o sistema ortográfico; a fase alfabética é caracterizada pela correspondência grafo-fonémica, na qual os leitores identificam os fonemas representados pelos grafemas, usando a descodificação e a leitura de palavras por analogia; por último, a fase alfabética caracteriza-se pela capacidade dos leitores de descodificar as palavras, transformar os grafemas em fonemas, reter visualmente as palavras relacionando a sua ortografia com a pronúncia (Carvalho, 2011). É a partir desta fase que a leitura das palavras desconhecidas acontece.

Apesar das diferentes fases de aprendizagem da leitura, existem três modelos essenciais para o reconhecimento das palavras: modelo logográfico, modelo fonológico e modelo ortográfico (Carvalho, 2011). O procedimento logográfico permite à criança reconhecer palavras familiares antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta estratégia também pode surgir sem a criança ter conhecimentos fonológicos ou conhecimentos das letras que lhe possibilite a leitura das palavras fonologicamente ou pela via ortográfica. O procedimento fonológico permite aplicar as regras de correspondência grafema-fonema, e, para isso, é necessário desenvolver a consciência fonológica, ter consciência da estrutura fonológica da palavra, identificar oralmente as unidades mais pequenas das palavras e analisá-las de forma explícita. Este procedimento é adotado pelos leitores no início da aprendizagem da leitura. No entanto, estabelecer a correspondência grafema-fonema não basta para ler; tem de se ter em conta os casos de palavras constituídas por letras que não se leem (*hoje, foguear*) ou os casos de palavras em que se leem sons que

não estão escritos (*azulejo*; *cereja* – em que se lê um ditongo na penúltima sílaba sem que esteja representado o <i> correspondente). Assim, para se poder ler estas palavras, recorre-se ao processamento ortográfico, que permite reconhecer a palavra sem recorrer à conversão fonológica. Nesta etapa, as representações lexicais estão acessíveis e vão sendo assimiladas na memória do leitor, à medida que este vai contactando com diferentes palavras. Por meio da constituição desse léxico escrito, é possível aceder à palavra memorizada com base nos seus segmentos ortográficos (Carvalho, 2011).

#### **4.1.5 – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA**

A aprendizagem da leitura não é um processo natural e exige uma aprendizagem formal. Qualquer criança exposta a um método de ensino formal, se não tiver dificuldades, aprende a ler. No entanto, se manifestar dificuldades sensoriais, relacionais, sociais pode vir a manifestar dificuldades na leitura e na escrita (Rombert, 2015). Cada indivíduo tem o seu ritmo e alguns demoram mais tempo em cada fase do desenvolvimento da leitura. Para algumas crianças, pode não ser claro consolidar o conhecimento de que um mesmo som pode ser escrito por várias letras e que uma letra pode representar vários sons. É preciso então conhecer os diferentes sinais de alerta, que podem ocorrer nas crianças e que Rombert (2015) explicita: dificuldades em distinguir as letras; dificuldade em fazer a correspondência grafema-fonema; leitura lenta ou muito rápida com omissões ou troca de palavras; dificuldades em entender o que leu durante e após o texto lido; não compreende os sinais de pontuação e o seu papel no texto, lendo com pouca expressividade, sem entoação; leitura literal das palavras ou leitura dedutiva, tentando adivinhar as palavras ainda que descontextualizadas.

As dificuldades na aprendizagem da leitura podem ser resultantes de fatores que estão relacionados de forma intrínseca e extrínseca ao sujeito. Assim, os fatores extrínsecos podem ser situações desfavoráveis à aprendizagem da leitura, como as características do edifício escolar, situações de abandono ou pedagogias escolares adversas, situações relacionadas com a família (Cruz, 2007; Esteves, 2013). Os fatores intrínsecos, como sugere Citoler (1996), podem estar relacionados com crianças com algum tipo de deficiência física ou sensorial, ou seja, alguma limitação auditiva, visual ou motora e crianças com capacidades cognitivas limitadas (Esteves, 2013). Cruz (2007) corrobora esta ideia e acrescenta que, para além dos fatores acima descritos, também pode ocorrer uma influência na aprendizagem da leitura em crianças que tenham desordens neurológicas visíveis, afetando direta ou indiretamente a competência da leitura. Continuando no pensamento deste autor, o fator de

baixa inteligência também influencia a aprendizagem da leitura, uma vez que crianças com capacidades cognitivas limitadas revelam dificuldades nas aprendizagens de um modo geral, principalmente, na leitura. Para além disso, Cruz, (2007) afirma que os fatores emocionais (incluindo as desordens psiquiátricas e comportamentais) afetam a concentração e a atenção e, por consequência, a capacidade para construir as aprendizagens.

A aprendizagem da leitura pode ser condicionada por aspetos que a retardam ou dificultam, independentemente do estatuto socioeconómico e étnico. Destes aspetos, podem ser referidos o défice na consciência fonémica, no desenvolvimento do princípio alfabético, na aquisição de estratégias de compressão da leitura e na sua aplicação num texto; o défice em desenvolver e manter a motivação (Cruz, 2007).

Uma criança que apresente défice na consciência fonémica tem dificuldades em estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras, o que afeta o processo de descodificação, tornando-o fraco e trabalhoso. E, desta forma, a leitura torna-se um processo lento e sem acesso à compreensão (Cruz, 2007).

Assim, as dificuldades de compreensão manifestam-se em relação a retirar o significado do que é lido, pois estas crianças não compreendem as palavras do texto, não conhecem os conteúdos abordados, não estão familiarizadas com as estruturas sintáticas e semânticas que permitem entender as relações entre as palavras, não conhecem as regras da escrita, não manifestam raciocínio verbal, a capacidade de ler nas entrelinhas, nem de recordar informação verbal (Cruz, 2007).

É também importante que o indivíduo se sinta motivado. A motivação é um fator facilitador (ou limitador) da aprendizagem na leitura. No caso das crianças que têm dificuldades na aprendizagem da leitura, estas começam a demonstrar comportamentos de evitamento em relação à mesma desde cedo no seu percurso escolar (Cruz, 2007).

As dificuldades de descodificação e de reconhecimento de palavras devido a défices de consciência fonémica e a atrasos do princípio alfabético estão no centro de grande parte das dificuldades na leitura, uma vez que a consciência fonémica é necessária para que as crianças aprendam a ler (Cruz, 2007). Para além das dificuldades descritas anteriormente, também é possível destacar dificuldades ao nível dos componentes da leitura, como associar o significado aos símbolos; compreender o significado das palavras; compreender as palavras no contexto e escolher significados que se adequem; relacionar, compreender e reter ideias do texto; compreender a organização do texto escrito e relacionar o que se leu com a própria experiência (Santos, 2014).

#### **4.1.6- A LEITURA E A SURDEZ**

Saber ler é importante para as pessoas surdas, porque dá acesso a todas as potencialidades da língua escrita e, numa perspectiva particular em relação a estas pessoas, permite estabelecer comunicação com outros surdos à distância e, sobretudo, permite comunicar com a comunidade ouvinte.

Através da leitura, a criança tem acesso a uma mensagem escrita, aumenta os seus conhecimentos e interage em comunidade. É por isso fundamental um bom domínio da língua escrita para todas as crianças, em especial para as crianças surdas, por se tratar da sua segunda língua (L2) (Martins, 2009) que alarga as fronteiras da comunicação com os outros. Para além disso, a leitura é um fator importante para a comunidade surda. porque dela depende o êxito académico e, com isso permite, a integração das pessoas surdas no meio social, escolar e profissional (Martins, 2009).

Para os indivíduos surdos, a língua de escolarização não coincide com a sua língua natural pelo que surgem problemas na aprendizagem, pois não se trata de uma modalidade secundária da língua materna (Língua Gestual). Para lerem, terão de identificar visualmente a palavra, aprender o seu significado e as regras de semântica e sintáticas; esta aprendizagem exige um ensino explícito, para que possam aceder à estrutura interna das palavras, não podendo ser limitada à sua memorização. Sem este ensino, a criança surda não conseguirá descobrir o significado das palavras nem reconhecerá as várias formas verbais (Almeida, 2009).

Segundo (Martins, 2009), o número aproximado de palavras de uma criança varia entre as duas mil e três mil e duzentas, aumentando quinhentas palavras, após cada ano. Este fator permite-lhes ampliar vocabulário, compreender e construir expressões linguísticas mais complexas. No caso das crianças surdas, o reduzido vocabulário torna-se uma dificuldade acrescida na aprendizagem da Língua Portuguesa, que não deve ser um impedimento para um trabalho regular em L2, uma vez que a leitura servirá como meio de desenvolvimento da própria língua, aumentando-lhes o domínio lexical e conceptual (Martins, 2009).

Ao iniciar o processo de leitura, a criança ouvinte relaciona as representações fonológicas e semânticas com as representações ortográficas. Se a criança tiver um amplo vocabulário, apenas terá que relacionar as representações fonológicas com as ortográficas e, caso a criança não tenha esse vasto vocabulário, terá que relacionar as três representações (Martins, 2009). No caso das crianças surdas, a relação entre a consciência fonológica e o léxico interno é colocada em causa, porque não ouvem e não têm oralidade na sua língua materna. Para estas crianças, não há representações fonológicas, o que se reflete no

reconhecimento da palavra escrita (Martins, 2009) Como enfatiza Martins( 2009), os surdos utilizam várias estratégias de leitura, que não passam pelas representações fonológicas.

A fonologia, pela vertente articulatória, inclui o conhecimento de que se pode obter informação sensorial para além das auditivas, como no caso da leitura labial, dando à pessoa surda informação sobre a sequência das unidades que formam as palavras (Alegria, 2004). As crianças surdas podem “ter consciência da estrutura fónica das palavras a partir de várias fontes de informação: efeito rotativo da articulação, da leitura labial, da dactilologia, da palavra complementar e pela escrita” (Martins, 2009, p. 32). No entanto, a quantidade de vocabulário que reconhecem é menor do que na criança ouvinte. Por isso, as crianças surdas podem ler sem utilizar a fonologia (Martins, 2009).

Se as crianças tiverem um bom domínio na sua língua, vão transmitir esses conhecimentos para a segunda língua, ou seja, uma pessoa que está a aprender uma segunda língua não necessita de aprender os conceitos, concentrando assim a sua atenção, na aprendizagem da língua em si. Desta forma, na aprendizagem da segunda língua, os erros cometidos pelas crianças surdas são comparáveis aos das crianças ouvintes, nesse tipo de aprendizagem (Martins, 2009).

O facto da Língua Portuguesa funcionar para os alunos surdos como uma segunda língua acarreta dificuldades ao nível da compreensão da leitura, com pobreza no vocabulário, escasso conhecimento da estrutura sintática do Português e pouco conhecimento da estruturação de um texto (Almeida, 2009). Das diversas causas que afetam a compreensão da leitura por parte de pessoas surdas, salientam-se “(...) a falta de conceitos adequados para relacionar com o novo conceito a ler (ou dificuldades em ativá-los), a falta de atenção que impede o aluno de se concentrar no que é essencial e reconhecer o acessório, a dificuldade de interação do aluno com o texto e as dificuldades na autogestão da aprendizagem, devido a um baixo desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas.” (Almeida et al., 2009, p.27).

A Língua Gestual desempenha a mesma função para os surdos que a língua oral para os ouvintes e, por isso, proporciona-lhes o conhecimento do mundo e a constituição da língua, que é usada na escrita, enriquecendo a compreensão daquilo que leem (Duarte, 2013). Assim, a criança surda deve” (...) identificar visualmente a palavra, depois aprender o seu significado e, simultaneamente, a aquisição das regras semânticas e sintáticas que possibilitam a análise do material escrito.” (Duarte, 2013, p. 21). Posto isto, a leitura para a criança surda não se apoia no reconhecimento das letras, das sílabas e das palavras, mas sim

na capacidade de interpretar a mensagem expressa, “(...) compreendendo os símbolos gráficos forma global e entendendo o seu significado como um todo” (Duarte, 2013, p. 22).

No entender de Fonseca (1999) e de Johnson & Myklebust (1991), observa-se que, habitualmente, a linguagem auditiva foi adquirida antes da visual.(cit. por Cruz, 2009) A linguagem escrita, que depende do processo visual, constrói-se por sobre a linguagem falada, que depende do processo auditivo (Cruz, 2009). Por isso, a maior parte das pessoas surdas tem dificuldades a aprender a ler (Domínguez et al., 2014), uma vez que não tiveram acesso à construção auditiva da linguagem. Os estudos realizados em Inglaterra por Conrad (1991) demonstram que o nível leitor alcançado por alunos surdos de dezasseis anos de idade, a terminar a escolaridade obrigatória era de sete anos, e menos de quinze por cento alcançam o nível leitor entre os onze e doze anos correspondente a um nível de leitura funcional. As dificuldades da leitura são de ordem linguística, principalmente lexical e sintática, e podem estar relacionadas com a representação fonológica das palavras – essencial para aprender a ler, quando se trata de um sistema de escrita alfabético, como acontece com a Língua Portuguesa (Marschark et al., 2007).

No caso das crianças portadoras de IC, um estudo realizado com catorze crianças, com idades compreendidas entre os seis e os nove anos, examinou as habilidades de leitura e demonstrou que estas têm um desempenho significativamente pior, comparando com crianças com audição normal, nas atividades de processamento fonológico e da linguagem falada (Bell et al., 2019). Por sua vez, Pinheiro et al. (2012), num estudo com trinta e duas crianças implantadas do quinto ao nono ano de escolaridade, indicaram que 74% das crianças apresentava desempenho escolar geral inferior ao esperado. Quanto à leitura e à escrita, o estudo revelou um maior grau de dificuldade na escrita. Também Abdelhamid et al. (2018) constataram, ao estudar as habilidades de consciência fonológica em crianças portadoras de IC, que estas apresentam um nível baixo de consciência fonológica durante o desenvolvimento da leitura.

De facto, o IC, apesar dos avanços tecnológicos, não restaura a audição a níveis normais, e por isso, a entrada de informação de forma auditiva está diminuída (Hansson et al., 2017; Nittrouer et al., 2014). . Embora dispositivo proporcione sensações auditivas, a aquisição da linguagem oral e escrita é deficitária, quando comparada com crianças ouvintes, e o desenvolvimento da leitura e da escrita apresenta um atraso significativo. É, por isso, necessário que haja um programa de reabilitação mais intenso nos primeiros anos de vida, para que possa corrigir o atraso de consciência fonológica e para atingir melhores níveis de compreensão e melhor domínio no processo de alfabetização (Oliveira et al., 2020). Estas

crianças não possuem capacidades auditivas, de fala e linguagem equivalentes às das crianças ouvintes e, por isso, estão em desvantagem em relação à aprendizagem pelas sensações auditivas, em operar com a consciência fonológica e a consciência fonêmica, o que se reflete na aprendizagem da leitura (Marschark et al., 2007). Deste modo, a compreensão destes alunos é colocada em causa, pois, pelas dificuldades da consciência fonológica, têm dificuldade na criação de vocabulário (Hansson et al., 2017) e apresentam um défice de processamento sintático das frases.

De facto, uma vez que os alunos com IC não recebem na íntegra as regras gramaticais que determinam a estrutura correta de uma frase (na sua segunda língua), a escrita não é elaborada de forma correta (Desai et al., 2008). A capacidade de organizar uma história por escrito ou de expressá-la por meio da leitura, para os portadores de IC, pode ser aperfeiçoada com o aumento de experiências sonoras, uma vez que, quanto maior for a exposição ao *input* sonoro, melhor será sua capacidade de codificar e decodificar as palavras e entender o que é comunicado oralmente (Abdelhamid et al., 2018; Oliveira et al., 2020). A exposição retardada à audição pode provocar atrasos no desenvolvimento das representações ortográficas dos fonemas durante a alfabetização e, conseqüentemente, atraso no desenvolvimento da linguagem (Abdelhamid et al., 2018).

Devido ao funcionamento dinâmico do cérebro, a área para o processamento de estímulos auditivos é substituída por outras funções sensoriais, como, por exemplo, a visão, no caso de perda auditiva (Hansson et al., 2017). Assim, existem vários estudos que defendem o apoio visual, o relato e dramatização de histórias como estratégias do ensino da leitura e da escrita para crianças com IC. A utilização de narrativas permite a estimulação auditiva, o aumento de vocabulário, a semântica, a prosódia, fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica (Oliveira et al., 2020). Programas educacionais que incluem a Língua Gestual dão origem a melhores resultados no desenvolvimento lexical, do que os métodos orais (Alegria, 2004). As crianças surdas com IC devem ser ensinadas mobilizando a audição residual e a leitura labial para fornecer pistas visuais de fonologia (Alegria, 2004).

Os alunos com IC não têm capacidades auditivas, de fala e linguagem equivalentes ao colegas ouvintes, e, por isso, perdem informação em ambiente de sala de aula, quando utilizado apenas o método oral (Marschark et al., 2007). As salas de aula apresentam frequentemente ambientes ruidosos (Davenport & Alber-morgan, 2016) têm superfícies que dificultam a audição, por exemplo, paredes e janelas que não isolam do som exterior. O ambiente ruidoso, como o zumbido de computadores e sistemas de ar condicionado,

contribui para uma escuta difícil. Para que a criança tenha um melhor acesso à informação pelo canal auditivo e visual, devem minimizar-se esses condicionalismos físicos da sala de aula, devendo o aluno com IC estar perto do professor e manter o acesso visual aos colegas (Davenport & Alber-morgan, 2016).

## **4.2 – A ESCRITA**

A escrita é uma representação da linguagem oral, mas não consiste em “desenhar” os sons em letras e fazer uma simples associação entre letras e sons. Quando escrevemos, o discurso é organizado de uma forma diferente, apresenta características específicas, sendo necessário que o indivíduo que está a aprender a ler e a escrever adquira consciência desse facto (Rombert, 2015).

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ ortográfico como a compreensão e o uso efetivo e autónomo da língua escrita em práticas diversificadas (Val, 2006). A escrita está presente no dia a dia dos cidadãos, em todos os espaços e em todos os momentos e, por isso, vivemos numa sociedade considerada como “grafocêntrica” (Val, 2006, p. 20). Esta componente pode ser vista como um instrumento que nos permite comunicar com as pessoas por meio de desenhos, de gráficos, de planos, de palavras, de frases e de textos. Permite também descrever, relatar acontecimentos e registar informação (Fayol, 2016), “A escrita constitui uma memória externa suscetível de ajudar a conservar informações, quer seja com vista a uma exploração coletiva (...) quer se destine a uso individual (...)” (Fayol, 2016, p. 29).

A escrita demorou muito tempo a encontrar um sistema de sinais que representasse eficazmente a linguagem oral, não tendo mais de cinco mil anos como sistema completo (Cruz, 2009).

A evolução da escrita caracteriza-se pela representação do significado e posteriormente pela representação do som (Cruz, 2009). Assim, em primeiro lugar, surgiu a escrita pictográfica, na qual são apresentados símbolos para descrever a realidade. Posteriormente, surgiu a escrita logográfica em que cada carácter corresponde a uma unidade com significado. De seguida, surge a escrita silábica, que corresponde à representação alfabética dos sons básicos ou fonemas que pode representar todos os sons da linguagem através de um número limitado de símbolos (Cruz, 2009, p.169). A escrita representa os sons da fala tendo implicações fundamentais na educação, principalmente no ensino da decifração (Baptista et al., 2011). O processo de escrever envolve várias etapas distintas, mas que se

completam e tornam a atividade da escrita como um todo. Assim, escrever implica: mobilização de conhecimentos, a planificação de proposições e uma seleção de estruturas sintáticas, semânticas e pragmáticas adequadas (Silva, 2010).

A escrita não é adquirida de forma espontânea, ao contrário da oralidade. Assim, cabe à escola desempenhar um papel para o seu ensino (Esteves, 2013). Foi há cerca de 100 anos que o domínio da escrita, nas sociedades ocidentais, se alargou por meio do ensino de grandes camadas da sociedade (Cruz, 2007; Esteves, 2013). Neste sentido, Carvalho (2014) salienta que é na escola que um indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso da linguagem escrita na produção e na receção e nos modos como se insere quotidianamente na sociedade. No entanto, Cunha (2011) chama a atenção para o facto de a aprendizagem da escrita dever ser vista como um processo de apropriação contínuo que se desenvolve precocemente e não apenas com a entrada ensino formal.

Por meio da escrita, o indivíduo que fala pode manifestar as suas palavras de forma gráfica, e essa expressão gráfica pode ser traduzida em palavras pelo mesmo indivíduo ou por outros, ou novamente, reproduzida graficamente. Com este fenómeno, verifica-se que a escrita é secundária à fala (Cruz, 2007, 2009; Oliveira, 2010). A pessoa que lê transforma um estímulo visual (construído com base em grafemas) num signo linguístico e, por sua vez, a pessoa que escreve transforma uma ideia num estímulo visual, por meio de movimento, isto é, o ato de escrever pode ser descrito como uma transmutação da linguagem em gestos motores (Oliveira, 2010).

Foi a partir dos anos 70, do século XX, que a escrita passou a ser considerada como um processo cognitivo, como participação do indivíduo numa comunidade e como o resultado de uma dinâmica cultural (direta ou virtual) entre a pessoa e o seu meio (Gomes et al., 2016).

#### **4.2.1 – OS MÓDULOS DA ESCRITA: COMPOSITIVO, SINTÁTICO, LÉXICO E MOTOR**

Para escrever, é necessário operar com quatro módulos cognitivos: a composição, os módulos sintático, léxico e motor (Rosa, 2011). O módulo de composição relaciona-se com a memória a longo prazo de regras de correspondência fonema-grafema, de sintaxe e a organização de frases. Para escrever um texto, o indivíduo terá de saber qual o tema, a informação a transmitir, para quem é o texto, o tipo de linguagem escrita a adotar, para além das regras de correspondência de grafema-fonema e das regras gramaticais. (Cruz, 2009).

O módulo de sintaxe caracteriza-se pelas regras e estruturas gramaticais (orações, ordem das palavras na frase, as regras de concordância, pontuação) (Rosa, 2011). Mas, para escrever um texto, é necessário fazer ajustes de regras e estruturas gramaticais, dependendo

do objetivo que se quer alcançar e do estilo com que se escreve (Cruz, 2009). Assim, podem ser destacados alguns desses elementos, tais como, o tipo de oração e as suas restrições, a ordem das palavras e das frases, o respeito pelas regras de concordância e adequada utilização de pontuação, que têm de ser respeitados para se determinar o sentido da mensagem que se pretende escrever (Cruz, 2009).

O módulo de léxico corresponde à escolha da palavra de acordo com o significado expressar (Rosa, 2011). Este módulo envolve as vias léxica, ortográfica, visual (ou direta) e a subléxica, fonológica (ou indireta) Cruz, 2009). A via subléxica, fonológica (ou indireta), traduz a correspondência grafema-fonema para obtenção da palavra escrita. No entanto, é necessário recorrer à via léxica, ortográfica e visual que permitem a extração de palavras através de um repertório grafémico ou léxico ortográfico (Cruz, 2009). Ao escrever palavras que têm sons que se podem representar com mais do que um grafema, estas vias recorrem “a um armazém, o léxico ortográfico ou grafémico, onde estas palavras estão armazenadas, as palavras que já foram processadas anteriormente” (Cruz, 2009, p.177).

O módulo motor refere-se à correspondência fonema-grafema em movimentos manuais, que proporcionam informações da forma, direção, sequência e tamanho da letra (Rosa, 2011).

A complexidade do processo de escrever implica todas as suas dimensões, como a gráfica, a ortográfica e a compositiva. Assim, a dimensão gráfica corresponde ao aspeto material das letras e à sua distribuição na página; a dimensão ortográfica corresponde à representação gráfica das unidades da linguagem oral; a dimensão compositiva corresponde à criação de conteúdo e a sua articulação coesa e coerente com o que foi escrito e com o que se pretende escrever (Barbeiro, 2007; Rosa, 2011).

#### **4.2.2 – COMPONENTES COGNITIVAS DA ESCRITA: CODIFICAÇÃO E COMPOSIÇÃO**

Como anteriormente foi descrito, os processos cognitivos envolvidos na leitura (compreensão) e na escrita (produção da linguagem escrita) são estudados de forma separada, porque envolvem processos cognitivos diferentes. Assim, a leitura parte da informação visual para chegar ao som (descodificação), enquanto a escrita parte dos segmentos fonológicos associando-os às letras (codificação) (Salles, 2002).

No caso da escrita, é necessário “(...) perspetivar, tanto a produção de palavras ou codificação escrita, como a produção de textos ou composição escrita.” (Cruz, 2009, p.178). Escrever é expressar através de vários sinais gráficos (codificação) um pensamento (composição). Assim, na codificação efetua-se uma transformação da linguagem em

símbolos, e na composição ocorre a transformação de um pensamento/ideia em linguagem. O processo da escrita é composto por estas duas componentes, composição e codificação, e pode implicar o uso de ambas simultaneamente. Mas por outro lado, a codificação pode não ser suficiente para que haja o fenómeno de composição (; Cruz, 2009).

Dominar a escrita permite que o leitor aceda à compreensão, à interpretação de textos e que tenha a capacidade de se expressar por escrito (Rosa, 2011), sendo necessário desenvolver-se, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a produção das palavras (descodificação leitora e codificação escrita) e a compreensão e produção de textos (compreensão leitora e composição escrita).

Cruz (2009), explicita a relação entre estas duas componentes cognitivas e o seu papel na tarefa da escrita, abordando a cópia e o ditado como exemplos, pois são tarefas distintas e que envolvem processos e vias diferentes de execução.

Seguindo o pensamento em cima descrito, em que escrever e copiar são processos distintos, a cópia implica uma atividade visuo-motora, que poderá necessitar de um certo nível de coordenação de motriz, das praxias, da perceção visual e da capacidade de transformar o percebido em movimento (Oliveira, 2010). Este processo é considerado como sendo visuo-motor e também como sensório-motor, estando vazio de processos linguísticos, uma vez que um indivíduo pode copiar as letras ou palavras da mesma forma que copiaria um desenho. A cópia, vista como a leitura de uma palavra a que se segue a escrita da mesma, pode ser seguida pela via fonológica, partindo da análise visual em que ocorre a conversão de grafemas em fonemas, com o intuito de transformar as palavras escritas em sons. De seguida, estes sons são “(...) levados ao armazém de pronúnciação e daí para os mecanismos de conversão de fonemas em grafemas, que chegarão ao armazém grafémico, e daí, aos processos motores.” (Cruz, 2009, p.179).

Por sua vez, o ditado é um sistema cognitivo inter-sensorial de conversão auditivo-motora (conversão de fonemas em grafemas) (Fonseca, 1999; García, 1995 cit. por Cruz, 2009), em que ocorre uma transposição dos sinais linguísticos para o movimento. Este processo procede da análise dos sons e da identificação dos fonemas das palavras, seguindo-se um reconhecimento e ativação das palavras, anteriormente representadas no léxico auditivo. Após este fenómeno, ocorre a extração do significado e, posteriormente, é ativada a forma ortográfica das palavras.

### 4.2.3 – MODELOS COGNITIVOS DA ESCRITA

A escrita, assim como a leitura, pode ser descrita segundo diferentes processos cognitivos, uns de escrita de texto (modelos não lineares) e outros de escrita de palavras (modelo de dupla via) e o modelo conexionista (Gaiolas, 2016). Alguns destes modelos são apresentados e descritos sumariamente de seguida.

O modelo de Hayes e Flower foi criado em 1980, por estes autores. Segundo o seu modelo, a escrita é uma atividade de resolução de problemas, pelo uso de várias estratégias, como a planificação, a textualização e a revisão. A planificação corresponde à estruturação de metas e elaboração de um plano, recorrendo à memória a longo prazo, em que o escritor vai ganhando uma imagem abstrata idealizada do produto final. Esta fase implica três processos: a geração de ideias, a organização e a definição de objetivos. A textualização corresponde ao ato de escrever, que implica a utilização de estratégias de transcrição ou representação do conhecimento em palavras escritas. A revisão é um mecanismo de supervisionamento do que foi escrito (Gaiolas, 2016).

No ano de 1996, J. Hayes reformulou o modelo e subdividiu-o em duas componentes: o contexto da tarefa e contexto do indivíduo (Hayes, 1996). No contexto da tarefa, a escrita é uma atividade comunicativa e social-contextual, que remete para aspetos concordantes com o destinatário, incluindo as influências de pessoas próximas ou de textos lidos por quem escreve. O aparecimento de novos suportes de escrita tem implicações nos processos da escrita a nível cognitivo e linguístico. O contexto do indivíduo caracteriza-se pela influência que os afetos e a motivação têm no desenvolvimento de atividades de escrita ao longo do tempo (Gaiolas, 2016).

O modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) procurou dar conta das diferenças entre os escritores com ou sem experiência, designadamente em relação ao modo como o conhecimento é inserido na escrita. Assim, os autores criaram dois submodelos: o modelo de *knowledge telling* (dizer ou apresentar o conhecimento) e o modelo de *knowledge transforming* (transformação do conhecimento). O primeiro modelo, característico das etapas inicia, está relacionado com a representação da tarefa realizada pelos escritores, em que procura apresentar o conhecimento que possui sobre o tópico, até esgotar o conteúdo. O segundo modelo relaciona-se com o modelo anterior, incluindo-o, mas trata-se de um processo mais complexo de resolução de problemas, em que quem escreve procura selecionar conteúdo e expressões linguísticas tendo em conta os objetivos a alcançar. Este modelo, no que toca à definição de objetivos e análise de problemas, coloca em relação duas

componentes: a do conteúdo (relativo ao conhecimento e opiniões) e a retórica (que contempla os objetivos da produção e para quem se dirige o texto) (Gaiolas, 2016)

O modelo de Kellogg (2008), procura apresentar o desenvolvimento da escrita de texto, contemplando a progressão do escritor desde a infância à idade adulta. De acordo com Gaiolas (2016, p.43) “(...) a aprendizagem da escrita demora duas décadas de maturação, instrução e treino (...)” Este modelo está dividido em três fases, ou macro etapas, que promovem o aperfeiçoamento das competências de escrita através da prática. As duas primeiras fases são relativas ao modelo anterior (apresentar e transformar o conhecimento), e a terceira fase é relativa a elaborar conhecimento. A primeira fase é caracterizada como correspondendo à de um escritor principiante, que se foca no uso da escrita para transmitir o que se sabe; a segunda prolonga-se até ao escritor adulto e é caracterizada pela transformação do conhecimento para benefício do autor; e a terceira refere-se a escritores profissionais que modelam o que escreve e a forma como o fazem, em função da leitura de terceiros.

Tal como acontece com a leitura, foi proposto um modelo de Dupla Via para dar conta da escrita de palavras, considerando o seu processamento pela via fonológica ou pela via lexical (Barbeiro, 2007; Caplan, 1992; Gaiolas, 2016). Assim, a via lexical está subdividida em duas partes: uma lexical que “(...) compreende a entrada fonológica da palavra, sua representação semântica e saída escrita da palavra (...)”; e a via não semântica que “(...) vai diretamente do léxico fonológico de entrada ao léxico ortográfico de saída.” (Gaiolas, 2016, p. 45) A via lexical divide-se em duas partes (...) “um[a] com léxico fonológico de entrada, representação semântica, consideração da forma fonológica no buffer fonológico de saída e representação da palavra escrita, no buffer grafémico de saída (...)”; e outra que parte da análise dos segmentos fonológicos sub-lexicais “(...) diretamente às unidades morfológicas escritas representadas no buffer grafémico de saída (Gaiolas, 2016). Este modelo providencia a via fonológica para escrever palavras desconhecidas e a via lexical para escrever palavras regulares e irregulares.

Os modelos conexionista, contrariamente ao que foi referido em cima, contemplam apenas uma via que permite a escrita de todo o tipo de palavras, sendo a escrita processada pelas conexões, em que um estímulo oral ativa a representação semântica das palavras e as conexões entre fonemas e grafemas (Gaiolas, 2016).

#### **4.2.4 – APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

A aprendizagem da escrita não se inicia apenas por via da escola, mas é fruto de um processo de apropriação contínuo que se desenvolve precocemente, antes do ensino formal (Cunha, 2011; Martins & Silva, 1999). As crianças desenvolvem conhecimentos de linguagem escrita antes de serem , através das interações sociais com outras crianças e adultos, em que se desenvolvem concepções e conhecimentos de escrita (Cunha, 2011; Mata, 2008). A exposição a diferentes tipos de escrita torna as crianças sensíveis, desde cedo, a um número de propriedades da escrita (Fayol, 2016). No entanto, a escrita demora a ser realizada e explorada (Fayol, 2016), sendo por isso importante o papel dos pais na aprendizagem, para os ajudar os filhos a compreender a funcionalidade e a desenvolver o gosto, a motivação e a dominar os componentes da escrita (Rombert, 2015).

A aprendizagem da escrita assenta na descoberta do princípio alfabético, em que as letras (grafemas) têm correspondência com as sequências sonoras, isto é, a escrita codifica os sons da palavra. Desta forma, dá-se início à capacidade de segmentar a correspondência entre as configurações sonoras das palavras e as configurações em letras. Salienta-se que as crianças entendem que a escrita representa os sons, mas os seus conhecimentos de fonologia, do alfabeto e da sua relação com os sons são rudimentares (Fayol, 2016).

Para além da importância do princípio alfabético, a consciência fonológica é um conceito que se tem revelado fundamental na relação entre linguagem oral e escrita (Ramos et al., 2004). A consciência fonológica, como foi referido no capítulo sobre a leitura, envolve o conhecimento consciente de que as palavras se podem desmembrar em sílabas e estas em fonemas (Teles, 2012). Quando uma criança domina a linguagem oral presta atenção ao significado das palavras e não ao som (Ramos et al., 2004; Sim-Sim, 1998). Ao ouvir a palavra “gato”, a criança pensa num gato como sendo um animal pequeno e não na constituição da palavra pelos sons [g], [a], [t], [u]. Aos poucos, vai entendendo que as palavras são constituídas por sons, que podem ser manipulados e mudados.

A ortografia e a pontuação também são dois fatores que influenciam a aprendizagem da escrita. A ortografia é a codificação das formas linguísticas (Horta & Martins, 2004; Santos & Barrera, 2012) em escrita, segundo as regras do sistema ortográfico da língua. O seu domínio é fundamental para a decifração e pode afetar a compressão da leitura, já que um erro ortográfico pode tornar incompreensível a mensagem do texto. O fraco domínio da ortografia em ambiente escolar representa um obstáculo para o desenvolvimento do indivíduo em relação à escrita (Baptista et al., 2011; Barbeiro, 2007). A pontuação estabelece fronteiras entre as unidades linguísticas, assinala as funções discursivas e estabelece relações

entre os diferentes constituintes sintagmáticos (Baptista et al., 2011). Esta componente influencia a compreensão da escrita numa leitura oral, porque condiciona as pausas durante o ato de ler e, deste modo, pode influir no significado do que é lido. Pelo que foi expresso, um mau domínio da ortografia e da pontuação afeta o desempenho na leitura (expressão/pontuação) e na escrita (Sá, 2015).

No processo de desenvolvimento da linguagem escrita alfabética, os indivíduos seguem um percurso com quatro etapas, nas quais há diferentes hipóteses ou explicações para o funcionamento da escrita, a saber: pré-silábico, silábico, silábico- alfabético e alfabético (Castro, 2000; Dutra, 2020; Nisa & Martins, 2014). Na fase pré-silábica, a criança entende que se usa as letras para representar a escrita, estabelece o vínculo entre a fala e a escrita, mas não percebe a associação entre grafema-fonema, nem que ao escrever transforma a sua fala em escrita. As crianças acreditam que as palavras são proporcionais ao tamanho e, por isso, ela escreve “elefante” de forma maior que a palavra “rato”. Na fase silábica, a criança entende que escrever é representar os sons da fala que podem ser segmentados em sílabas. Na fase silábico-alfabética, a criança trabalha com a fase silábica e a alfabética na mesma palavra, ou seja, escreve atribuindo a cada sílaba uma letra representando as unidades sonoras menores e os fonemas. A fase alfabética é caracterizada pelo conhecimento que a criança tem para registar todos os sons presentes nas palavras, e entender que muitas palavras não correspondem à grafia correta, mas sim aos sons percebidos pelas crianças como por exemplo “chuva/ xuva” (Dutra, 2020).

É fundamental que as crianças entendam que a escrita representa os sons da fala, mas nem sempre todos os grafemas representam um fonema. A este propósito Rombert (2015) apresenta os seguintes exemplos: a letra <p> tem o mesmo som em palavras como “capa” e “pai”, enquanto a letra <C> pode ter dois sons diferentes, [k] e [s], de acordo com a sua posição que está na palavra: “cão”, “taco”, “cenoura”. Também o som [z] pode ser escrito com letras diferentes usado, <z>, <s> ou <x>, como nas palavras “zebra”, “vaso” e “exército”

#### **4.2.5 – DIFICULDADES NA ESCRITA**

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é igual para todas as crianças. Cada uma delas tem o seu ritmo e algumas podem demorar mais tempo nas diferentes fases da sua aprendizagem (Rombert, 2015). A escrita é um processo contínuo, que evolui com a idade, sendo necessário cuidado para avaliar as dificuldades sentidas sobre na sua aprendizagem (Suehiro, 2006). Desta forma, existem sinais de alerta para as dificuldades de

escrita, como: dificuldade na relação entre grafema-fonema; falta de compreensão, de domínio das regras gramaticais e ortográficas; dificuldade em explorar e desenvolver uma temática para escrever; dificuldade em organizar o texto pela ordem dos acontecimentos; dificuldade em utilizar a pontuação; dificuldade em identificar ou corrigir os erros de escrita (Rombert, 2015).

As dificuldades da escrita surgem no período de alfabetização e são consideradas como dificuldades significativas no desenvolvimento das habilidades relacionadas com o processo de escrita (Zucoloto, 2001). Podem ter consequências relevantes no rendimento acadêmico ou nas atividades da vida quotidiana e podem ir desde a erros de sintaxe, de estruturação ou pontuação das frases, ou na organização de parágrafos (Algeri, 2014). Estas dificuldades podem manifestar-se através de confusão de letras, lentidão na percepção visual, inversão de letras, transposição de letras, substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, entre outros (Zucoloto, 2001), e podem ser divididas em três categorias: gramaticais, fonológicas e visuoespaciais. Assim, as dificuldades gramaticais são caracterizadas por substituições, omissões ou adições simples de nomes, verbos, adjetivos ou advérbios, preposições ou afixo indefinido, além da ordem das palavras alterada. As dificuldades fonológicas ocorrem quando existe substituição ou omissão de morfemas, substituição de fonemas ou sílabas, transposição de morfemas, fonemas e sílabas, para além da conversão símbolo-som. Por último, as dificuldades a nível visoespacial ocorrem quando existe confusão de letras, lentidão da percepção visual, inversão de letras, erros internos de detalhes no desenho, transposição ou substituição de letras (Algeri, 2014).

Os erros de escrita, como omitir e inventar palavras, confundir e inventar letras, são comuns no início da aprendizagem da escrita e poderão ser considerados como uma dificuldade quando se trata de um comportamento escolar prolongado (Suehiro, 2006).

É importante conhecer os erros mais frequentemente cometidos pelos indivíduos que estão a aprender a escrever. Para Sousa (1999) na obra de Lopes (2011) estes dividem-se em três classes: classe I (palavras fonéticas e graficamente incorretas), classe II (palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas) e classe III (outras). Na classe I, estão incluídos os erros de adição, de omissão, de substituição e de troca de posição ou inversão. Na classe II, estão incluídos a substituição de letras maiúsculas/ minúsculas, as grafias homófonas, as omissões ou adições de sons mudos e os erros de divisão/ aglutinação. Da classe III, fazem parte os erros de perda de sinal auditivo que afetam a palavra tornando-a irreconhecível (Lopes, 2011). Também para Pinto (1997) na obra de Lopes (2011) distingue quatro categorias de erros: a) duas de menor importância caracterizadas por erros de género

e número associados a uma aplicação deficitária das regras de concordância (por exemplo, no uso de género pedra > “pedro”) e erros no seu uso que afetam a forma gráfica da palavra como, sentado > “centado”; b) duas categorias compostas por erros mais graves: erros fonéticos, que mudam o aspeto fonético das palavras (erros visuais, erros auditivos ou motores e que se traduzem em adições, substituições, omissões-simplificações) e erros linguísticos de morfologia verbal (incorreções das formas verbais) e de identificação/individualização lexical (cit. por Lopes, 2011, p.34). Assinala-se como exemplo de erros fonéticos a adição em cerveja > “erveija”, a substituição em começo > “comoço”, a omissão em depois > “depoi”, a inversão em esquerdo > “escredo”, o mecanismo de leitura em empregado > “enpregado”. Do mesmo modo, exemplos de erros linguísticos de morfologia verbal em põe > “poi”, viu > “vio”, erros de identificação/individualização lexical em aquilo > “a quilo”, depois > “de pois”, de repente > “derrepente/ derepente” (Lopes, 2011).

#### **4.2.6 – A ESCRITA E A SURDEZ**

Ao longo do tempo, a escrita foi uma atividade desempenhada por um maior número de pessoas, deixando de ser exclusiva de algumas classes sociais. Os indivíduos surdos passaram a fazer parte dessa população, mas durante um longo período de tempo estiveram à margem do acesso à escrita, e conseqüentemente, a todo o desenvolvimento que esta aprendizagem possibilita (Queiroz, 2008). A escrita é uma linguagem importante, da qual a pessoa surda não pode dispensar, uma vez que lhe permite estabelecer comunicação com os ouvintes e permite que as pessoas surdas consigam integrar-se e destacar-se no convívio social (Almeida, 2009).

Os estudos indicam que a composição da escrita é uma área na qual os alunos surdos com ou sem IC apresentam mais dificuldades (Arfé et al., 2016). De acordo com alguns estudos, os alunos surdos de dezassete a dezoito anos escrevem como alunos ouvintes de oito a dez anos de idade (Malik & Din, 2019; Marschark et al., 2006). A criança surda tem mais dificuldades na escrita, por esta ser a transposição da língua oral, e, por isso, deve ser exposta mais precocemente à estimulação do escrito, ter um acompanhamento especial na tradução em Língua Gestual e de ter um ensino sistematizado da língua escrita com recurso à Língua Gestual (Tavares, 2012). A escrita dos alunos surdos tem sido caracterizada, dadas as diferentes formas da sua construção, pela ausência de conetivos, de verbos de ligação e por uma sintaxe diferenciada. Por outras palavras, a estruturação dos enunciados escritos pelos surdos é influenciada pela gramática da Língua Gestual e pelas experiências com a Língua Portuguesa (Tavares, 2012). Assim, ao analisar textos escritos por pessoas surdas,

Góes (1996) afirma que apresentam uso inadequado ou omissão de preposições, terminação verbal não correspondente à pessoa, inconsistência de tempo e modo verbal, flexão inadequada de género em adjetivos e artigos e uso incorreto do pronome pessoal (cit. por Queiroz, 2008, p.45). Também Almeida (2009) verificou que os textos escritos por alunos surdos eram compostos por frases curtas, por repetição de palavras na mesma frase, por ausência de pontuação, uso excessivo de artigos e nomes, escassez de advérbios e conjunções, com uma organização deficitária, carência de detalhes e um discurso imaturo.

Existe uma relação positiva entre a linguagem falada e o desenvolvimento da leitura e da escrita, nas pessoas ouvintes (Mayer & Trezek, 2018). No caso das pessoas surdas portadoras de IC, espera-se que ocorra a restauração da audição com o uso desse dispositivo e, conseqüentemente, melhorias na linguagem escrita. No entanto, estas crianças revelam frequentemente desempenhos mais baixos nas habilidades de linguagem, como a composição e a compreensão da leitura quando comparadas com as crianças ouvintes (Arfé et al., 2016).

O processo de desenvolvimento da linguagem oral é dificultado, devido ao não desenvolvimento da percepção auditiva, gerando dificuldades nas capacidades de consciência lexical, fonológica e morfossintática (Pires et al., 2021). Embora os utilizadores de IC tenham acesso ao som, a aquisição da linguagem oral e escrita é deficitária, quando comparadas com as crianças ouvintes. Em comparação com as pessoas ouvintes, os portadores de IC escrevem textos com reduzido número de palavras, histórias sem tema principal e, ao descreverem imagens e objetos, não referem ações ou sentimentos das personagens apresentadas; é também muito frequente observar-se um discurso pobre nestes alunos, independentemente do tipo de educação e da sua idade (Arfé et al., 2016).

A dificuldade auditiva manifestada pelos alunos portadores de IC causa perda de informação linguística, o que provoca um atraso no desenvolvimento da linguagem e dificuldades sociais, que são evidenciadas no convívio escolar, na leitura e na escrita. Assim, as habilidades de consciência fonológica, lexical e morfossintática, que influenciam a aquisição da leitura e da escrita na fase alfabética e ortográfica, apresentam atrasos linguísticos e estão relacionados com o desenvolvimento vocabular e gramatical (Pezzini França et al., 2004; Pires et al., 2021). A escrita é, por conseguinte, um grande desafio para os alunos com IC (Arfé et al., 2016).

Arfé et al. (2016) referem o estudo realizado por Spencer et al. (2003), segundo o qual os alunos portadores de IC produzem textos significativamente mais curtos, em relação ao número de palavras, com unidades menos complexas, com erros subordinados e gramaticais.

Referem também o estudo de Wu et al. (2015) que demonstram um empenho significativamente mais baixo na quantidade de palavras escritas e na capacidade de construir o enredo de uma.

No caso dos alunos surdos com IC, (Pires, 2018) com base em Belloti (2014) defende que estes precisam “(...) de qualidade nas interações com o meio para o desenvolvimento linguístico e da escrita” (p. 62). O facto de a criança ter recebido o IC e passar a ter acesso aos sons da linguagem oral não garante o desenvolvimento da escrita, segundo os níveis de competência desejados. Para favorecer esse desenvolvimento, é necessária “a exposição ao código escrito, visto que a aprendizagem da escrita é cultural e, por tal, compartilhada nas interações entre sujeitos.” (p. 62).

Em contexto sala de aula, a valorização do método fónico provoca um lento desenvolvimento na escrita, por parte destes alunos, e, por isso, é necessário criar estratégias para que os alunos com IC consigam realizar essa atividade (Queiroz, 2008). A distinção dos fonemas, no caso dos alunos ouvintes, pode ser realizada através da utilização de pistas visuais e/ou auditivas. Mas no caso dos alunos com IC, a perceção e as pistas auditivas necessitam de ser desenvolvidas junto deles, para que possam aprender a escutar com o IC (Pires et al., 2021).

Um estudo realizado por Tavares (2012), no qual foram analisadas as implicações da surdez e proficiência linguística no nível de desempenho do Português escrito num grupo de alunos surdos profundos com e sem IC, constatou que os alunos com IC expostos ao ensino bilingue e em turmas com outros alunos surdos obtiveram resultados mais positivos no domínio da expressão escrita. Este estudo aponta para que o ensino bilingue proporcione mais probabilidades de sucesso no desenvolvimento social e pessoal no domínio do Português escrito.

Em Portugal, existe escassez de informação quanto à avaliação do desempenho dos alunos surdos, na leitura e na escrita. A maioria dos estudos existentes focam temas como a educação dos surdos a partir da emancipação das línguas gestuais nos países onde se fala Português (Almeida et al., 2019; Ana & Palha, 2019; Perlin & Strobel, 2014) no bilinguismo como modelo de escolarização (Baptista, 2010; Preuss & Álvares, 2014; Streiechen et al., 2017), a aquisição da Língua Gestual como fator indispensável à aprendizagem do Português como segunda língua (Nascimento & Ribeiro, 2013; Silva, 2015) e relatos de experiências de ensino com alunos surdos (Gedial et al., 2012) e /ou sobre os contributos das relações familiares para o seu sucesso escolar (Santos et al., 2020)

Embora não incida sobre níveis de desempenho na leitura e escrita e não estabeleça a comparação com os alunos ouvintes, acreditamos que o estudo que a autora realizou e que passaremos a apresentar na segunda parte, pode dar um contributo em relação aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita por pessoas surdas, designadamente em relação às dificuldades que encontram. Baseamos esse contributo na sua própria perspetiva e na dos profissionais que com eles trabalham.

## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

### **5 – METODOLOGIA**

Neste capítulo, é apresentada a metodologia seguida para o desenvolvimento do estudo. Retoma-se, a partir do que foi indicado na introdução, o problema que suscitou a investigação, a pergunta de partida que norteou este trabalho, os objetivos de investigação e aprofunda-se a descrição do estudo, designadamente quanto à caracterização dos participantes, aos instrumentos adotados para a recolha de dados, ao seu tratamento e à análise efetuada.

#### **5.1 – PROBLEMA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS**

Como foi referido, o problema que está na base deste trabalho de investigação encontra-se ligado às dificuldades sentidas na aprendizagem da leitura e da escrita por pessoas surdas portadores de implante coclear, no seu percurso escolar.

Associada a este foco, surge a pergunta de partida: “Quais as dificuldades que as pessoas com implante coclear sentem ao longo do seu percurso escolar em relação à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, ligadas a essa condição?”

Este trabalho tem como objetivos gerais promover a compreensão do percurso escolar dos indivíduos com IC, nomeadamente no que se refere às dificuldades em relação à leitura e à escrita, e, desse modo, poder vir a contribuir para a adoção de estratégias pedagógicas que as tenham em conta e as permitam ultrapassar. Recordam-se os objetivos específicos apresentados na Introdução:

- 1 – Conhecer o processo relativo à aprendizagem da leitura e da escrita, pelos indivíduos surdos com implante coclear, na sua perspetiva e na dos profissionais que com eles trabalham;
- 2 – Identificar as dificuldades vivenciadas pelos indivíduos com implante coclear na aprendizagem da leitura e na escrita, ao longo do percurso escolar;
- 3 – Conhecer a perceção dos participantes quanto aos fatores que influíram sobre o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no sentido positivo ou negativo;
- 4 – Conhecer as estratégias utilizadas pelos participantes (indivíduos com implante coclear e profissionais) para colmatar as dificuldades sentidas na aprendizagem da leitura e da escrita;
- 5 – Contribuir para um conhecimento mais alargado da comunidade escolar e na sociedade em geral, do processo de aprendizagem da escrita e da leitura por parte dos indivíduos com implante coclear, numa perspetiva de inclusão.

Para alcançar estes objetivos, foi posto em prática uma investigação de natureza qualitativa que a seguir se explicita.

## **5.2 – TIPO DE ESTUDO: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**

Seguindo uma abordagem qualitativa, pretendeu-se obter os resultados de forma direta, abordando os participantes através de entrevistas biográficas e semiestruturadas. Foi realizado um estudo de tipo exploratório e feita a análise de conteúdo das entrevistas, para obtenção dos resultados que pudessem esclarecer a questão inicialmente formulada.

A abordagem qualitativa defende que a realização de pesquisas deve ser por meio do estudo do homem, tendo em conta que o ser humano “(...) interpreta o mundo em que vive continuamente.” (Guerra, 2014, p.10). Assim, os estudos segundo a abordagem qualitativa defendem que a vida humana é uma atividade de interações e interpretações, realizadas pelo contacto das pessoas, sendo por isso passíveis de ser captadas por um processo metodológico do tipo etnográfico, com base em instrumentos como a observação participante, as entrevistas e as histórias de vida (Guerra, 2014, p. 10). Os estudiosos deste método, como os sociólogos e os antropólogos, defendem que as pessoas agem de acordo com os seus valores, sentimentos, experiências e estabelecem relações próprias, inseridas num ambiente modificável,”(...), onde os aspetos culturais económicos, sociais e históricos não são passíveis de controlo, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução.” (Guerra, 2014, p. 11). Esta abordagem permite dar significado, transmitir conhecimentos e atribuir sentidos aos factos estudados, que a utilização de números e de testes estatísticos não permite. Assim, nesta metodologia “(...) os elementos de estudo são os discursos, e os seus instrumentos são a análise e interpretação da linguagem.” (Silva et al., 2018, p. 21). Esta pesquisa, também conhecida como pesquisa naturalista, para Bodgan e Biklen (1982), obtém dados descritivos, que são alcançados através do contato direto do pesquisador com a situação a estudar, na qual se destaca mais o processo do que o produto, procurando descrever a perspetiva dos participantes (Soares, 2019). Por sua vez, os participantes deste tipo de estudo “(...) têm experiência de um fenómeno particular (...), possuem uma experiência e um saber pertinente (...) ou partilham a mesma cultura.” (Saillant, 2009, p. 148). Os sujeitos escolhidos para a elaboração de um trabalho de índole qualitativa são individualmente escolhidos e em reduzido número (Guerra, 2014). Para além disso, a escolha dos sujeitos para recolher a informação” (...) depende da qualidade das informações e do grau de recorrência e de divergência (...).” (Duarte, 2002, p. 143).

Esta abordagem tem como objetivo compreender e aprofundar conhecimentos sobre os fenômenos, como a percepção dos participantes dentro de um contexto que lhes seja natural e que o possam relacionar com a realidade que os rodeia, “(...) com base nas suas experiências, opiniões e significados, de modo a exprimir as suas subjetividades.” (Silva et al., 2018, p. 22). O estudo do tipo qualitativo pretende compreender, expandir e interpretar a relação existente entre significados dos fenômenos estudados, para a sociedade (Guerra, 2014). No paradigma qualitativo, o investigador desempenha um papel como participante da sua análise, sendo descrito como observador das “(...) pessoas no seu próprio território (...)”, devendo “(...) observar, juntar-se a elas (observação participante), falar com elas (entrevistas, grupos focais e conversas informais) e ler o que elas descreveram”. (Soares, 2019, p. 170). É por isso, que o investigador não se preocupa com a neutralidade, mas sim com a subjetividade (Guerra, 2014, p. 13).

Saillant (2009, p. 148) também afirma que o investigador “(...) não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objeto que se trata.” Esta abordagem permite que o investigador tenha acesso ao ambiente natural e que, a partir deste, faça a sua interpretação (Silva et al., 2018). O investigador procura compreender os fenômenos que estuda, como a ação dos indivíduos, de grupos ou organizações, no seu contexto social, “(...) interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação (...)” (Godoy, 1995, p. 63), sem que haja a preocupação de representação numérica, de generalização estatística e de generalizar relações causa-efeito. O pesquisador neste tipo de pesquisa não toma como ponto de partida de hipóteses previamente estabelecidas. Parte de questões ou de interesses, que se tornam mais específicas no decorrer da investigação (Godoy, 1995, p. 63).

### **5.3 – PARTICIPANTES**

Este trabalho de investigação contou com a participação de três pessoas do sexo feminino, surdas e portadores de IC, com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e dois anos. Para além disso, contou também com os testemunhos de uma docente de 1º Ciclo de Ensino Básico, uma docente de Educação Especial e uma Terapeuta da Fala, que trabalham com alunos surdos portadores de IC.

Ao longo deste trabalho, todas estas participantes serão referidas com nomes fictícios; deste modo, as portadoras de IC são a Inês, a Isabela e a Iria; e as docentes, Diana, Daniela e Dora são, respetivamente, a docente do 1º Ciclo de Ensino Básico, a docente de Educação

Especial e a Terapeuta da Fala. Nos parágrafos seguintes, apresenta-se a caracterização de cada uma destas participantes. A sua seleção foi feita a partir dos contactos que se estabeleceram no processo, tratando-se de uma amostra por conveniência, não tendo sido definidos critérios para essa seleção, para além de serem pessoas com IC ou de trabalharem com portadores de IC, no desempenho da sua profissão.

A Inês tem vinte anos e frequenta a licenciatura de LGP. Tem surdez neurossensorial profunda bilateral, pré-lingual e é portadora de IC. O seu agregado familiar é composto pela mãe, o pai e irmão mais novo, sendo que nenhum deles apresenta surdez ou deficiência auditiva. A Inês nasceu ouvinte, mas, a determinada altura, começou a apresentar um comportamento diferente (movimentos oculares involuntários) e febre. Foi diagnosticada com meningite pneumocócica, aos catorze meses. Um ano mais tarde, apresentou sinais de surdez (não reagia quando era chamada) e foi diagnosticada com surdez profunda, antes dos dois anos de idade. Nessa sequência, iniciou a aprendizagem da LGP e, um ano depois, aos três anos de idade, foi cirurgicamente implantada. Após a colocação do IC, teve acompanhamento de sessões da terapia da fala, no hospital onde realizou a intervenção e, mais tarde, numa clínica de desenvolvimento e saúde. Na escola, teve acompanhamento por docentes de Educação Especial, Terapeuta da Fala, docente de LGP e Intérprete de LGP. Sempre teve uma educação bilingue, embora as escolas que frequentou não pertencessem à rede EREBAS. No ensino secundário, frequentou um curso profissional na área de Multimédia.

A Isabela tem vinte e dois anos e também frequenta a licenciatura de LGP. Tem surdez neurossensorial profunda bilateral, sendo portadora de IC. O seu agregado familiar é composto pela mãe, pai e irmã mais velha, nenhum tem deficiência auditiva ou surdez. A Isabela nasceu surda e crê-se que a surdez tenha sido provocada por um gene recessivo que provoca a falta de vitamina B1. Os familiares da Isabela descobriram a sua surdez aos dois anos, porque apresentava um comportamento diferente do esperado: não falava, quando queria alguma coisa “berrava”, quando se aproximavam, ela assustava-se. Após a descoberta da surdez, foi tentado o uso de prótese auditiva e frequentou sessões de terapia da fala, mas esta abordagem não resultou, pelo que ainda antes dos três anos de idade colocou o IC. Após o período de recuperação, a adaptação ao IC foi rápida; conseguia ter uma boa compreensão e estabelecer uma boa comunicação. Teve acompanhamento em sessões de terapia da fala até ao 12.º ano e de Educação Especial, embora recorresse pouco a estes apoios, por não sentir necessidade de ser acompanhada. Na escola, teve uma educação oralista e fez o seu percurso escolar com pessoas ouvintes.

A Iria tem dezoito anos e frequenta o 11.º ano no curso de Línguas e Humanidades. Apresenta surdez moderada no ouvido esquerdo e surdez profunda no ouvido direito. Tem surdez pré-lingual e é portadora de IC, no ouvido direito. A sua família é constituída pelo pai, mãe, tia e pelos irmãos mais novos, sendo que nenhum apresenta deficiência auditiva nem surdez. A Iria nasceu ouvinte, mas adoeceu e ficou com muita febre. Foi internada no hospital onde recebeu tratamento. A família da Iria começou a notar um comportamento diferente – falava cada vez pior e não reagia quando era chamada. Os exames médicos confirmaram que estava a perder a audição. Tentou-se a colocação de aparelhos auditivos amplificadores, por volta dos quatro anos, mas os problemas de audição pioraram, pelo que, com perto de oito anos de idade, a Iria foi cirurgicamente implantada, no ouvido direito, num caso que não corresponde ao cenário mais habitual, pois não apresentava surdez profunda bilateral. Após a cirurgia do IC, a Iria foi acompanhada no hospital por um profissional de saúde e por sessões de terapia da fala. O seu desempenho escolar foi positivo. Frequentou o ensino bilingue do 1.º ao 8.º ano de escolaridade e no 9.º ano frequentou uma escola com educação oralista, com pessoas ouvintes. Reprovou a algumas disciplinas e decidiu voltar para uma escola de referência. Durante o percurso escolar, teve acompanhamento de terapia da fala, de Educação Especial, de professor de LGP e intérprete de LGP.

A professora Daniela tem sessenta e três anos e é docente de 1º ciclo, numa escola da região de Leiria desde 2008. No seu percurso académico, licenciou-se em História; realizou o mestrado em ensino do 1º ciclo, e completou os estudos realizando uma especialização sobre a surdez e os alunos surdos, no Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Completa quarenta e três anos de serviço global, especificando que dois foram na Telescola e quarenta e um com alunos surdos, sendo que em 2008 é que surgiu a educação bilingue nas escolas e após três ou quatro anos surgiram os alunos surdos portadores de IC. Ao longo destes anos de serviço, trabalhou numa equipa de Educação Especial, numa escola EB1 e na escola onde atualmente trabalha.

A professora Diana tem quarenta e quatro anos e é docente de Educação Especial na escola sede do um Agrupamento de Escolas de uma localidade do distrito de Viseu e acompanha alunos desde o 1º ciclo ao ensino secundário. Licenciou-se em ensino do Português e do Francês e especializou-se em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e em Educação Especial – Domínio da Audição e Surdez. Completa no total dezassete anos de serviço e 9 anos como docente de Educação Especial, sendo que trabalhou um ano com alunos surdos portadores de IC no ano letivo de 2018/19.

A terapeuta da fala Dora tem quarenta e dois anos e trabalha numa escola de um agrupamento de escolas na zona centro do país com ensino bilingue, junto de crianças surdas portadoras de IC do jardim de infância e 1º ciclo. Frequentou a licenciatura em Terapia da fala, na Escola Superior de Saúde de Alcoitão; realizou o mestrado em Ciências da Fala e da Audição e efetuou vários cursos ao longo da carreira, como, por exemplo, Língua Gestual Portuguesa nível I. Completa desaseis anos de serviço como terapeuta da fala, acompanhou alunos com autismo e, a partir de 2013, passou a trabalhar em escolas de ensino bilingue.

## **5.4 – RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

A escolha dos instrumentos de recolha de dados durante o processo de pesquisa é uma etapa importante, que o investigador não pode desvalorizar, porque é nesta fase que se concretiza os objetivos previamente definidos. Esta etapa do trabalho de investigação é de carácter “(...) aberto e interativo (...)” (Aires, 2015, p. 24). De acordo com o método de pesquisa escolhido, os dados poderão ser recolhidos através de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, entre outros (Godoy, 1995, p. 62). No caso do presente estudo, a entrevista biográfica semiestruturada foi escolhida como o instrumento de recolha de dados. Para tal, foram entregues aos participantes duas solicitações de autorização, uma de participação no estudo e outra de gravação de áudio/ vídeo, bem como o preenchimento de uma anamnese pelos portadores de IC. Todos assinaram os documentos que permitiram a realização das entrevistas gravadas.

Antes da realização de cada entrevista, os participantes foram informados que teriam conhecimento da transcrição das suas intervenções após a entrevista; este procedimento possibilitou que cada participante pudesse ler e consentir, ou não, que as suas respostas fossem integradas neste trabalho contribuindo para a sua validação. Todas as entrevistas foram, por este meio, autorizadas. Também, ao iniciar-se cada entrevista, esta foi antecedida pelo pedido expresso para que a gravação, em formato de vídeo e/ ou áudio, fosse feita. o que consentido em todas as situações.

### **5.4.1 – A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Em conformidade com o método de pesquisa de trabalho, a escolha dos instrumentos de recolha de dados (durante o processo de pesquisa) é uma etapa importante que o investigador não pode desvalorizar, pois por meio dela concretizam-se os objetivos previamente definidos. Como referido anteriormente, neste trabalho de investigação os

instrumentos para a recolha de dados selecionados foram a entrevista biográfica e semiestruturada e a anamnese.

A entrevista permite que o investigador forneça aos participantes a oportunidade de refletir sobre si mesmos, “(...) de refazer o seu percurso biográfico, pensar sobre a sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições da sua comunidade e do seu povo.” (Duarte, 2004, p. 220). A participação ou a resposta a uma entrevista expõe o participante a uma diferente perspetiva da sua situação e esta pode ajudá-lo a fazer uma introspeção resultante de possíveis reflexões sobre a sua vida. Estas informações constituem a “(...) matéria-prima (...)” para a pesquisa (Duarte, 2004, p. 220). As entrevistas caracterizam-se, então, pelo contacto direto entre o investigador e os participantes em estudo (Pombal et al., 2008). A entrevista, como método de recolha de dados, reúne várias vantagens apontadas por alguns autores (Pombal et al., 2008) e que foram consideradas relevantes para este trabalho de investigação como, por exemplo, possibilitar a recolha de informação rica; o grau de profundidade dos elementos da análise recolhidos; permitir ao investigador conhecer os conceitos e a linguagem do entrevistado; ter em conta as motivações que determinam diversos comportamentos e, também, permitir interpretar as expressões emitidas pelo entrevistado.

A entrevista semiestruturada, também conhecida como entrevista *semidiretiva* ou *semi-aberta* (Manzini, 2004, p. 2), contempla grupos de perguntas básicas, que são apoiadas em teorias e hipóteses relacionadas com o tema da pesquisa. Para além disso, este tipo de entrevista permite que surjam informações de forma mais livre, sendo que as respostas não são condicionadas e, por isso, é possível um planeamento de um roteiro de perguntas de acordo com os objetivos pretendidos (Manzini, 2004, 2003). O investigador, ao elaborar a entrevista faz um roteiro de recolha de dados básicos, que serve igualmente como modo de organização para a sua interação com o participante (Manzini, 2004, 2003). Este roteiro deve conter perguntas principais complementadas com outras questões pertinentes às circunstâncias do momento da entrevista (Manzini, 2004). Os grupos de perguntas permitem que haja novas questões, suscitadas a partir das respostas dos participantes. Assim, este tipo de entrevista “(...) favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” (Manzini, 2004, p. 2).

Neste trabalho de investigação foram concebidas/ estruturadas duas entrevistas diferentes, cada uma, respetivamente, aplicada a três participantes; uma destinada às três portadoras de IC, e a outra destinada às três docentes/ técnicas que acompanharam alunos nessas condições (professora de Educação Especial, do 1º CEB e Terapeuta da Fala). As

entrevistas foram elaboradas com a construção e a organização de questões que permitissem responder à questão norteadora do trabalho, bem como ir ao encontro dos objetivos definidos.

Neste contexto, nas entrevistas aplicadas às portadoras de IC surgem perguntas sobre as dificuldades surgidas no percurso de aprendizagem escolar, com relevo para a aprendizagem da leitura e escrita, fatores facilitadores, ou não, e estratégias a que recorreram para ultrapassar as dificuldades; para além disso, da entrevista constam questões de índole mais genérica sobre o contexto familiar, o processo da descoberta da surdez e posterior colocação do IC (Anexo XX). Por sua vez, as perguntas para as entrevistas aplicadas às docentes focaram a sua formação profissional, os anos de serviço, as dificuldades de leitura e da escrita detetados nos alunos com IC e de que forma é que a condição da surdez com IC influencia o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Anexo XXIV).

Com o objetivo de a informação obtida ser o mais fiel possível é recomendado que seja feito o seu registo ao longo da entrevista, que deverá ser realizada num local adequado ao sujeito entrevistado, ter em conta a sua disponibilidade e adequando, assim, o tempo de duração da mesma (Pombal et al., 2008). É recomendado também que todos os tipos de dados sejam transcritos para o formato textual e lidos várias vezes de modo a que se alcance o seu significado total (Vaismoradi & Snelgrove, 2019). As recomendações aqui assinaladas foram tidas em conta no desenvolvimento deste trabalho. De facto, as entrevistas foram realizadas com prévio acordo e atendendo à disponibilidade de todos os intervenientes, ainda que não pudessem ter sido feitas pelo contacto presencial atendendo à situação pandémica de Covid-19.

#### **5.4.2 – TRATAMENTO E ANÁLISE**

Todas as entrevistas foram transcritas pela autora, na sua íntegra. Foi efetuada uma transcrição ortográfica e sintática de acordo com as normas da língua, tendo a preocupação recaído na inscrição das ideias expressas pelas participantes. Deste modo, não foram representadas todas as pausas, hesitações e interrupções características da oralidade.

Feita a transcrição das entrevistas, procedeu-se à respetiva análise de conteúdo. Segundo (Pombal et al., 2008), a utilização de entrevistas como método de recolha de dados está associada ao método de análise de conteúdo para tratamento e análise de dados, sendo necessário definir “(...) categorias por relevância teórica de repetição (...)” (Guerra, 2014, p. 13)

A análise de conteúdo corresponde a um “(...) exame analítico de narrações relacionadas a fenómenos sociais dividindo as transcrições em pequenas unidades e realizando a análise de dados” (Vaismoradi & Snelgrove, 2019, p. 4), que contribui para descrição e interpretação dos fenómenos (Vaismoradi & Snelgrove, 2019, p. 1). Esta análise descreve e interpreta conteúdo de documentos e outros textos, ajuda a interpretar as mensagens, a compreender os seus significados e representa uma abordagem com características e possibilidades próprias (Moraes, 1999).

A abordagem adotada para a análise de conteúdo foi uma abordagem de análise qualitativa. Nesta, recorre-se a indução e a intuição como estratégia para atingir a compreensão aprofundada dos fenómenos a investigar, procurando-se captar o significado expresso (Moraes, 1999). Esta análise é um método para a interpretação subjetiva do conteúdo do texto, através do processo de classificação sistemática de codificação e identificação de padrões (Zhang & Wildemuth, 2009); é um método que enfatiza uma visão integrada da fala/ textos e que vai além da quantificação de palavras ou da extração do conteúdo objetivo do texto, procurando-se compreender a realidade social de forma subjetiva mas fundamentada (Zhang & Wildemuth, 2009).

A análise de conteúdo ocupa um lugar cada vez maior na investigação social, pois permite que haja a possibilidade de tratar as informações e os testemunhos de forma metódica. Permite, ainda, corresponder às exigências de rigor metodológico, quando se trata de um material mais rico. Este tipo de análise é aplicado em fontes diversificadas, como textos ou documentos audiovisuais, “(...) pelo que implica a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (cálculo das frequências relativas, ou das coocorrências dos termos utilizados).” (Pombal et al., 2008, p. 25). No caso da análise realizada neste estudo, segundo uma perspetiva qualitativa, não estiveram em foco as frequências de termos ou a sua coocorrência, mas a identificação de *temas* ou manifestações de ideias dos entrevistados, suscetíveis de representarem respostas para a questão em investigação. A análise foi, deste modo, orientada para a identificação de elementos que correspondessem, na perspetiva dos entrevistados, a dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da leitura e escrita, a fatores influenciadores desse processo e a estratégias para a sua superação. No processo de realização da análise, a identificação desses elementos foi inscrita ao lado das unidades textuais correspondentes, como se pode observar nos anexos XXI a XXII, que apresentam as respostas obtidas por meio das entrevistas.

## 6- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procede-se à apresentação e discussão dos resultados proporcionados pela análise das entrevistas realizadas no trabalho de campo.

Por uma questão de organização, optou-se por estruturar este capítulo tendo em conta a ordem da elaboração das entrevistas, pelo que se iniciou pelas pessoas surdas portadoras de IC e, posteriormente, passou-se às profissionais que acompanham alunos com essa condição, incidindo nas dificuldades dos alunos, nos fatores influenciadores das suas aprendizagens e, por fim, nas estratégias que utilizaram para minorar as dificuldades sentidas.

### 6.1 – DIFICULDADES

No que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, a Inês e a Isabela referem dificuldades neste âmbito, ao contrário da Iria mencionou. Esta apenas considerou ter tido dificuldades na aprendizagem escolar, mas de modo geral.

A Inês referiu dificuldades na aprendizagem da leitura, mencionando que escrevia com erros ortográficos, resultantes das relações entre sons da fala e os grafemas e da dificuldade de discriminação entre sons próximos. Como no caso da palavra *avião*, escrita incorretamente como \*<aviãu>, na qual se verifica a representação ortográfica do ditongo nasal <ão> [ẽw̃] por <ãu>, com a substituição da semivogal [w̃] representada por <u>, que embora corresponda a uma representação da semivogal [w], não corresponde à representação estabelecida pela norma ortográfica no ditongo nasal. O exemplo descrito integra-se na classe II na classificação dos erros ortográficos proposta por Sousa(1999) na obra de Lopes (2011) na qual se verifica a escrita de palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas.

Outro erro que traduzirá as dificuldades da Inês é a proximidade fonológica nas palavras *cavaleiro* e *cavalheiro*. De facto, a Inês refere “Aquela pessoa é cavaleiro.” em vez de “Aquela pessoa é cavalheiro.” na qual se verifica que as diferenças entre os grafemas <l> e <lh>, que correspondem aos sons [l] e [ʎ], respetivamente, não se encontram apreendidas.

Para além disso, a Inês afirmou que sentiu dificuldades em relacionar as letras do alfabeto com os seus sons, pela confusão com os sons semelhantes, referindo na entrevista que “A letra B fazia confusão com a letra P, também fazia confusão com o “V” e o “B”, o “V” com o “F”, o “L” e o “H” separados e juntos (LH), o “O” e o “U” também “. Por via desta dificuldade, a Inês afirmou que “(...) não conseguia dizer bem as palavras, porque não

ouvira bem”. A nível da compreensão, a Inês afirma “(...) não consegui ter a imagem mental da história.”, isto é, ao ler um texto, não compreendia o significado global do texto, o que dificultava a construção do sentido combinando os diferentes níveis, desde a palavra até ao significado da história.

No caso da Isabela, este referiu igualmente a dificuldade na discriminação dos sons, em perceber os sons das palavras e em distinguir os sons das palavras semelhantes e, também, em perceber os sons do abecedário. Como consequência, na sala de aula, sentia também dificuldade em interagir com os colegas, sem contacto visual “(...) porque eles estavam lá atrás e eu nem estava a ver, para que pudesse ler os lábios (...)”. Nos ditados, não compreendia as palavras difíceis ou as que nunca tinha ouvido e, por isso, não compreendia o que era dito e escrevia palavras sem sentido ou escrevia mal as palavras que conhecia. Tinha dificuldades a tirar apontamentos nas aulas porque necessitava de olhar para o professor (recorrendo à labialização) e simultaneamente escrever.

Como elementos da comunidade educativa envolvidas no acompanhamento de alunos com características especiais, as participantes neste estudo, professoras Daniela e Diana e a terapêutica da fala, Dora, referiram algumas dificuldades que identificaram nestes alunos ao longo da sua prática.

A professora Daniela afirmou que estes alunos apresentam dificuldades em operar com a consciência fonológica e com o princípio alfabético no início da aprendizagem da leitura e da escrita. Também têm dificuldades em “(...) saber o significado das palavras que ouvem (...)”, e por isso, podem ler, mas não compreender o que foi lido ou copiado. Os alunos que acompanhou tinham dificuldades na discriminação e percepção auditiva o que comprometia o desenvolvimento da fala e da escrita, pois trocavam palavras “(...) muito próximas em termos auditivos (...)”, dando o exemplo de palavras como “(...) tapo, pato, tapa, pata (...)”. Em relação à produção de textos, os alunos “(...) tendo mais dificuldades no Português, não gostam de fazer composições (...)”. Assim, “(...) o Português vai ser sempre uma área difícil.”. De forma geral, os alunos surdos portadores de IC apresentam mais dificuldades em comparação com os alunos ouvintes, na aprendizagem da leitura e da escrita; mostram um nível linguístico “(...) muito reduzido em relação ao desenvolvimento normal de uma criança ouvinte.”. Para além disso, destaca a necessidade de adequação do método de ensino: as dificuldades dos alunos dependem “(...) do método com que lhes ensinarem (...)”, se a metodologia de ensino “(...) for a mesma que para os alunos ouvintes, aí eles vão ter mais dificuldades.”.

A professora Diana, de acordo com a sua experiência como docente de Educação Especial, também considerou que os alunos surdos portadores de IC “(...) têm mais dificuldades a nível da compreensão, da escrita e da leitura.”, quando comparados com os alunos ouvintes. A docente relata que os alunos apresentam dificuldades na perceção auditiva “(...) porque não ouvem totalmente, pelo que, “(...) têm mais dificuldades a aprender a ler.”, em operar com a consciência fonológica, na relação entre a letras do alfabeto com os seus sons (princípio alfabético) e na compreensão de textos. Não ouvindo, não discriminam o som com a mesma facilidade de uma pessoa ouvinte e acabam por ter mais dificuldades.”. Por sua vez, “As dificuldades que eles têm na leitura repercutem-se na escrita. “. Na realização de ditados, a docente afirma que os alunos “(...) tinham muitas dificuldades, davam erros, não discriminavam aquilo que é dito da mesma forma que um ouvinte e, portanto, não ouvindo de forma discriminada acabam por dar mais erros (...) a nível da ortografia (...).”

A terapeuta Dora também manifestou a posição de que os alunos com IC não têm o mesmo nível de compreensão, em comparação com os alunos ouvintes da mesma idade e justificou considerando que “(...) estão expostos a menos situações linguísticas e têm uma tendência para interpretar as coisas literalmente, por falta de vocabulário.” Foram por si assinaladas as seguintes dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura: (a) operar com consciência fonológica, “(...) mais a nível fonémico do que silábico.”; (b) na correspondência grafema-fonema, em “(...) que estes miúdos não têm a capacidade de discriminar auditivamente.”, como no caso dos sons [ʒ] e [z], correspondente aos grafemas <z> e <s>; “(...) não têm vocabulário suficiente (...)” para compreender alguns enunciados, embora o consigam descodificar; (d) na relação as letras do alfabeto com os seus sons, numa fase inicial de aprendizagem; e, (e) apresentam dificuldades na compreensão linguística.

No que se refere à escrita, os alunos com IC apresentam mais dificuldades na escrita do que na leitura, fenómeno que se pode verificar através dos erros fonológicos, erros ortográficos, erros de morfossintaxe, uso de plurais irregulares e de concordância nominal. Apresenta os exemplos das palavras \*<caza>, \*<xelado>, \*<afó> e \*<a meniono> que ilustram este tipo de erros. No primeiro exemplo, a palavra *casa* está escrita incorretamente como \*<caza>, que corresponde à representação gráfica da letra <S> [s], com o som [z], em que o grafema <s> é representada incorretamente por um <z> [z], pela proximidade fonológica. O segundo exemplo escrito incorretamente \*<xelado>, corresponde à representação gráfica da letra <g> [g], com o som [ʒ], em que o grafema <G> é representado por um <x> [ʃ], pela semelhança fonológica. Também a palavra *avó* está escrita

incorretamente como \*<afó>, que corresponde à representação do grafema <v> [v], com o som [v], em que o grafema <v> é representado por um <F> [f], pela parecença fonológica. No último exemplo, escrever “a menino” representa um erro de género.

Pelos testemunhos e exemplos acima descritos pode constatar-se que o IC não anula as dificuldades de processamento linguístico, designadamente fonológico. A entrada/receção de informação através da audição estará condicionada (Hansson et al., 2017; Nittrouer et al., 2014). Também foi referido pelas docentes que as dificuldades de consciência fonológica e respeitantes ao princípio alfabético que os alunos surdos sentem comprometem o desenvolvimento da leitura e da escrita o que vai ao encontro do assinalado na bibliografia disponível, consultada e já referenciada neste trabalho.

## **6.2 – FATORES**

Em relação aos fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita, as participantes neste trabalho descrevem-nos de acordo com as suas experiências, quer assinalando aqueles que foram facilitadores, quer os que condicionaram negativamente a aprendizagem.

A Inês destacou o apoio que teve por parte dos pais na criação de atividades pedagógicas diversificadas, no incentivo ao estudo, na realização dos trabalhos de casa, bem como na sua revisão, como uma mais-valia para as aprendizagens que tinha que alcançar. Realçou, também, que a relação professor-aluno é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a importância do papel do intérprete de LGP. Assinalou, de forma particular, que este intérprete a ajudava a conseguir ter a imagem mental de um texto, contribuindo para o sucesso escolar que foi alcançando.

Por outro lado, assinalou que um ambiente de sala de aula ruidoso interfere na compreensão da informação audível e, desse modo, condiciona negativamente as aprendizagens a realizar. Ainda que não restrito ao ambiente escolar, a Inês refere que a falta de sensibilização das pessoas, na comunidade em geral, para a condição da surdez e suas especificidades pode constituir um entrave à integração plena das pessoas surdas e à apropriação das aprendizagens que têm de fazer.

A Iria, tal como a Inês, indicou o ambiente escolar com muito barulho como um fator que a impedia de ouvir e compreender o professor e salientou que a presença do intérprete de LGP que facilitava as atividades realizadas em sala de aula. Não referiu outros fatores condicionantes da aprendizagem da leitura e da escrita.

Também a Isabela afirmou que um ambiente ruidoso influenciava a sua aprendizagem de forma negativa. A relação professor-aluno e a estabelecida com os colegas de turma, podendo ser facilitadoras das aprendizagens nem sempre o são, dado dependerem de muitas particularidades dos intervenientes (por exemplo, do tipo de professor e do seu modo de ensinar). Referiu que, por vezes, nas aulas se sentia cansada por captar a informação apenas de forma audível, sem ter a possibilidade de ler os lábios (leitura de fala). Teve acompanhamento familiar na criação de atividades lúdicas e de aprendizagem e por diferentes profissionais em contexto escolar (terapia da fala e docente de necessidades educativas especiais) e em contexto educativo fora da escola (explicações) que considerou serem fatores que determinaram positivamente as aprendizagens alcançadas.

Na perspetiva das docentes, a professora Daniela, do 1º CEB, destaca a importância do ensino bilingue como um fator potenciador das aprendizagens. Referiu que este ensino “(...) tem a vantagem de dar ao aluno surdo, mesmo com o implante, um maior conhecimento da Língua Portuguesa, desenvolver um maior número de conceitos e aumentar o vocabulário e, ao mesmo tempo, aprender o Português com a estrutura correta (...)”, permite melhorar e aumentar o conhecimento de vocabulário, da estrutura sintática correta da Língua Portuguesa e desenvolver um maior número de conceitos promovendo o desenvolvimento da linguagem.

Por sua vez, a professora Diana, como docente de necessidades educativas especiais, assinalou que os alunos surdos “(...) aprendem, mas levam o seu tempo.” e “(...) depende de cada um, da vontade de cada um.”. Para além disso, os alunos são sensíveis ao som, pelo que, facilmente se distraem, corroborando a opinião das três alunas portadoras de IC que, como vimos, também assinalaram o ambiente ruidoso da sala de aula como perturbador das aprendizagens.

A terapeuta da fala salientou a importância do ensino bilingue porque o professor dedica-se “(...) para aqueles alunos, tem o tempo deles e respeita a dificuldade do surdo” “e, por isso, permite um ensino mais individualizado. Tal como também referiu a professora Diana, na sua perspetiva, “(...) cada criança é diferente por si só, não há duas crianças iguais e isso também se vê em crianças com implante coclear, cada uma tem as suas particularidades.”. Referiu que as crianças com IC estiveram privadas do som durante alguns anos, e, por isso, a “(...) idade auditiva e a idade cronológica são diferentes.”, reforçando a ideia de que tudo o que é considerado natural para uma criança ouvinte tem de ser ensinada a uma criança com IC. Considerou ser importante ter em conta as próprias características da pessoa, como “(...) a idade de implantação, acompanhamento em casa, boas equipas

multidisciplinares, acesso à LGP”, o funcionamento do próprio IC, porque “(...) há falhas de equipamentos, as baterias e os carregadores avariaram, há falta de dinheiro para comprar as pilhas”. E, ainda, lembrou que é importante saber se as crianças “(...) têm outros problemas associados (...)”, como déficit cognitivo, hiperatividade ou autismo.

É interessante assinalar que os ambientes auditivos ruidosos condicionantes negativamente das aprendizagens a realizar pelos alunos com IC indicados por autores como (Davenport & Alber-morgan, 2016; Schafer et al., 2013) são também assinalados como perturbadores por todas as participantes neste estudo. Além disso, também referiram que, porque não possuem as mesmas capacidades auditivas de fala e linguagem que os alunos ouvintes perdem informações nesse ambiente, aspeto igualmente já considerado na bibliografia consultada, por exemplo, em Davenport e Alber-Morgan, (2016) Marschark et al. (2007). Também, como referido anteriormente, alguns autores consideram que as crianças surdas com IC apesar de terem acesso ao som, possuem um canal visuogestual que complementa e melhora a absorção e a aquisição linguística e que será desenvolvido/expresso pela aprendizagem e recurso à LGP, entendida como a sua primeira língua (Almeida, 2009; Pires, 2018). Talvez seja esta a razão por que todas as alunas participantes neste estudo reconhecem a importância da atuação do intérprete de LGP como um fator potenciador das suas aprendizagens.

### **6.3 – ESTRATÉGIAS**

Por último, apresentamos os resultados relativos às estratégias utilizadas pelas alunas portadoras de IC, docentes e técnica envolvidas neste trabalho que, de algum modo, ajudaram a colmatar as dificuldades sentidas pelas alunas. Como anteriormente, estas estratégias serão apresentadas de forma individualizada face a cada participante.

A Inês referiu várias estratégias: a) após a visualização de um filme ler o livro correspondente; b) a leitura de um texto em suporte físico acompanhando a leitura pelo professor ou por outro colega; c) a leitura através da LGP o que lhe permitia ter a imagem mental da história; c) a adaptação dos materiais escolares para materiais bilingues. Atualmente, já noutra nível do seu percurso académico, a Inês refere a importância das estratégias relativas à gestão do seu tempo, procurando organizar do trabalho de forma autónoma.

A Iria referiu que desenvolveu muito trabalho individual em casa, “(...) fazia muito esforço para aprender.”, fez por “(...) trabalhar muito a escrita porque tinha algumas

dificuldades (...).” Como apoio a este esforço, assinalou o empenho e apoio por parte de uma tia que criava atividades pedagógicas, como a leitura de histórias, incentivando-a a ler. Este incentivo/ apoio era reforçado com a sugestão da colocação da mão nas cordas vocais para que fosse possível sentir as vibrações e as palavras, estratégia que surtiu efeitos positivos. Desenvolveu, também, o interesse pela música, estratégia que a ajudou a compreender as palavras, pois associava a melodia à letra.

As estratégias usadas pela Isabela consistiam em fazer leitura labial (labialização), sentando-se à frente na sala de aula para poder ouvir melhor e ver a face do(a) professor(a) e, também, tirava as dúvidas com os professores ou com a irmã mais velha. A posição nos lugares dianteiros da sala de aula terá permitido à aluna melhor acesso à informação pelo canal auditivo e visual, constituindo uma forma de minimizar as limitações inerentes à sua condição de surdez. Constata-se, então, que sem o saber, a Isabela procurava uma solução também assinalada por, por exemplo, (Davenport & Alber-morgan, 2016). A professora Daniela destaca um método que utilizou com os seus alunos para a aprendizagem da leitura que consistia na estimulação “(...) sinestesticamente e visual, através de pontos de articulação, do movimento, do desenho da boca, da língua, dos pontos onde há vibração do som e do movimento da mão relacionado com o alfabeto gestual.” Destaca, também, que é necessário transformar a consciência fonológica em consciência visual e estética, acompanhar o aluno no âmbito da terapia da fala, criar atividades com auxílio da leitura labial para que possam ver “(...) onde está a ser produzido o som, no desenho do lábio (por exemplo, como assinalou na entrevista transcrita, “te” está a juntar e a sair para a frente com a língua, “be” está a dar bochecha.”). Para os casos das palavras semelhantes, é recomendado que é preciso “(...) ter referentes textuais dos conceitos e muitas vezes apoiar-se na leitura de fala” para que o aluno vá “acompanhando o que se passa à sua volta.”

A professora Diana reconheceu que o trabalho sistemático e em conjunto com terapeutas da fala, professores, professores titulares de turma e intérpretes de LGP, e que se prolongará pelos diferentes anos de escolaridade, constituirão uma importante estratégia, ou modo de atuação, a desenvolver com alunos com estas problemáticas. No entanto, “(...) Para além de um trabalho coletivo (...) há que haver um trabalho de cada um.”, que deve envolver muito treino da escrita e da leitura.

A terapeuta da fala Dora referiu que realizou atividades que procuraram colmatar as dificuldades de discriminação dos sons, por exemplo, colocando a mão do aluno nas cordas vocais dela com o objetivo de que este sinta as vibrações associadas aos diferentes sons. A estimulação da fala com recurso a estímulos visuais e expressões faciais, mostrar objetos

perto da boca dela enquanto verbaliza pausadamente a palavra correspondente, usar pistas visuais para a discriminação dos sons (por exemplo, no caso de um “pe” e de um “be”) são outras estratégias que utiliza na sua prática. A estas estratégias, ainda, acresce a utilização de imagens de bocas e gestos em LGP para associar e materializar determinados sons e para que haja a entrada de informação de forma visual e auditiva (por exemplo, dizer oralmente a frase “dá-me a bola” e dizê-la com recurso a LGP) e à planificação e criação de atividades de índole lúdica para que não sejam “(...) encaradas como castigos (...)”.

Pelo exposto, com base na análise das seis entrevistas, podem organizar-se as estratégias assinaladas em dois grandes eixos: a promoção da leitura e da escrita recorrendo à estimulação, mais ou menos, intensa do canal visuogestual, complementada com o empenho, esforço e o trabalho sistemático/ persistente por parte de cada aluno, contado com a colaboração de elementos do seu contexto próximo.

A estimulação do canal visuogestual parece conseguir-se pelo recurso da leitura do texto de forma expressiva, dando relevo à movimentação dos lábios, boca e face em geral e à apresentação de objetos ilustrativos das palavras. Ver filmes e ler a história em suporte físico, ler o texto recorrendo a LGP são também formas de associar a imagem ao som. Esta estratégia é concordante com o assinalado por Abdelhamid et al. (2018) e por Oliveira et al. (2020) quando referem que para os portadores de IC, a organização de uma história por escrito ou expressá-la por meio da leitura pode ser melhorada com o aumento de experiências sonoras, a fim de desenvolver neles a capacidade de codificar e decodificar as palavras e de entenderem aquilo de que se fala/ lê/ escreve.

O papel da ação e esforço individual, contando com a colaboração dos que o rodeiam no contexto familiar e escolar, constitui o outro eixo de estratégias. Ele é dirigido para ultrapassar dificuldades específicas e para fomentar o gosto pela leitura e escrita, combatendo a aversão e a criação do sentimento de falha em relação a estas competências.

## CONCLUSÃO

Da análise das entrevistas, foi possível concluir que os alunos com IC manifestam dificuldades em relação à apropriação e desempenho nas competências da leitura e da escrita. Sabemos, pela bibliografia consultada, que, naturalmente pela sua condição inicial, ou não, de surdez e, posterior necessidade de ajuste à audição proporcionada pelo aparelho implantado, estes alunos têm níveis de aprendizagem diferentes face a um aluno ouvinte.

As dificuldades identificadas neste estudo correspondem a ter dificuldade em operar com a consciência fonológica e com o princípio alfabético, ter problemas na discriminação entre sons próximos, em relacionar letras do alfabético com os respectivos sons, na confusão manifestada com sons semelhantes, não compreender as palavras nem o que é lido, não ter uma imagem mental do que foi lido, apresentar erros ortográficos e evidenciar falta de vocabulário. Para minorar estas dificuldades, foram identificadas algumas estratégias, entre as quais o apoio prestado por familiares e equipas multidisciplinares, a criação e implementação de atividades estimuladoras do canal visuogestual, como o recurso à leitura labial, o recurso a imagens ilustrativas das palavras, a utilização da LGP, a visualização e posterior leitura de histórias, por exemplo, por meio de filmes, sem esquecer a persistência e capacidade de resiliência manifestada pelas pessoas surdas portadoras do IC.

Como fatores potenciadores da aprendizagem da leitura e da escrita, as participantes neste estudo foram unânimes em referir o apoio da família, professores, colegas e técnicos que as acompanham, nomeadamente os intérpretes de LGP; esse apoio foi determinante para o desenvolvimento da sua aprendizagem e superação das dificuldades. No contexto escolar, deve ter-se presente que as dificuldades auditivas são agudizadas caso o ambiente em sala de aula seja mais ruidoso.

O que o estudo permitiu concluir, em relação a dificuldades, fatores e estratégias potenciadores para a aprendizagem da leitura e da escrita, por parte de alunos surdos com IC, ainda que constitua um estudo qualitativo com uma amostra reduzida, pode dar algumas informações aos agentes educativos que acompanham estes alunos. Ainda que, tal como é expressa por Moret et al. (2007), não se deva proceder a generalizações atendendo à especificidade de cada família, de cada criança e aos aspetos que as afetam, algumas indicações decorrentes deste trabalho permitirão que os professores possam estar mais despertos para as dificuldades, por vezes subtis, dos seus alunos e, assim, os possam ajudar a ultrapassar essas mesmas dificuldades. É imperioso reforçar a importância da promoção

de um ambiente calmo, sem ruídos excessivos, que facilite as aprendizagens para a inclusão dos alunos com IC.

Apesar das dificuldades assinaladas, as estratégias utilizadas por cada aluna participante neste estudo, bem como os fatores potenciadores da aprendizagem da leitura e da escrita, permitiram que o seu percurso escolar /académico esteja a desenvolver-se com a pretensão no ingresso no ensino superior, por parte da Iria, estudante ainda do secundário, ou já pelos estudos a nível superior da Inês e Isabela. Não podemos deixar de referir que para este sucesso terá contribuído o acesso aos sons do mundo exterior proporcionado pelo IC, avanço tecnológico que parece beneficiar sempre aqueles que o possuem.

A presença do IC associado à aprendizagem e utilização da LGP são, pois, meios complementares que interagem, proporcionando aos alunos uma perceção do mundo exterior fomentadora do estabelecimento de comunicação com este, integrando-se nele apesar das limitações impostas por uma perceção auditiva que pode permanecer com limitações. Para ultrapassar estas limitações, é necessário a conjugação de esforços variados, desde os da própria pessoa portadora de IC aos dos que a rodeiam no contexto familiar, escolar e, posteriormente, profissional. Por meio da conjugação desses diversos contributos, construir-se-á a inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelhamid, N. H., Hegazi, M. A.-F., & Elrefaie, D. (2018). Phonological Awareness in Cochlear Implants Users. *Egyptian Journal of Hospital Medicine*, 71(6), 3424–3428. <http://libproxy.unl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=129896468&site=ehost-live>
- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. In U. Aberta (Ed.), *Universidade Aberta* (1ª edição). [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%281ª edição\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª%20edição_atualizada%29.pdf)
- Alegria, J. (2004). Deafness and Reading. In *Handbook of Children's Literacy* (Issue January 2004, pp. 459–489). Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1>
- Algeri, M. (2014). Dificuldades de Aprendizagem na Escrita: um olhar Psicopedagógico. *Instituto de Desenvolvimento Educacional Do Alto Uruguai -IDEAU*, 9, 1–12.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos: Manual de Apoio à Prática* (pp. 1–46). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimneto Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Almeida, Maria. (2009). O Desenvolvimento da Literacia na Criança Surda: uma Abordagem Centrada na Família para uma Intervenção Precoce. *Medi@ções*, 1(1), 142–155. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/10/12>
- Almeida, Mariana. (2009). *As Dificuldades de Leitura e Escrita em Crianças Surdas Profundas: um Estudo de Caso com Quatro Crianças*. Instituto de Psicologia Aplicada.
- Almeida, V., Vaz, H., & Correia, I. (2019, December). A Educação de Surdos em Portugal: o Sistema Bilíngue, o Currículo e a Docência no Ensino da Língua Gestual Portuguesa. *Revista Educação Especial*, 32, 116. <https://doi.org/10.5902/1984686x34853>
- Alves, E. (2012). *Caracterizando a Surdez: Fundamentação para Intervenções no Espaço Escolar*. 75–92.
- Alves, M., Ramos, D., Alves, H., Martins, J., Silva, L., & Ribeiro, C. (2013).

- Desenvolvimento da Linguagem em Crianças com Implante Coclear e Influência na Idade de Implantação. *Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial*, 51(2), 81–86. <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n2/1982-0216-rcefac-17-02-00535.pdf>
- Mineiro, A., & Palha, S. (2019). Ensino de Português a Surdos em São Tomé e Príncipe: de um Paradigma de Exclusão até à Inclusão. *Revista Educação Especial*, 1–13. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38355>
- Antonio, F. (2014). *Comunicação Pré-Linguística e Aquisição de Linguagem em Crianças com Implante Coclear* (Issue September). Universidade de São Paulo.
- Aragon, C., & Santos, I. (2015). Deficiência Auditiva/Surdez: Conceitos, Legislações e Escolarização. *Educação, Batatais*, V. 5(2), 119–140.
- Arfé, B., Ghiselli, S., & Montino, S. (2016). The Written Language of Children with Cochlear Implant. *Hearing, Balance and Communication*, 14(3), 103–110. <https://doi.org/10.1080/21695717.2016.1197619>
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *Dimensões Gráfica e Ortográfica: o Ensino da Escrita* (1ª). Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf)
- Baptista, J. A. (2008). *Os Surdos na Escola- A Exclusão pela Inclusão*. Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. M. B. da S. (2010). Alunos Surdos : Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. *Exedra*, 9, 197–208.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da Ortografia: Princípios, Dificuldades e Problemas*. Porto ASA.
- Barbosa, R., & Maria, C. (2016). *Educação de Pessoas com Implante Coclear: uma Análise de Artigos Internacionais e Nacionais*. 26, 142–166.
- Bell, N., Angwin, A., Wilson, W., & Arnott, W. (2019). Reading Development in Children With Cochlear Implants Who Communicate via Spoken Language: A Psycholinguistic Investigation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 62(2), 456–469.

[https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-H-17-0469](https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-H-17-0469)

- Belloti, A. do C. (2014). *Implante Coclear: um Estudo da Escrita na Escola* [Universidade Estadual Paulista]. [http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/3248.pdf](http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3248.pdf)
- Bomfim, D. A. (2011, December). O trabalho Pedagógico com Surdos Usuários de Implante Coclear. *Forum*, 33, 25–34.
- Canuto, K. C. B. (2016). *A Leitura e seus Métodos de Ensino*. Universidade Federal da Paraíba.
- Caplan, D. (1992). *Language: Structure, Processing and Disorders* (M. Cambridge (Ed.)).
- Carvalho, A. da C. (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção* (1ª). Psico&Soma.
- Carvalho, J. (2014). A Escrita na Escola: uma Visão Integradora. *Interacções*, 27(27), 186–206.
- Castro, S. L. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna* (U. Aberta (Ed.)).
- Cordeiro, B. B., Banhara, M. R., & Mendes, C. M. C. (2020, March). Ganho Auditivo e Influência do Tempo de Privação Auditiva na Percepção de Fala em Usuários de Implante Coclear. *Audiology - Communication Research*, 25, 1–6. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2019-2282>
- Cruz, C. R., Pizzio, A. L., & Quadros, R. M. de. (2015). Avaliação da Discriminação Fonêmica do Português Brasileiro e da Língua de Sinais Brasileira em Crianças Ouvintes Bilíngues Bimodais e em crianças Surdas Usuárias de Implante Coclear. *Revista Da ABRALIN*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.5380/rabl.v14i1.42824>
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura* (1ª). Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas* (1ª). Lidel.
- Cunha, S. (2011). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Fatores Pedagógicos e Cognitivos*. Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Cysneiros, H. R. S., Leal, M. de C., Lucena, J. A., & Muniz, L. F. (2016). Relação entre Percepção Auditiva e Produção Vocal em Implantados Cocleares: uma Revisão Sistemática. *Codas*, 28(5), 634–639. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015165>

- Darrell, R., Vernon, M., & Pool, A. F. (1996). Cochlear Implants in Prelingually Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 141(3), 258–262.
- Davenport, C. A., & Alber-morgan, S. R. (2016). I Have a Child With a Cochlear Implant in My Preschool Classroom. Now What ? *TEACHING Exceptional Children*, 49(1), 41–48. <https://doi.org/10.1177/0040059916651430>
- Desai, S., Stickney, G., & Zeng, F.-G. (2008). Auditory-Visual Speech Perception in Normal-Hearing and Cochlear-Implant Listeners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(1). <https://doi.org/10.1121/1.2816573>.
- Domínguez, A.-B., Pérez, I., & Alegría Jesus. (2014, January). La Lectura en los Alumnos Sordos: Aportación del Implante Coclear. *Infancia y Aprendizaje*, 328–340. <https://doi.org/10.1174/021037012802238993>
- Duarte, I. (2013). *Aquisição e Desenvolvimento da Leitura e Escrita em Crianças Surdas* [Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/5513/Dissertação.pdf?sequence=1>
- Duarte, R. (2002, March). Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139–154. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742002000100005>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. *Educar Em Revista*, 24, 213–225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Dutra, G. (2020). A Escrita Mediada como Atividade de Estimulação na Apropriação do Sistema Alfabético. *Revista Psicopedagogia*, 37(114), 392–403. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200032>
- Eggermont, J., Ponton, C., Don, M., & Kwong, B. (1997). Maturational Delays in Cortical Evoked Potentials in Cochlear Implant Users. *Acta Oto-Laryngologica*, 117(2), 161–163. <https://doi.org/https://doi.org/10.3109/00016489709117760>
- Ehri, C. L. (1997). *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (B. A. Blachman (Ed.)). Routledge.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura- da Avaliação à Intervenção, Guia Pedagógico* (1ª edição). Psico&Soma.

- Fayol, M. (2016). *A Aquisição da Escrita* (G. Valente (Ed.); 1ª). gradiva.
- Fernandes, S. (2016). *Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita: Concepções de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Instituto Superior de Educação e Ciências]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20603/1/Relatório Final de Mestrado - versão definitiva.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20603/1/Relatório_Final_de_Mestrado_-_versão_definitiva.pdf)
- Fortunato, C. A. de U., Bevilacqua, M. C., & Costa, M. da P. R. da. (2005). Análise Comparativa da Linguagem Oral de Crianças Ouvintes e Surdas Usuárias de Implante Coclear. *Revista CEFAC*, 11(4), 662–672. <https://doi.org/10.1590/s1516-18462009000800015>
- Gaiolas, M. (2016). *Aprendizagem da Linguagem Escrita nos dois primeiros anos de Escolaridade e a sua relação com o Conhecimneto metalinguístico*. Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Gedial, A., Valadão, M., Gonçalves, R., Andrade, M., & Costa, E. (2012). Ensino Da Língua Portuguesa Como Segunda Língua Para Jovens E Adultos Surdos: Relato De Uma Experiência. *Revista Escrita*, 2012(15), 1–14. <https://doi.org/10.17771/pucrio.escrita.20861>
- Geers, E. A. (2004). Speech, Language, and Reading Skills, after early Cochlear Implantation. *Journal of the American Medical Association*, 291(19), 2378–2380. <https://doi.org/10.1001/jama.291.19.2378>
- Giraud, A. L., Truy, E., Frackowiak, R. S. J., Grégoire, M. C., Pujol, J. F., & Collet, L. (2000). Differential Recruitment of the Speech processing System in Healthy Subjects and Rehabilitated Cochlear Implant Patients. *Brain*, 123(7), 1391–1402. <https://doi.org/10.1093/brain/123.7.1391>
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e as suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(1), 57–63. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312017000100018>
- Gomes, C. (2012). *A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação* [Universidade do Porto]. [http://www.asurdosporto.org.pt/images/reconstituicao\\_politica\\_surdez\\_mcg.pdf](http://www.asurdosporto.org.pt/images/reconstituicao_politica_surdez_mcg.pdf)

- Gomes, M. (2010). O Panorama Actual da Educação de Surdos. Na senda de uma Educação Bilingue. *Exedra*, 3, 59–74.
- Gomes, M., Leal, S., & Serpa, M. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico* (F. M. de Ferro (Ed.); 1ª edição). Edições Colibri.
- Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual de Pesquisa Qualitativa* (Grupo Ænim).
- Hansson, K., Ibertsson, T., Asker-Árnason, L., & Sahlén, B. (2017). Phonological Processing, Grammar and Sentence Comprehension in older and younger generations of Swedish Children with Cochlear Implants. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2396941517692809>
- Holler, T., Campisi, P., Allegro, J., Chadha, N. K., Harrison, R. V., Papsin, B., & Gordon, K. (2010). Abnormal voicing in children using cochlear implants. *Archives of Otolaryngology - Head and Neck Surgery*, 136(1), 17–21. <https://doi.org/10.1001/archoto.2009.194>
- Horta, I. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1(22), 213–223. <http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/142/pdf>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language* (U. B. Edward S. Klima (Ed.)). Harvard University Press, 1979. [https://books.google.com.br/books?id=WeBOn6N8PJ8C&dq=Klima,+E.+%26+Bellugi,+U.+\(1979\).+The+signs+of+language.+Cambridge,+Massachusetts:+Harvard+University+Press.&lr=&hl=pt-PT&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.br/books?id=WeBOn6N8PJ8C&dq=Klima,+E.+%26+Bellugi,+U.+(1979).+The+signs+of+language.+Cambridge,+Massachusetts:+Harvard+University+Press.&lr=&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s)
- Linuesa, M., & Gutiérrez, A. B. D. (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolingüístico y Cociocultural* (Pirámide (Ed.)). Ediciones Pirámide.
- Lissauer, T., & Clayden, G. (2003). *Manual Ilustrado de Pediatria* (2ª edição). Guanabara Koogan S.A.
- Lopes, F. T. F. (2011). *Dificuldades de Escrita: o Erro Ortográfico, revelador do Conhecimento Metafonológico do aluno escrevente do Ensino Básico*. Universidade de

Coimbra.

- Lyon, R. (2003). *Reading Disabilities: Why Do Some Children Have Difficulty Learning to Read? What Can Be Done About It?*
- Malik, M., & Din, N. ud. (2019). Writing Skills Development among Students with Deafness at Elementary Level. *Bulletin of Education & Research*, 41(1), 1–16. <http://proxy.libraries.smu.edu/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=137258901&site=ehost-live&scope=site>
- Manzini, E. J. (2004). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. 1–10.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a Elaboração de Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada. *Colóquios Sobre Pesquisa Em Educação Especial*, 11–25.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2006). *Educating Deaf Students: from Research to Practice* (Oxford University Press (Ed.)). <https://doi.org/10.1093/oso/9780195310702.001.0001>
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievemen. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 269–282. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/deafed/enm013>
- Martins, Margarida, & Silva, A. (1999). Os Nomes das Letras e a Fonetização da Escrita. *Análise Psicológica*, 17(1), 49–63.
- Martins, Maria. (2009). *Domínio Lexical e Compreensão da Leitura na Criança Surda*. Instituto Superior de Lisboa.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita* (M. da E. D.-G. de I. e de D. Curricular (Ed.)). [http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A\\_Descoberta\\_da\\_Escrita.pdf](http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf)
- Mayer, C., & Trezek, B. J. (2018). Literacy Outcomes in Deaf Students with Cochlear Implants: Current State of the Knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx043>
- Mendes, S. (2015). A Consciência Fonológica e a Importância do seu domínio na Aprendizagem da Leitura e da Escrita [Instituto Politécnico de Castelo Branco]. In *Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação*.

[https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3151/1/Dissertação formatada.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3151/1/Dissertação%20formatada.pdf)

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, Diário da República, 1.<sup>a</sup> série - N.º 129 2918 (2018).

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)

Miyamoto, R., Kirk, K., Robbins, A., Todd, S., & Riley, A. (2009). Speech Perception and Speech Production Skills of Children with Multichannel Cochlear Implants. *Acta Oto-Laryngologica*, 116(2), 240–243.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3109/00016489609137832>

Moares, R. (1999). Análise Qualitativa. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.

Monteiro, R., Silva, D. N. H., & Ratner, C. (2016). Surdez e Diagnóstico: Narrativas de Surdos Adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe), 1–7.  
<https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne210>

Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a Pré-Leitura e a Leitura hábil: condições e patamares da Aprendizagem. In *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*.

Moret, A. L. M., Bevilacqua, M. C., & Costa, O. A. (2007). Cochlear Implant: Hearing and Language in Pre-Lingual Deaf Children. *Pro-Fono Revista de Atualização Científica*, 19(3), 295–304. <https://doi.org/10.1590/s0104-56872007000300008>

Moura, C. P., Fernandes, S., & Monteiro, L. (2018). Genética da Surdez. In *Audiologia, Som e Audição das bases à clínica* (1.<sup>a</sup> edição, pp. 87–95). CirculoMedico.

Mousinho, R., Schumid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, 25(78), 297–306.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862008000300012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012)

Naito, Y., Hirano, S., Honjo, I., Okazawa, H., Ishizu, K., Haruo, T., Yoshiharu, Y., & Konishi, J. (1997). Sound-induced Activation of Auditory Cortices in Cochlear Implant Users with Post- and Prelingual Deafness Demonstrated by Positron Emission Tomography. *Acta Oto-Laryngologica*, 117(4), 490–496.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3109/00016489709113426>

- Nascimento, A., & Ribeiro, H. (2013, October). A Língua Brasileira de Sinais e o Ensino do Aluno Surdo. *Nucleus*, 10(2), 27–37. <https://doi.org/10.3738/1982.2278.972>
- Nascimento, M. (2016). *Implantes Cocleares: Artigo de Revisão* [Universidade de Lisboa]. <https://www.cochlear.com/es/home/understand/hearing-and-hl/hl-treatments/cochlear-implant>
- Nisa, I., & Martins, M. (2014). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita* (U. Aberta (Ed.); 1ª edição).
- Nittrouer, S., Caldwell-Tarr, A., Sansom, E., Twersky, J., & Lowenstein, J. H. (2014). Nonword Repetition in Children With Cochlear Implants: A Potential Clinical Marker of Poor Language Acquisition. *American Journal of Speech-Language Pathology*. [https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-14-0040](https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0040)
- Oliveira, K. L. S. de, Feitosa, A. L. F., Depolli, G. T., & Pedruzzi, C. M. (2020). Desempenho de leitura e Escrita em Usuários de Implante Coclear: Revisão Integrativa. *Audiology - Communication Research*, 25, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2298>
- Oliveira, J. (2005). Implante Coclear. *Surdez: Implicações Clínicas E Possibilidades Terapêuticas*, 38, 262–272. [http://forl.org.br/Content/pdf/seminarios/seminario\\_1.pdf](http://forl.org.br/Content/pdf/seminarios/seminario_1.pdf)
- Oliveira, M. (2010). *Processos Cognitivos Básicos Implicados nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas* [Universidade Fernando Pessoa]. [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1939/1/DM\\_970.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1939/1/DM_970.pdf)
- Padovini, C., & Teixeira, E. (2005). Do Balbucio à Fala – Reflexões sobre a Importância das Atividades Linguísticas iniciais e o Desenvolvimento da Linguagem Oral em Crianças com Deficiência Auditiva. *Revista Distúrbios Da Comunicação*, 17(1), 45–54.
- Perlin, G., & Strobel, K. (2014). História Cultural dos Surdos : Desafio Contemporâneo Cultural. *Educar Em Revista*, 17–31. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.370111>
- Pezzini França, M., Lehnen Wolff, C. L., Moojen, S., & Tellechea Rotta, N. T. (2004). Oral Language Acquisition: Relation and risk for Written Language. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(2 B), 469–472. <https://doi.org/10.1590/s0004-282x2004000300017>
- Pinheiro, A. B., Yamada, M. O., Bevilacqua, M. C., & Crenitte, P. (2012). Avaliação das

- Habilidades Escolares de Crianças com Implante Coclear. *Revista CEFAC*, 14(5), 826–835. <https://doi.org/10.1590/s1516-18462012005000059>
- Pinto, A. I. N. (2019). *A Construção da Identidade em Jovens Surdos com Implante Coclear*. Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. L. C. (1997). A Ortografia e a Escrita em Crianças Portuguesas nos primeiros anos de Escolaridade. *Revista Da Faculdade de Letras*, 14, 7–58. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9005>
- Pires, T. (2018). *Letramento Multimodal de uma Criança Surda com Implante Coclear*. Universidade Federal da Paraíba.
- Pires, T., Calvante, M., Palitot, M., Minervo, C., Batista, A., Enéas, E., & Silva, H. (2021). *Sistema Linguístico Escrito em Crianças Surdas com Implante Coclear* (E. UFPB (Ed.)). <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/658/894/7175-1>
- Pisoni, D., Kronenberger, W., Harris, M., & Moberly, A. (2017). Three Challenges for Future Research on Cochlear Implants. *World Journal of Otorhinolaryngology- Head and Neck Surgery*, 3(4), 240–254. <https://doi.org/10.1016/j.wjorl.2017.12.010>
- Pombal, B., Lopes, C., & Barreira, N. (2008). *A importância da recolha de dados na Avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP* [Universidade do Porto]. [https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=41366](https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=41366)
- Preuss, E. O., & Álvares, M. R. (2014). Bilinguismo e Políticas Linguísticas no Brasil: dIlusão Monolíngue à realidade Plurilíngue. *Acta Scientiarum Language and Culture*, 36(4), 403–414. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v36i4.23169>
- Queiroz, E. (2008). *A Escrita Inicial de Uma Criança Surda com Implante Coclear*. Universidade de Barília.
- Ramos, C., Nunes, T., & Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a Consciência Fonológica e as Conceptualizações de Escrita em Crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação Às Práticas- Estudos de Natureza Educacional*, V(1991), 13–33. [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/3\\_a\\_relacao\\_entre\\_a\\_conscien](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/3_a_relacao_entre_a_conscien)

cia\_fonologica\_e\_as\_conceptualizacoes\_de\_escrita\_em\_crianças.pdf

- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *"Ler bem para aprender melhor ": um Estudo Exploratório de Intervenção no âmbito da Descodificação Leitora*. Universidade do Minho Instituto.
- Rodrigues, A. P. S. (2018). *Reabilitação de pacientes com Implante Coclear utilizando uma nova abordagem na Análise de Percepção Auditiva* [Universidade Federal do Pará-UFPA].  
[http://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127%0Ahttp://publicacoes.cardiol.br/portal/ijcs/portugues/2018/v3103/pdf/3103009.pdf%0Ahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75772018000200067&lng=en&tlng=](http://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127%0Ahttp://publicacoes.cardiol.br/portal/ijcs/portugues/2018/v3103/pdf/3103009.pdf%0Ahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772018000200067&lng=en&tlng=)
- Rombert, J. (2015). *O Gato comeu-te a Língua? Estratégias, Técnicas e Conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no Desenvolvimento da fala, da Linguagem, da Leitura e da Escrita* (2ª edição). A Esfera dos Livros.
- Rosa, P. (2011). *Ortografia e Desenvolvimento da Escrita: Um estudo sobre Concepções e Estratégias* [Universidade de Lisboa]. <https://run.unl.pt/handle/10362/6131>
- Ruivo, I. (2006). João de Deus : Método de Leitura com sentido. *Actas Do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação Em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, 1–14.  
[http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_metodo\\_leitura\\_joao\\_deus\\_b.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_metodo_leitura_joao_deus_b.pdf)
- Sá, C. (2015). Ensino da Ortografia e Pontuação e sua Avaliação. *Saber & Educar*, 20, 118–125. <https://doi.org/10.17346/se.vol20.153>
- Saillant, N. R. (2009). Abordagens de Investigação Qualitativa. In Lusodidacta (Ed.), *O Processo de Investigação da concepção à realização* (5º edição, pp. 148–160). Loures : Lusociência, 2009.
- Salles, J. (2002). Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. In *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Vol. 15, Issue 2). <https://doi.org/10.1590/s0102-79722002000200010>
- Santana, A. (2005, August). O Processo de Aquisição da Linguagem: estudo comparativo

- de duas Crianças usuárias de Implante Coclear. *Distúrbios Da Comunicação*, 17(2), 233–243.
- Santos, A. (2014). *Ler e Compreender- A Fluência da Leitura*. Universidade Católica Portuguesa.
- Santos, J., Horta, F., & Grade, A. (2020). Desempenho em tarefas de Leitura e Escrita de alunos surdos do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do Português L2. *Revista Educação Especial*, 33, 1–20. <https://doi.org/10.5902/1984686x34664>
- Santos, M., & Barrera, S. (2012). Relação entre Conhecimento Explícito da Ortografia e Desempenho Ortográfico. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 257–263.
- Santos, T. (2019). *Implantes cocleares: Reflexões sobre a sua História em Portugal e no Mundo*. Universidade de Lisboa.
- Scaranello, C. A. (2005). Reabilitação Auditiva Pós Implante Coclear. *Medicina*, 38(3–4), 273–278.
- Schafer, E. C., Huynh, C., Romine, D., & Jimenez, R. (2013). Speech Recognition and Subjective Perceptions of Neck-Loop FM receivers with Cochlear Implants. *American Journal of Audiology*, 22(1), 53–64. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2012/11-0032\)](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2012/11-0032))
- Scherer, A. P. (2008). *Consciência Fonológica e Explicitação do Princípio Alfabético: Importância para o Ensino da Língua Escrita*. Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Scherer, A. P. R. (2020). O tripé da Alfabetização : Consciência Fonológica, Princípio Alfabético e Letramento. *Revista de Estudos Linguísticos Da Universidade Do Porto*, 33–43.
- Shaywitz, S. M. D. (2008). *Vencer a Dislexia- como dar resposta às Perturbações da Leitura em qualquer fase da vida*. Porto Editora.
- Silva, A. (2010). *O Ciclo da Escrita*. Universidade da Beira Interior.
- Silva, R. M. da, Bezerra, I. C., Brasil, C. C. P., & Moura, E. R. F. (2018). Estudos Qualitativos: Enfoques Teóricos e Técnicas de Coleta de Informações. In *Edições UVA* (Eduções UV, Issue August).

- Silva, S. (2015). Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(2), 275–288. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem* (Universidade Aberta (Ed.)).
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração* (M. da Educação (Ed.); 1ª Edição).
- Soares, J. P. (2017). *Implante Coclear: considerações Éticas e a Cultura surda*. Universidade de Lisboa.
- Soares, S. de J. (2019). *Pesquisa Científica: uma Abordagem sobre o Método Qualitativo*. *Revista Ci(3)*, 168–180.
- Sousa, Ó. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas* (Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Ed.); 1ª edição, Vol. 1). <https://loja.ispa.pt/sites/default/files/users/3/teses-os-competencia-ortografica.pdf>
- Souza, F. C. de. (2013). *Usuários de Implante Coclear Inseridos no Ensino Fundamental regular: Percepção de Pais e Profissionais*. Universidade Estadual de Campinas.
- Souza, É., & Bandini, H. (2007, April). Programa de Treinamento de Consciência Fonológica para crianças Surdas Bilíngues. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 17(36), 123–135. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2008-01064-011&site=ehost-live&scope=site%5Cnhttp://hbandini@superig.com.br>
- Souza, L. (2012). *Implante Coclear (Re)habilitação da Voz e da Fala* (1ª). Revinter.
- Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the Language and Literacy Outcomes of Pediatric Cochlear Implant Users. *Ear and Hearing*, 24(3), 236–247. <https://doi.org/10.1097/01.AUD.0000069231.72244.94>
- Streichchen, E. M., Krause-Lemke, C., Oliveira, J. P. de, & Cruz, G. D. C. (2017). Pedagogia Surda e Bilinguismo: Pontos e Contrapontos na Perspectiva de uma Educação Inclusiva. *Acta Scientiarum. Education*, 39(1), 91. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.26066>

- Stuchi, R. F., do Nascimento, L. T., Bevilacqua, M. C., & de Brito Neto, R. V. (2007). Oral Language in Children with a Five years of use Cochlear Implant. *Pro-Fono Revista de Atualização Científica*, 19(2), 167–176. <https://doi.org/10.1590/s0104-56872007000200005>
- Suehiro, A. (2006). Dificuldade de Aprendizagem da Escrita num grupo de crianças do Ensino Fundamental. *Psic*, 7(1), 59–68.
- Tavares, M. C. M. (2012). *Linguagem Escrita em Alunos Surdos com e sem Implante Coclear*. Universidade de Aveiro.
- Tefili, D., Barrault, G., Ferreira, A., Cordioli, J., & Lettnin, D. (2013). Implantes Cocleares: Aspectos Tecnológicos e Papel Socioeconómico. *Revista Brasileira de Engenharia Biomedica*, 29(4), 414–433. <https://doi.org/10.4322/rbeb.2013.039>
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 713–730.
- Teles, P. (2012, March). Dislexia e Disortografia: da Linguagem Falada à Linguagem Escrita. *Dislexia e Disortografia. Da Linguagem Falada à Linguagem Escrita*, 1–15. [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_06/es\\_01\\_06\\_pt.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_06/es_01_06_pt.htm)
- Termentina, A. (2011). *A Inclusão de alunos Surdos em Agrupamentos sem Escolas de Referência para a Educação Bilingue*. Instituto +Politécnico de Lisboa.
- Vaismoradi, M., & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), 1–14. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>
- Val, M. da G. (2006). O que é ser Alfabetizado e Letrado? In *Práticas de Leitura e de Escrita* (pp. 18–23). Ministério da Educação-MED, Secretaria de Educação à Distância- SEED.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal* (1ª edição). Edições ASA. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Aprender a ler Da aprendizagem informal à aprendizagem formal \(2\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Aprender%20a%20ler%20Da%20aprendizagem%20informal%20à%20aprendizagem%20formal%20(2).pdf)
- Widex (Ed.). (2007). *Som e Audição* (3ª edição).
- Wu, C.-M., Ko, H.-C., Chen, Y.-A., Tsou, Y.-T., Chao, W.-C., & More, S. (2015). Written

Language Ability in Mandarin-Speaking Children with Cochlear Implants. *BioMed Research International*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1155/2015/282164>

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative Analysis of Content. In *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (1ª edição). Libraries Unlimited. <https://doi.org/10.1002/hbm.20661>

Zucoloto, K. (2001). *A Compreensão da Leitura em crianças com Dificuldade de Aprendizagem na Escrita* [Universidade Estadual de Campinas]. [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253689/1/Zucoloto\\_KarlaAparecida\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253689/1/Zucoloto_KarlaAparecida_M.pdf)

## **ANEXOS**

## ANEXO I- DESCRIÇÃO DO ESTUDO

### **Descrição do estudo:**

**Título:** Os Implantes Cocleares e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria

**Objetivo:** Este estudo tem como objetivo principal investigar, compreender e identificar as dificuldades que os indivíduos com IC podem desenvolver ao longo da aprendizagem da Leitura e da Escrita.

**Método:** Este trabalho de investigação será realizado de acordo com o paradigma qualitativo, no qual o investigador se apresenta como o principal meio de recolha de dados. Desta forma, seguindo as normas de um trabalho de investigação, será realizado um estudo de caso, através do qual se irá perceber, identificar e investigar quais as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, que indivíduo com IC encontraram ao longo do seu percurso escolar e de vida. Para poder desenvolver este trabalho, será utilizado a entrevista biográfica como método de recolha de dados, sendo desenvolvido um estudo descritivo e interpretativo. Desta forma, para realização deste estudo está definida a pergunta de partida: “Quais as dificuldades que as pessoas com implante coclear sentem ao longo do seu percurso escolar em relação à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, ligadas a essa condição?”. Como população em estudo são tomadas as pessoas que receberam implantes cocleares e profissionais que acompanharam alunos com essa condição, sendo constituída por três pessoas portadores de implante coclear, que se encontram no ensino superior e três profissionais( uma docente do 1º CEB, uma docente de Educação Especial e uma Terapeuta da Fala) O facto de se encontrarem no ensino superior potência a realização da investigação no sentido de conhecer como viveram a escolarização, designadamente em relação à aprendizagem da

leitura e da escrita, com foco nas dificuldades que encontram nesse processo, mas também nas estratégias em prática para as ultrapassar.

**Riscos potenciais:** Não haverá nenhum potencial risco para os/as participantes neste estudo. No entanto, é importante que se sintam à vontade e confortáveis durante as entrevistas.

**Potenciais vantagens:** Este trabalho de investigação permite que os participantes e potenciais leitores saibam e reconheçam as dificuldades de leitura e de escrita que indivíduos com IC possam sentir/ ter e, através daqui, criar estratégias que possam minimizar essas dificuldades.

**Confidencialidade:** Todos os dados colhidos durante este estudo serão tratados de forma confidencial. Todo o material audiovisual e escrito será codificado. Os resultados do estudo poderão ser apresentados mais tarde, mas os participantes nunca serão identificados.

**Participação:** A escolha de participar neste estudo é totalmente voluntária. Se decidir não tomar parte deste estudo, poderá retirar-se a qualquer momento.

ANEXO II- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NO  
ESTUDO

**Formulário de Consentimento:**

**Tema da investigação:** Os implantes cocleares e a aprendizagem da leitura e da escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria

Reconheço que os procedimentos de investigação apresentados na carta anexa me foram  
explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões.  
Compreendo igualmente, as vantagens que há na participação neste estudo. As questões  
relativas ao risco e desconforto foram-me igualmente explicadas.

Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo,  
qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-me  
assegurado pela investigadora que os processos que me dizem respeito serão guardados  
de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada,  
incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento me retirar deste estudo. Compreendo  
igualmente, que se, eu não participar no estudo, não importa em que momento, a  
qualidade dos cuidados de que posso beneficiar, não será afetado.

Por meio do presente documento, par além do reconhecimento acima expresso, manifesto  
o meu consentimento esclarecido em, que eu \_\_\_\_\_ participar  
plenamente neste estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

ANEXO III- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO ESTUDO  
DA INÊS

**Formulário de consentimento:**

**Tema da investigação:** Os implantes cocleares e a aprendizagem da leitura e da escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

Reconheço que os procedimentos de investigação apresentados na carta anexa me foram explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões. Compreendo igualmente, as vantagens que há na participação neste estudo. As questões relativas ao risco e desconforto foram-me igualmente explicadas.

Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-me assegurado pela investigadora que os processos que me dizem respeito serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento me retirar deste estudo. Compreendo igualmente, que se, eu não participar no estudo, não importa em que momento, a qualidade dos cuidados de que posso beneficiar, não será afetado.

Por meio do presente documento, par além do reconhecimento acima expresso, manifesto o meu consentimento esclarecido em, que eu \_\_\_\_\_ participar plenamente neste estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Local e data: Povo da Régua, 5 de fevereiro de 2021

Assinatura: \_\_\_\_\_

ANEXO IV- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO  
DA ÍRIA

**Formulário de consentimento:**

**Tema da investigação:** Os implantes cocleares e a aprendizagem da leitura e da escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria

Reconheço que os procedimentos de investigação apresentados na carta anexa me foram  
explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões.  
Compreendo igualmente, as vantagens que há na participação neste estudo. As questões  
relativas ao risco e desconforto foram-me igualmente explicadas.

Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo,  
qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-me  
assegurado pela investigadora que os processos que me dizem respeito serão guardados  
de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada,  
incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento me retirar deste estudo.

Compreendo igualmente, que se, eu não participar no estudo, não importa em que  
momento, a qualidade dos cuidados de que posso beneficiar, não será afetado.

Por meio do presente documento, par além do reconhecimento acima expresso, manifesto  
o meu consentimento esclarecido em que eu, que eu aceito participar plenamente neste  
estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Local e data: Albufeira, 15 de março de 2021

ANEXO V- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO  
DA ISABELA

**Formulário de consentimento:**

**Tema da investigação:** Os implantes cocleares e a aprendizagem da leitura e da escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luis Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Reconheço que os procedimentos de investigação apresentados na carta anexa me foram  
explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões.  
Compreendo igualmente, as vantagens que há na participação neste estudo. As questões  
relativas ao risco e desconforto foram-me igualmente explicadas.

Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do  
estudo, qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-  
me assegurado pela investigadora que os processos que me dizem respeito serão  
guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou  
comunicada, incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento me retirar deste estudo.  
Compreendo igualmente, que se, eu não participar no estudo, não importa em que  
momento, a qualidade dos cuidados de que posso beneficiar, não será afetado.

Por meio do presente documento, par além do reconhecimento acima expresso,  
manifesto o meu consentimento esclarecido em, que eu . . . . . participar  
plenamente neste estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Local e data: Lagos . 24 de fevereiro de 2021

ANEXO VI- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO ESTUDO  
DA DOCENTE DE 1º CEB DANIELA

**Formulário de consentimento:**

**Tema da investigação:** Os implantes cocleares e a aprendizagem da leitura e da escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Reconheço que os procedimentos de investigação apresentados na carta anexa me foram  
explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões.  
Compreendo igualmente, as vantagens que há na participação neste estudo. As questões  
relativas ao risco e desconforto foram-me igualmente explicadas.

Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo,  
qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-me  
assegurado pela investigadora que os processos que me dizem respeito serão guardados  
de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada,  
incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento me retirar deste estudo. Compreendo  
igualmente, que se, eu não participar no estudo, não importa em que momento, a  
qualidade dos cuidados de que posso beneficiar, não será afetado.

Por meio do presente documento, para além do reconhecimento acima expresso,  
manifesto o meu consentimento esclarecido em, que eu aceito participar plenamente neste  
estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Local e data: Leiria, 6 de março de 202

ANEXO VII- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO  
DA DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIANA

**Formulário de consentimento:**

**Tema da investigação:** Os implantes cocleares e a aprendizagem da leitura e da escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Reconheço que os procedimentos de investigação apresentados na carta anexa me foram  
explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões.  
Compreendo igualmente, as vantagens que há na participação neste estudo. As questões  
relativas ao risco e desconforto foram-me igualmente explicadas.

Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo,  
qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-me  
assegurado pela investigadora que os processos que me dizem respeito serão guardados  
de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada,  
incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento me retirar deste estudo. Compreendo  
igualmente, que se, eu não participar no estudo, não importa em que momento, a  
qualidade dos cuidados de que posso beneficiar, não será afetado.

Por meio do presente documento, par além do reconhecimento acima expresso, manifesto  
o meu consentimento esclarecido em, que \_\_\_\_\_ participar  
plenamente neste estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Local e data: 0. frades, 01 de abril de 2021

ANEXO VIII- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO  
DA TÉCNICA DE TERAPIA DA FALA DORA

**Formulário de consentimento:**

**Tema da investigação:** Os implantes cocleares e a aprendizagem da leitura e da escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Reconheço que os procedimentos de investigação apresentados na carta anexa me foram  
explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões.  
Compreendo igualmente, as vantagens que há na participação neste estudo. As questões  
relativas ao risco e desconforto foram-me igualmente explicadas.

Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo,  
qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-me  
assegurado pela investigadora que os processos que me dizem respeito serão guardados  
de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada,  
incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento me retirar deste estudo. Compreendo  
igualmente, que se, eu não participar no estudo, não importa em que momento, a  
qualidade dos cuidados de que posso beneficiar, não será afetado.

Por meio do presente documento, par além do reconhecimento acima expresso, manifesto  
o meu consentimento esclarecido em, que eu autorizo participar  
plenamente neste estudo.

Nome: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_, 5 de março de 2021

ANEXO IX- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE VÍDEO,  
FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO ÁUDIO

**Consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio:**

**Tema de investigação:** Os Implantes Cocleares e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, declaro o  
meu consentimento em ser gravada/fotografada durante a minha participação neste  
projeto de investigação, com a finalidade de recolher dados para a sua realização.

Compreendo que sou livre de não participar nesta parte do estudo e que, se eu aceitar  
participar, sou livre de me retirar do estudo, não importando em que momento de estudo.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

ANEXO X- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE VÍDEO,  
FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO ÁUDIO DA INÊS

**Consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio**

**Tema de investigação:** Os Implantes Cocleares e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, declaro o  
meu consentimento em ser gravada/fotografada durante a minha participação neste  
projeto de investigação, com a finalidade de recolher dados para a sua realização.

Compreendo que sou livre de não participar nesta parte do estudo e que, se eu aceitar  
participar, sou livre de me retirar do estudo, não importando em que momento de estudo.

Local e data: Leiria da Régua, 5 de fevereiro de 2021

Assinatura: \_\_\_\_\_

ANEXO XI- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE VÍDEO,  
FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO ÁUDIO DA IRIA

**Consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio**

**Tema de investigação:** Os Implantes Cocleares e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Pelo presente, eu, Bruna Saraiva, declaro o meu consentimento em ser  
gravada/fotografada durante a minha participação neste projeto de investigação, com a  
finalidade de recolher dados para a sua realização.

Compreendo que sou livre de não participar nesta parte do estudo e que, se eu aceitar  
participar, sou livre de me retirar do estudo, não importando em que momento de estudo.

Local e data: Albufeira, 15 de março de 2021

Assinatura: \_\_\_\_\_

ANEXO XII – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE VÍDEO,  
FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO ÁUDIO DA ISABELA

**Consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio**

**Tema de investigação:** Os Implantes Cocleares e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

**Investigadora:** Catarina Patricia Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial- domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luis Filipe Barbeiro, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_ declaro o meu consentimento em ser gravada/fotografada durante a minha participação neste projeto de investigação, com a finalidade de recolher dados para a sua realização.

Compreendo que sou livre de não participar nesta parte do estudo e que, se eu aceitar participar, sou livre de me retirar do estudo, não importando em que momento de estudo.

Local e data: Lejos, 27 de fevereiro de 2021

Assinatura: \_\_\_\_\_

ANEXO XIII- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE VÍDEO,  
FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO ÁUDIO DA DOCENTE DE 1º CEB DANIELA

**Consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio**

**Tema de investigação:** Os Implantes Cocleares e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial- domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, declaro o meu consentimento em ser gravada/fotografada durante a minha participação neste projeto de investigação, com a finalidade de recolher dados para a sua realização.

Compreendo que sou livre de não participar nesta parte do estudo e que, se eu aceitar participar, sou livre de me retirar do estudo, não importando em que momento de estudo.

Local e data: Leiria, 6 de março de 2021

Assinatura:

ANEXO XIV- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE RECOLHA DE VÍDEO,  
FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO ÁUDIO DA DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
DIANA

**Consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio**

**Tema de investigação:** Os Implantes Cocleares e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, declaro o  
meu consentimento em ser gravada/fotografada durante a minha participação neste  
projeto de investigação, com a finalidade de recolher dados para a sua realização.

Compreendo que sou livre de não participar nesta parte do estudo e que, se eu aceitar  
participar, sou livre de me retirar do estudo, não importando em que momento de estudo.

Local e data: Oliveira de Frades, 1 de abril de 2021

Assinatura: \_\_\_\_\_

ANEXO XV- FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DE RECOLHA DE VÍDEO,  
FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO ÁUDIO DA TÉCNICA DE TERAPIA DA FALA DORA

**Consentimento para recolha de vídeo, fotografia e gravação áudio**

**Tema de investigação:** Os Implantes Cocleares e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

**Investigadora:** Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado de Educação Especial-  
domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do  
Politécnico de Leiria

**Professor orientador:** Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, da Escola Superior de  
Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, declaro o  
meu consentimento em ser gravada/fotografada durante a minha participação neste  
projeto de investigação, com a finalidade de recolher dados para a sua realização.

Compreendo que sou livre de não participar nesta parte do estudo e que, se eu aceitar  
participar, sou livre de me retirar do estudo, não importando em que momento de estudo.

Local e data: \_\_\_\_\_, 5 de maio de 2021

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO XVI- ANAMNESE APLICA ÀS PESSOAS PORTADORES DE IC

### Ficha Anamnese:

#### 1-Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Local de residência: \_\_\_\_\_

Endereço E-mail: \_\_\_\_\_

#### 2-Dados Parentais

##### 2.1- Dados da Mãe:

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Local de residência \_\_\_\_\_

Situação Profissional: \_\_\_\_\_

É surda? Sim ( ) Não ( )

Se sim, qual o grau e tipo de surdez? \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Problemas auditivos: Sim (\_\_\_) Não (\_\_\_) Se sim, quais? \_\_\_\_\_

##### 2.2- Dados do Pai:

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Local de residência: \_\_\_\_\_

Situação Profissional: \_\_\_\_\_

É surdo? Sim ( ) Não ( )

Se sim, qual o grau e tipo de surdez? \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### 3- Agregado Familiar

Nome	Idade	Sexo	Grau de Parentesco	Surdo(a) (Sim ou Não)	Tipo de Surdez	Grau de Surdez

### 4- Características da Surdez:

Nascestes surdo ou ouvinte? Surdo ( ) Ouvinte ( )

Se nascestes ouvinte, como ficastes surdo? \_\_\_\_\_

Qual é o teu grau de surdez? Leve ( ) Moderada ( ) Severa ( ) Profunda ( )

Qual o teu tipo de surdez? Condutiva ( ) Neurosensorial ( ) Mista ( )

### 5- Dados médicos

## 5.1- Rastreo Auditivo

Primeiro exame auditivo; \_\_\_\_\_

Idade aquando a realização do exame: \_\_\_\_\_

Tipo de Surdez: \_\_\_\_\_

Grau de Surdez: \_\_\_\_\_

Idade da colocação do Implante Coclear: \_\_\_\_\_

## 6- Antecedentes Escolares:

### 6.1. Nível Escolar

Início da escolarização: \_\_\_\_\_

Frequentou sempre escolas de Ensino Bilingue, pertencentes à Rede EREBAS? Sim (  )

Não (  )

Disciplina (s) preferida (s): \_\_\_\_\_

Disciplina(a) que não gostava(s): \_\_\_\_\_

Acompanhamento Escolar: Psicóloga (  ) Terapeuta da fala (  ) Docente de Educação Especial (  )

Repetiu algum ano de escolaridade? Sim (  ) Não (  )

Se sim, porquê? \_\_\_\_\_

### 6.2. Nível Social

Na escola, com quem te relacionavas? \_\_\_\_\_

Tinhas amigos ouvintes ou surdos? Ouvintes (  ) Surdos (  ) Ambos (  )

Comunicavas com os teus amigos em: LGP (  ) LP(  ) Ambos(  )

## 7- Atualmente:

Ocupação: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Acompanhamento escolar (ex.: psicóloga): Sim (  ) Não (  )

ANEXO XVII- RESPOSTAS À ANAMNESE APLICADA À INÊS

**Ficha Anamnese:**

**1-Identificação**

Nome: [REDACTED]  
Data de nascimento: 05/03/2000 Sexo: F Idade: 20  
Estado Civil: Solteira Nacionalidade: Portuguesa  
Naturalidade: Povo da Régua Grau de Escolaridade: (~~12º ano~~)  
12º ano  
Local de residência: Godim, Povo da Régua, Vila Real  
Endereço E-mail: [REDACTED]

**2-Dados Parentais**

**2.1- Dados da Mãe:**

Nome: [REDACTED]  
Data de nascimento: 29/07/1966 Sexo: F Idade: 54  
Nacionalidade: Portuguesa Naturalidade: Povo da Régua  
Estado Civil: Casada Grau de Escolaridade: Licenciatura  
Local de residência Godim, Povo da Régua, Vila Real  
Situação Profissional: Professora de Educação Especial - Grupo 910  
É surda? Sim ( ) Não (x)

Se sim, qual o grau e tipo de surdez? /

Problemas auditivos: Sim ( ) Não (x) Se sim, quais? /

**2.2- Dados do Pai:**

Nome: [REDACTED]  
Data de nascimento: 31/03/1973 Sexo: M Idade: 47  
Nacionalidade: Português Naturalidade: Lamego  
Estado Civil: Casado Grau de Escolaridade: 12º ano

Local de residência: Godim, Povo da Régua, Vila Real

Situação Profissional: Desempregada

É surdo? Sim ( ) Não (x)

Se sim, qual o grau e tipo de surdez? \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 3- Agregado Familiar

Nome	Idade	Sexo	Grau de Parentesco	Surdo(a) (Sim ou Não)	Tipo de Surdez	Grau de Surdez
	17	Feminina	Irmã	Não		

### 4- Características da Surdez:

Nascestes surdo ou ouvinte? Surdo ( ) Ouvinte (x)

Se nascestes ouvinte, como ficastes surdo? Fiquei surda profunda bilateral, devido à meningite pneumocócica aos 14 meses de idade.

Qual é o teu grau de surdez? Normal ( ) Leve ( ) Moderada ( ) Severa ( ) Profunda (x)

Qual o teu tipo de surdez? Condutiva ( ) Neurosensorial (x) Mista ( )

### 5- Dados médicos

#### 5.1- Rastreio Auditivo

Primeiro exame auditivo: 2002

Idade aquando a realização do exame: 2 anos

Tipo de Surdez: Neurosensorial

Grau de Surdez: Profunda

Idade da colocação do Implante Coclear: 3 anos

## 5- Antecedentes Escolares:

### 5.1. Nível Escolar

Início da escolarização: 2006

Frequentou sempre escolas de Ensino Bilingue, pertencentes á Rede EREBAS?

Sim (x)

Não ( )

Nota: frequentei sempre o Ensino Bilingue, mas na Régua, o agrupamento ainda não pertence a EREBAS.

Disciplina (s) preferida (s): Geografia, História

Disciplina(a) que não gostava(s): Matemática, Educação Física

Acompanhamento Escolar: Psicóloga ( ) Terapeuta da fala (x) Docente de

Educação Especial (x) Intérprete de LGP (x) Docente de LGP (x)

Repetiu algum ano de escolaridade? Sim ( ) Não (x)

Se sim, porquê? \_\_\_\_\_

### 5.3. Nível Social

Na escola, com quem te relacionavas? Com os surdos

Tinhas amigos ouvintes ou surdos? Ouvintes ( ) Surdos ( ) Ambos (x)

Comunicavas com os teus amigos em: LGP (x) LP ( ) Ambos ( )

## 6- Atualmente:

Ocupação: Estudante Ano de escolaridade: licenciatura - 2º ano

Curso: Língua Gestual Portuguesa Instituição: Escola Superior de Educação de Coimbra - Instituto Politécnico de Coimbra

Acompanhamento escolar (ex.: psicóloga): Sim ( ) Não (x)

## ANEXO XVIII- RESPOSTAS À ANAMNESE APLICADA À IRIA

### Ficha Anamnese:

#### 1-Identificação

Nome: Bruna Alexandra A.D.V Saraiva

Data de nascimento: 31/05/2002    Sexo: F    Idade: 18

Estado Civil: solteira                      Nacionalidade: Portuguesa

Naturalidade: Faro                      Grau de Escolaridade: 11<sup>o</sup>C

Local de residência: Albufeira

Endereço E-mail: brunaalexandraamores@gmail.com

#### 2-Dados Parentais

##### 2.1- Dados da Mãe:

Nome: Sandra Cristina Amores Vicente

Data de nascimento: 08/09/1985    Sexo:F    Idade:35

Nacionalidade: Portuguesa    Naturalidade: Faro

Estado Civil: casada    Grau de Escolaridade: 7<sup>o</sup>ano

Local de residência: Albufeira

Situação Profissional: \_\_\_\_\_

É surda?    Sim ( )    Não ( X)

Se sim, qual o grau e tipo de surdez? \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Problemas auditivos: Sim (\_\_\_)    Não (X)    Se sim, quais?\_\_\_\_\_

##### 2.2- Dados do Pai:

Nome: Marco Paulo Dias Saraiva

Data de nascimento: 18/12/1980 Sexo:M Idade:40

Nacionalidade: Português Naturalidade: Seia

Estado Civil: casado Grau de Escolaridade: 12ºano

Local de residência: Águeda

Situação Profissional: \_\_\_\_\_

É surdo? Sim ( ) Não ( X)

Se sim, qual o grau e tipo de surdez? \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### 3- Agregado Familiar

Nome	Idade	Sexo	Grau de Parentesco	Surdo(a) (Sim ou Não)	Tipo de Surdez	Grau de Surdez

### 4- Características da Surdez:

Nascestesurdo ou ouvinte? Surdo ( ) Ouvinte ( X )

Se nascestesurdo, como ficastesurdo? Febre Viral

Qual é o teu grau de surdez? Leve ( ) Moderada ( X ) Severa ( X ) Profunda ( )

Qual o teu tipo de surdez? Condutiva ( ) Neurosensorial ( X ) Mista ( )

## **5- Dados médicos**

### **5.1- Rastreio Auditivo**

Primeiro exame auditivo: Não sei

Idade aquando a realização do exame:

Tipo de Surdez: Moderada e Severa a profunda

Grau de Surdez: Não sei exatamente

Idade da colocação do Implante Coclear: 8 anos

## **6- Antecedentes Escolares:**

### **6.1. Nível Escolar**

Início da escolarização: 1ºano

Frequentou sempre escolas de Ensino Bilingue? Sim (X) Não ( )

Disciplina (s) preferida (s): LGP, música e português

Disciplina(a) que não gostava(s): Geografia

Acompanhamento Escolar: Psicóloga ( ) Terapeuta da fala (X) Docente de Educação Especial ( )

Repetiu algum ano de escolaridade? Sim (X) Não ( )

Se sim, porquê? Porque na escola de referência de Surdos do Algarve exige que os alunos repitam a quarta classe para melhor orientação e no 10ºano decidi melhorar as notas.

### **6.2. Nível Social**

Na escola, com quem te relacionavas?\_\_\_\_\_

Tinhas amigos ouvintes ou surdos? Ouvintes ( ) Surdos ( ) Ambos (X)

Comunicavas com os teus amigos em: LGP ( ) LP( ) Ambos( X)

**7- Atualmente:**

Ocupação: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: 11º ano

Curso: Línguas e Humanidades      Instituição: ESJD Faro

Acompanhamento escolar (ex.: psicóloga):    Sim (\_\_\_)      Não (X)

## ANEXO XIX- RESPOSTAS À ANAMNESE APLICADA À ISABELA

### Ficha Anamnese:

#### 1-Identificação

Nome: Patrícia Isabel Amador Marques

Data de nascimento: 08 / 01 / 1999 Sexo: Feminino Idade: 22

Estado Civil: Solteira Nacionalidade: Portuguesa

Naturalidade: Lagos Grau de Escolaridade: 12º

Local de residência: Lagos (Algarve)

Endereço E-mail: pati\_marques@sapo.pt

#### 2-Dados Parentais

##### 2.1- Dados da Mãe:

Nome: Paula

Data de nascimento: 15 / 11 / 1977 Sexo: Feminino Idade: 53

Nacionalidade: Portuguesa Naturalidade: Lagos

Estado Civil: Casada Grau de Escolaridade: 9º ano

Local de residência Lagos (Algarve)

Situação Profissional: Trabalha por conta de outrem

É surda? Sim ( ) Não ( X )

Se sim, qual o grau e tipo de surdez? \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Problemas auditivos: Sim ( ) Não ( X ) Se sim, quais? \_\_\_\_\_

##### 2.2- Dados do Pai:

Nome:  José

Data de nascimento:  13 / 08 / 1963  Sexo:  Masculino  Idade:  57

Nacionalidade:  Portuguesa  Naturalidade:  Lagos

Estado Civil:  Casado  Grau de Escolaridade:  7º ano

Local de residência:  Lagos (Algarve)

Situação Profissional:  Trabalha por conta de outrem

É surdo? Sim ( ) Não ( X )

Se sim, qual o grau e tipo de surdez? \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### 3- Agregado Familiar

Nome	Idade	Sexo	Grau de Parentesco	Surdo(a) (Sim ou Não)	Tipo de Surdez	Grau de Surdez
<b>Paula</b>	<b>53</b>	<b>Feminino</b>	<b>Mãe</b>	<b>Não</b>		
<b>José</b>	<b>57</b>	<b>Masculino</b>	<b>Pai</b>	<b>Não</b>		
<b>Vanessa</b>	<b>27</b>	<b>Feminino</b>	<b>Irmã</b>	<b>Não</b>		

### 4- Características da Surdez:

Nascestes surdo ou ouvinte? Surdo (X) Ouvinte ( )

Se nascestes ouvinte, como ficastes surdo? \_\_\_\_\_

Qual é o teu grau de surdez? Leve ( ) Moderada ( ) Severa ( ) Profunda (X)

Qual o teu tipo de surdez? Condutiva ( ) Neurosensorial (X) Mista ( )

## **5- Dados médicos**

### **5.1- Rastreio Auditivo**

Primeiro exame auditivo; \_Não sei\_\_\_\_\_

Idade aquando a realização do exame: \_\_18 meses\_\_\_\_\_

Tipo de Surdez: \_Profunda\_\_\_\_\_

Grau de Surdez: \_\_Neurosensorial \_\_\_\_\_

Idade da colocação do Implante Coclear: \_\_2 anos\_\_\_\_\_

## **5- Antecedentes Escolares:**

### **5.1. Nível Escolar**

Início da escolarização: \_\_\_6 anos\_\_\_\_\_

Frequentou sempre escolas de Ensino Bilingue? Sim ( ) Não (X)

Disciplina (s) preferida (s): \_\_\_História e Ciências\_\_\_\_\_

Disciplina(a) que não gostava(s):\_\_\_Matemática e Educação Física\_\_\_\_\_

Acompanhamento Escolar: Psicóloga ( ) Terapeuta da fala (X) Docente de Educação Especial (X)

Repetiu algum ano de escolaridade? Sim ( ) Não ( X )

Se sim, porquê?\_\_\_\_\_

### **5.3. Nível Social**

Na escola, com quem te relacionavas? Com todos

Tinhas amigos ouvintes ou surdos? Ouvintes (X) Surdos ( ) Ambos ( )

Comunicavas com os teus amigos em: LGP ( ) LP(X) Ambos( )

**6- Atualmente:**

Ocupação: \_\_Estudante\_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_3º\_\_\_\_\_

Curso: \_\_Língua Gestual Portuguesa\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra\_\_\_\_\_

Acompanhamento escolar (ex.: psicóloga): Sim (\_\_) Não (X)

## ANEXO XX- ENTREVISTA PARA AS PESSOAS PORTADORES DE IC

### Guião de Entrevista aos portadores de IC.

**Apresentação:** (Saudação de acordo com a altura do dia). O meu nome é Catarina Paiva e sou estudante do mestrado de Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), no Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Neste momento, encontro-me a realizar a dissertação final de mestrado, pelo que gostaria de agradecer a sua disponibilidade e participação. Esta entrevista tem como objetivo reconhecer as dificuldades, estratégias ao longo da aprendizagem da leitura e da escrita, por pessoas surdas portadores de IC. Todos os seus dados pessoais serão mantidos em anonimato. Obrigada.

#### A descoberta da surdez:

<b>Categorias:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Pergunta:</b>
Descoberta da surdez	Conhecer as causas/ razões para a surdez.	Como é que ficaste surda(o)?
Descoberta da surdez	Conhecer em que altura foi descoberta a surdez do sujeito entrevistado e a sua idade.	Quando é que descobriram que eras surda(o)? Com que idade?
Descoberta da Surdez	Saber em que momento, como e por quem foi a descoberta da surdez.	Como é que souberam que eras surda(o)?
Acompanhamento após a descoberta da surdez	Tomar conhecimento do acompanhamento que o sujeito poético teve após o conhecimento da surdez	Que tipo de acompanhamento tiveste após a descoberta da surdez?
Características da surdez	Conhecer se a surdez do sujeito entrevistado é pós ou pré lingual.	Antes de teres ficado surda, conseguias falar?
Características da surdez	Conhecer o grau de perda auditiva do sujeito entrevistado.	Qual o teu grau de perda auditiva?

**Familiares:**

<b>Categorias:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Pergunta:</b>
Agregado familiar	Conhecer o número de familiares do sujeito entrevistado.	A tua família é composta por quem?
Familiares com surdez	Conhecer se há familiares do sujeito entrevistado com problemas de auditivos ou com surdez.	Tens familiares surdos ou com problemas auditivos?
Comunicação	Conhecer se alguém do agregado familiar do sujeito entrevistado sabe Língua Gestual Portuguesa.	Alguém da tua família sabe LGP?
Comunicação	Conhecer a forma de comunicação entre o sujeito entrevistado e o seu agregado familiar.	Como comunicas com os teus familiares?

**Implante Coclear:**

<b>Categorias:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Pergunta:</b>
Tipo de Surdez	Conhecer qual o tipo de Surdez do sujeito entrevistado.	Qual o teu tipo de Surdez?
Cirurgia do IC e idade de colocação	Conhecer em que idade é que o sujeito entrevistado fez a cirurgia para colocação do IC	Quando é que fizeste a cirurgia para a colocação do IC? E com que idade?
Pós-operatório	Conhecer se o sujeito entrevistado teve acompanhamento médico no pós-operatório.	Tiveste acompanhamentos após a cirurgia do IC? Se sim, que tipo e por quem?

**Aprendizagem da Leitura e as suas dificuldades:**

<b>Categorias:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Pergunta:</b>
Local e idade da aprendizagem da leitura	Entender onde e com que idade onde o sujeito entrevistado aprendeu a ler.	Onde é que aprendeste a ler? E com que idade?
Contexto familiar	Entender o contexto familiar onde o sujeito entrevistado aprendeu a ler.	Em que contexto familiar aprendeste a ler?

Aprendizagem da Leitura e a componente emocional	Compreender o sentimento que o sujeito entrevistado teve ao contactar com a leitura pela primeira vez	Como te sentiste a ver as letras pela primeira vez? Tinhas curiosidade ou sentias-te confusa?
Princípio Alfabético	Perceber se o sujeito entrevistado tinha conhecimento do abecedário e dos fonemas de cada letra.	Compreendias o abecedário e os seus sons?
Consciência Fonológica	Perceber o sujeito entrevistado conhecia e compreendia os sons (fonemas) relacionados com as palavras, as sílabas e as letras.	Compreendias os sons das palavras, das sílabas e das letras?
Componente emocional na leitura	Compreender como é que o sujeito entrevista se sentia ao ler em voz alta.	Quando lias em voz alta, como te sentias? Tinhas receio/ medo?
Uso do IC e as aprendizagens	Conhecer se o IC ajuda na aprendizagem da leitura em comparação com os colegas de turma ou desenvolvia dificuldades.	Com o IC, achaste que aprendeste como os teus colegas ou sentidas que tinhas mais dificuldades?
Estratégias usadas para as dificuldades na leitura	Compreender e conhecer as estratégias usadas para colmatar as dificuldades na leitura	Que estratégias usavas para ultrapassar essas dificuldades?
Apoio dos pais nas atividades escolares	Conhecer se o sujeito entrevistado tinha ajuda por parte dos pais nas atividades escolares	Tinhas apoio por parte dos teus pais, por exemplo, nos trabalhos de casa?

### Aprendizagem da Escrita e as suas dificuldades

<b>Categorias:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Pergunta:</b>
Aprendizagem da escrita	Entender onde e com que idade onde o sujeito entrevistado aprendeu a escrever.	Onde é que aprendeste a escrever? Com que idade?
Aprendizagem da escrita	Entender o contexto familiar onde o sujeito entrevistado aprendeu a escrever.	Em que contexto familiar aprendeste a escrever?

Aprendizagem da escrita e componente emocional	Compreender o sentimento que o sujeito entrevistado teve ao contactar com a escrita pela primeira vez.	Como te sentiste a escrever as letras pela primeira vez?
Componente cognitiva (codificação) e componente emocional	Compreender se o sujeito entrevistado conseguia transformar a linguagem oral em símbolos e de que forma é que sentia.	Conseguias escrever um texto produzido ditado pelo professor? Como te sentias?
Componente cognitiva (composição) e componente emocional	Compreender se o sujeito entrevistado conseguia transformar os pensamentos em linguagem escrita e como é que se sentia	Conseguias escrever um texto baseado nos teus pensamentos? Como te sentias?
Componente cognitiva e emocional	Compreender de que forma é que o sujeito entrevistado se sentia ao realizar cópias (composição) e ditados (codificação).	Como lidaste com os ditados? E com as cópias?

<b>Categorias:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Pergunta:</b>
Relação do sujeito entrevistado com a leitura	Compreender como é que o sujeito entrevistado se sente a ler, atualmente.	Atualmente, como te sentes a ler?
Relação do sujeito entrevistado com a leitura	Conhecer com que frequência o leitor entrevistado contacta com a leitura.	Com que frequência costumavas ler para a faculdade? E por vontade própria?
Componente emocional	Conhecer de que forma é que o sujeito se sente a ler a bibliografia recomendada pelos seus professores, se a entende, se tem dúvidas e como as ultrapassa	Como te sentes a ler bibliografia recomendada pelos professores da faculdade? Compreendes todos os textos? Se tens dúvidas, como fazes?
Componente emocional	Saber como é que o sujeito entrevistado se sente, atualmente, a ler em voz alta quando necessário.	Como te sentes a ler em voz alta, no contexto escolar ou noutros?
Hábitos de leitura	Conhecer os tipos de leitura que o sujeito entrevistado costuma fazer.	Que tipo de leitura é que fazes? Ex: livros, artigos, jornais; Estás a ler algum livro, neste momento?

Dificuldades na leitura	Conhecer se o sujeito entrevistado sente dificuldades na leitura.	Ainda sentes alguma dificuldade na leitura?
-------------------------	-------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

**Atualmente: (Escrita)**

<b>Categorias:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Pergunta:</b>
Relação do sujeito entrevistado com a escrita.	Compreender como é que o sujeito entrevistado se sente a ler, atualmente	Atualmente, como te sentes a escrever?
Relação do sujeito entrevistado com a leitura	Conhecer com que frequência o leitor entrevistado contacta com a leitura.	Com que frequência costumavas escrever?
Componente emocional e componente prática	Conhecer de que forma é que o sujeito se sente a escrever na faculdade, se consegue transcrever os seus pensamentos para o papel, se sente dificuldades e de que forma as ultrapassa.	Como te sentes a escrever na faculdade? EX: em trabalhos, nas frequências. Consegues transcrever todos os teus pensamentos? Se não, que estratégias usas para combater essas dificuldades?
Componente emocional e prática	Conhecer como é que o sujeito entrevistado lida com os ditados e com as cópias a nível emocional e prático.	Atualmente, como lidas com as cópias e com os ditados?
Hábitos de leitura	Conhecer os tipos de escrita que o sujeito entrevistado costuma fazer.	Que tipo de textos é que costumavas escrever? Ex: cartas, resumos, histórias livres
Dificuldades na escrita	Conhecer se o sujeito entrevistado sente dificuldades na escrita.	Ainda sentes alguma dificuldade na escrita?

**Reflexão Pessoal:**

<b>Categorias:</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Pergunta:</b>
Reflexão Pessoal	Saber a opinião do sujeito entrevistado quando à surdez, portadores do IC, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.	De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita, no teu caso? E em geral?  E em casos que conheças?

## ANEXO XXI- RESPOSTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM A INÊS

### Respostas da entrevista realizada com a Inês:

Data: 18 fevereiro

Meio da entrevista: Online, via zoom

Duração: uma hora e meia

#### À descoberta da Surdez:

Quando é que descobriram que eras surda? Com que idade?

A idade certa não sei, mas perto de um ou dois anos de idade, mas foi tarde.

Como é que souberam que tu eras surda?

(Risos) Eu tive um problema de saúde e fui para o hospital de São João, no Porto. Estive em coma. Depois, os meus pais chamavam-me e eu não reagia e fui ao médico e descobriram que eu estava surda profunda. Quando fui ao médico a minha mãe pensou: “Qual será a melhor opção para a minha filha?”. Foi complicado. A minha mãe foi professora de Filosofia e depois professora de EE, O meu pai tem conhecimentos básicos, a minha mãe frequentou a universidade, o meu pai não. às vezes foi complicado, porque a minha mãe aceitou, mas com o meu pai foi diferente, ele tem um pensamento diferente. Mas aceitaram. Também falaram com o resto da família. A minha mãe acompanhou-me mais e incentivou-me a aprender LGP. O meu primeiro gesto foi o de “palhaço”. Eu antes não queria aprender nada! Os animais, as cores eu dizia “eu não quero, eu não quero!”. Porque eu não tinha uma imagem mental das coisas, eu sentia revolta, eu não percebia o mundo. O meu pai colocava-me a ver televisão, o programa “Batatoon”. Eu percebia as imagens e consegui relacionar ao gesto de “palhaço”. Depois fui aprendendo LGP aos poucos. Eu tive educação bilingue. Também tive terapia da fala, em Coimbra no Hospital dos Covões, que está ligada ao Hospital Pediátrico de lá. A minha mãe acompanhou-me nas sessões de terapia da fala, foi um esforço e tive que lutar muito. Mas a LGP dá-me uma imagem mental, é a minha primeira língua a percebo tudo melhor.

Que tipo de acompanhamento tiveste após a descoberta da surdez?

Eu fui acompanhada por profissionais da área da terapia da fala no hospital. Na escola, fui acompanhada por docentes de educação especial por uma docente de LGP e, mais tarde por intérprete de Língua Gestual. Mas na sua maioria, tive acompanhamento por profissionais da terapia da fala. Tive sessões de terapia da fala em Coimbra e quando acabaram, como é que ia fazer? Eu moro em **XXX**, como é que eu ia ter terapia da fala? Quando eu andava no infantário ainda não havia terapia disponível então fui seguida

pelo CRIAR, que não é um hospital. E depois tive na escola. E na escola tinha quase sempre, eu brincava pouco e chegava a casa muito cansada, para mim era um grande esforço que tinha que fazer.

Antes de ficares surda conseguias falar?

Sim, Sim conseguia.

Qual é o teu grau de perda auditiva?

Eu tenho surdez profunda, dos dois ouvidos.

**Familiares:**

A tua família é composta por quem?

Pela minha mãe, o meu pai e pelo meu irmão mais novo.

Tens familiares surdos ou com problemas auditivos?

Não tenho, eu sou a única pessoa surda.

Alguém da tua família sabe LGP?

A minha mãe sabe o básico. Mais ninguém sabe. É preciso ter sensibilidade para esta situação e para aprender LGP.

Como comunicas com a tua família?

Através da leitura labial. às vezes falam rápido e preciso que falem devagar. E um esforço que tenho que fazer. A minha família percebe bem a minha leitura labial, se eu disser uma palavra ou frase mal, eles corrigem-me e eu fico sem paciência, mas aceito. Se for uma pessoa desconhecida, é provável que eu não perceba o que está a dizer, porque a minha família sempre me acompanhou e já conheço a forma

e o jeito do movimento dos seus lábios. Por exemplo, eu tenho um familiar que não percebo nada do que ele diz e tenho que pedir para repetir muitas vezes o que acabou de dizer.

### **Implante Coclear:**

Qual é o teu tipo de surdez?

Tenho surdez neurossensorial.

Quando fizeste a cirurgia para a colocação do IC? Com que idade?

Fiz aos três anos de idade.

Tiveste acompanhamento após a cirurgia do IC? Se sim, de que tipo e por quem?

Sim, tive acompanhamento por causa do IC. Tive terapia da fala. A minha mãe e o meu pai também me apoiaram, e é muito importante que isso aconteça. Eles foram um grande apoio para mim e também trabalhei muito em casa. Não foram só as sessões/ aulas, também tive muito trabalho em casa. A minha mãe incentivou-me mais que o meu pai, porque tínhamos uma ligação especial.

### **Antecedentes escolares:**

Como foi o teu percurso escolar desde o pré-escolar até agora?

Aprendi o básico de LGP na Associação de Surdos no Porto. Quando eu entrei para a creche, eu era surda. Eu estava inserida numa sociedade ouvinte e estava sozinha, a minha preocupação era brincar. Depois entrei para o infantário, onde havia mais 3 alunos surdos. Nós só sabíamos o básico de LGP, mas eu tinha um modelo de pessoas como eu, uma ligação. Eu brincava com todos de forma geral, mas maioritariamente brincava com os alunos surdos. Eu tinha professora de LGP, era acompanhada por uma docente de Educação Especial e, por uma docente de Terapia da fala, mas fora da escola. No 1ª ano haviam mais pessoas surdas na minha turma. O meu desempenho era bom, positivo, e estava a ser acompanhada por profissionais de LGP, de EE, de Terapia da Fala. Eu conseguia ter um desempenho positivo, tinha boas notas. Em 2008, passei a ter acompanhamento pelo Intérprete de LGP (finalmente). Eu olhava para o/ a Interpretete, ficava atenta e percebia tudo. Depois do 5º ano até ao 12º ano tive sempre acompanhamento pelo intérprete de LGP, professora de LGP, terapeuta da fala que acabou ao 9º ano), professora de EE.

As escolas que frequentaste durante o ensino obrigatório têm ensino bilingue?

Sim, mas as escolas que frequentei ainda não foi aprovada pelas escolas de referência, mas na prática têm educação bilingue.

Que disciplinas tiveste durante o ensino obrigatório?

Do 1º ano ao 4º ano tive Portuguesa, Matemática, Estudo do meio, LGP à parte. Também tive atividades de pintura, educação física, música e inglês. Depois do 5º ano tive português, matemática, História e Geografia, música em que era acompanhada pelo intérprete. Depois do 7º ano 9º senti mais dificuldade, foi mais complicado. Tive História e Geografia em separado, Português, Educação Física, deixei de ter Inglês e passei a ter LGP, matemática. Não tive Francês, nem Espanhol porque foi substituído por LGP. Não tivemos a opção de escolha porque tínhamos LGP como substituição. Não me lembro de mais! (Sorrisos) Depois no secundário, do 10º ano ao 12º ano estive num curso profissional de Multimédia e tive as disciplinas de Área de Interação, História Cultural e Arte, Inglês, Multimédia claro, História de Arte ligado à área de Multimédia, Código Computacional. Sistema de Informação, Educação Física. Em relação à LGP, não era considerada como uma disciplina, no meu curso porque no curso profissional é contabilizado as horas. Eu fiquei muito triste, mas não fazia parte do programa do curso em si. E falta criar muita coisa relacionada com LGP neste curso. Nós podíamos participar na mesma nas aulas de LGP, mas não tínhamos nota, não eramos avaliados. O curso profissional tinha muitas horas e se o professor faltasse tínhamos que repor as horas que perdemos. às vezes à sexta feira à tarde eu queria muito ir às aulas de LGP, mas as professoras diziam que era necessário repor horas e eu ficava chateada. Mas eu trabalhava na mesma a LGP, não me importava nada que não tivéssemos nota, é a minha Língua!

Durante a escolaridade obrigatória tiveste acompanhamento por outros docentes? Se sim, Quais?

Sim (risos). Tive todos os que já mencionei, Não tive acompanhamento por parte de um profissional de psicologia. Apenas no fim do 9º ano é que frequentei os testes psicotécnicos para saber qual seria o caminho a seguir no secundário.

De um modo geral, como era o teu desempenho escolar?

É assim: foi positivo e negativo. Depende (risos). Eu acho que é necessário haver sensibilização para com os alunos surdos, porque nós não somos todos iguais. O mesmo acontece com as pessoas ouvintes, também não são todas iguais. E nós, surdos somos pessoas na mesma. Também acho que é necessário haver união entre alunos e entre os professores. Mas no geral, foi positivo. O secundário é que foi o mais difícil para mim.

Que disciplinas eram da tua preferência? Porque?

Eu gostava de História, Geografia, Português.

Que disciplinas não gostavas? Porquê?

Eu não gostava de Matemática, Educação Física. Tenho muito medo de fazer atividade física e depende do nível de dificuldade. Música também não gostava. Também dependia da matéria, do

professor. Se o professor for bom, eu ganhava muito interesse. Se fosse menos bom, eu ficava desmotivada.

### **Aprendizagem da leitura e as suas dificuldades:**

Onde é que aprendeste a ler? Com que idade?

A idade específica não me lembro. Eu aprendi a ler e a escrever no 1º ano, mas antes disso, por causa das sessões de terapia da fala, tive que aprender a ler a escrever e por influência aprendi, sim. E em casa, a minha mãe abria os livros e através das imagens fazia a ligação à palavra e eu interiorizava e aprendia assim. Depois, no 1º e no 2º ano desenvolvi a leitura e a escrita.

Em que contexto familiar aprendeste a ler?

Na minha família, nós temos muita união. Os meus pais sempre me ajudaram nas atividades na escola e sempre me tiravam as minhas dúvidas.

Como te sentiste a ler as letras pela primeira vez? Sentiste curiosidade ou confusão

Não me lembro bem, porque foi uma coisa natural, aconteceu e foi-se desenvolvendo. Eu aprendi bem e consegui interiorizar bem as coisas. Lembro-me que no 1º ano dava alguns erros, por exemplo escrevia a palavra “aviãu” em vez de “avião”. Eu lembro-me que a professora mostrava umas imagens e escrevia a palavra correspondente, mas para mim, faltava-me o suporte em LGP, os gestos correspondentes à imagem e à palavra. Mas eu absorvia muito as imagens, eu gostava muito delas. A forma, as cores, os bonecos eu adorava. Não me lembro muito bem de escrever o A, o B e o C mas lembro de um livro com ponteados e eu tinha que escrever/ desenhar as letras várias vezes. E como trabalho de casa, a atividade era a mesma. Não me lembro bem (risos).

Compreendias o abecedário e os seus sons?

Depende da letra. Por exemplo, a letra A percebia. A letra B fazia confusão com a letra P, também fazia confusão com o “V” e o “B”, o “V” com o “F”, o “L” e o “H” separados e juntos (LH), o “O” e o “U” também. Eu a escrever tinha sempre a dúvida “como é que se escreve, com “O” ou com “U?”. Fazia muita confusão porque há letras com o som semelhante.

Compreendias os sons das palavras, das sílabas e das letras?

Depende da palavra (risos). Também depende do contexto, da palavra, de muita coisa. Mas eu vou dar um exemplo e tu vais te rir (risos). Por exemplo, na palavra “cavaleiro” e “cavalheiro”. Eu às vezes dizia: “Aquela pessoa é cavaleiro.” Eu não conseguia dizer bem porque não ouvia bem. A minha mãe não percebia e olhava para mim com estranheza, mas depois corrigia-me. Outro exemplo era nas palavras “autoclismo” e “autociclismo” (risos) Uma vez disse à minha mãe “Oh mãe, o autociclismo está estragado.” (risos) Ela estranhou e perguntou:” o autociclismo?”. Eu respondi com naturalidade: “Sim, porque?”. Aí ela percebeu que era o autoclismo e corrigiu-me. (risos). às vezes faço confusão em palavras semelhantes.

Quando lias em voz alta, como te sentias? Tinhas receio/ medo?

Era difícil para mim, preferia ler sem voz e sem LGP. Mas faltava-me alguma coisa, eu não percebia as coisas nem fixava na minha memória, faltava-me muito as imagens. Depois, lia com voz juntamente com a LGP. Via o texto em LGP e percebia melhor, já tinha a imagem mental da história. às vezes a ler frases difíceis com uma grande conotação cultural, era muito difícil para mim. Mas eu lutei muito, eu lia muitas vezes os textos.

Com o IC, achaste que aprendeste como os teus colegas ou sentidas que tinhas mais dificuldades?

A educação que tive é bilingue. Eu preferia ter a palavra e depois ter em suporte em LGP. Foi o mesmo que os meus colegas. A maioria das pessoas ouvintes pensa: “A \*nome do sujeito entrevistado\* fala bem! A \*nome do sujeito entrevistado\* ouve bem!”. Mas não era a verdade. É preciso sensibilizar as pessoas, fazê-las entender as características de cada um. É verdade que eu falo e eu ouço só se falarem comigo de forma calma, devagar. às vezes estou num grupo ouvinte em que as pessoas estão todas a falar normalmente e eu não percebo a informação, não a consigo apanhar, passava-me ao lado. Eu quando era pequenina sentia vergonha e quando estava num grupo fingia que percebia as coisas

Que estratégias usavas para ultrapassar essas dificuldades?

Eu sou uma pessoa muito curiosa e depende da personalidade de cada um. Quando eu não percebia pedia para as pessoas repetirem as vezes necessárias até eu perceber: “Não percebi, diz outra vez.” Eu quando era pequenina e via filmes, séries ou desenhos animados, como a Barbie, os bonecos em forma de bebé e outras coisas de meninas, eu tentava perceber o vocabulário desses temas/ área. E depois quando eu brincava com outras meninas, elas falavam e eu ligava aos desenhos que tinha visto na televisão. Eu em casa andava sempre muito curiosa e os meus pais também me incentivavam a isso e explicavam-me várias vezes tudo o que eu não percebia à primeira.

Tinhas apoio por parte dos teus pais, por exemplo, nos trabalhos de casa?

Se os meus pais não me tivessem apoiado eu não me conseguiria desenvolver a 100%. Eu hoje estou aqui, a gestuar/falar bem por causa do meu pai e da minha mãe., da ajuda que eles me deram. Se os meus pais não me tivessem ajudado, eu andava “perdida” (risos). Às vezes nos trabalhos de cada de Português, não percebia as palavras e então perguntava à minha mãe o seu significado: “Oh mãe, o que é isto?”. E às vezes a minha dizia: “Vai ao dicionário ver.” E eu respondia que eu não percebia bem se fosse ao dicionário, porque o que eu precisava era de ter exemplos dessa palavra, o seu significado, o que era. Faltava-me imagens para as ideias ficarem claras para mim e eu perceber o significado das palavras.

### **Aprendizagem da escrita e as suas dificuldades:**

Onde é que aprendeste a escrever? Com que idade?

É assim, a primeira palavra que eu escrevi, eu não me lembro, mas eu lembro-me que comecei a escrever no 1º ano, talvez no final do 1º ano e início do 2º ano. Eu estava inserida numa turma de alunos ouvintes, mas havia um grupo de alunos surdos. Para os alunos surdos, não havia um Intérprete de LGP. Os alunos surdos tinham um plano UAAS (Unidade de Apoio a Alunos Surdos), é um sistema antigo, mas ligado à Educação Bilingue. A professora que tive via os textos dos alunos surdos e dizia que estava tudo mal escrito, e nós ficávamos com receio. É claro que nós escrevíamos como se fosse em LGP. Mas a Professor(a) de Educação Especial avisava a/o Professor(a) sobre a escrita dos alunos surdos, e dizia que os surdos não escrevam mal, mas que o problema estava em não ouvirem e tinha que se adaptar para materiais bilingues. Agora mudou, isto foi no ano de 2006/2007.

Em que contexto familiar aprendeste a escrever?

A minha mãe sempre me dizia:” \*Nome do sujeito entrevistado\* escreve! Faz bem escrever. Escreve um diário. É importante escreveres para te desenvolveres e ao teu Português também.” Eu não gostava nada, mas eu aceitava e fazia. Eu escrevi nas férias de Natal, nas férias das Páscoa, nas férias de Verão, sobre o que eu fazia no dia anterior, sobre o que eu fazia no presente e no que eu gostaria de fazer amanhã. Em casa a minha mãe costumava fazer uma atividade comigo: Agora que viste o filme, o que percebeste? Escreve o que viste, a história.” Ela deu-me bases e ajudou-me a melhorar e a desenvolver a minha escrita.

Como te sentiste a escrever as letras pela primeira vez?

Foi um processo natural, que foi desenvolvendo. Não se pode falar que foi um dia específico. Foi aos poucos que fui aprendendo. Mas eu acho que comecei a sentir dificuldade nos pronomes, “Eu”, “Ela”, “Ele”. Mas é normal esta dificuldades, todos temos. Eu tinha apoio do(a) Professor(a) de EE e isso é muito importante porque me ajudou a melhorar. Também tinha dificuldade nos verbos, dependendo da palavra. Eu fazia confusão. Por exemplo, na palavra “foi” do verbo “ir”, também nas palavras/verbos: “ligar-me”, “ligar-te”, eu trocava estes dois, também no “levar” e “buscar”. Os tempos verbais no futuro também era muito difícil para mim. Não me lembro de muito mais, mas eram essencialmente estes.

Conseguias escrever um texto produzido ditado pelo professor? Como te sentias?

Os ouvintes escrevem os ditados porque ouvem, mas os surdos como é que faziam? Nós copiávamos os textos. Tinha que ser adaptado para os alunos surdos. A maioria dos docentes eram ouvintes e falavam muito rápido, eu ouvia as palavras muito soltas. Não conseguia perceber o contexto, a lógica das palavras

Conseguias escrever um texto baseado nos teus pensamentos? Como te sentias?

Depende outra vez (risos). Por exemplo, as cores e o Arco-íris eu imaginava e escrevia. Mas eu preferia gestuar. Na escrita era mais complicado porque eu não estava tão desenvolvida, como estava em LGP.

Como lidaste com os ditados? E com as cópias?

Eu não fazia ditados, não conseguia acompanhar o ritmo. O que eu fazia na escola era ouvir o texto a ser lido em voz alta e acompanhar a leitura pelo texto em suporte físico. Mas se o ritmo do ditado fosse calmo e adaptado, eu conseguia fazer os ditados. Nós, os surdos não ouvimos e é necessário adaptar as tarefas.

### **Atualmente- Leitura:**

Atualmente, como te sentes a ler?

Senti que foi um passo muito grande do secundário para a faculdade, senti uma diferença enorme. Foi difícil para mim, dava-me ansiedade e chorava, mas foi uma fase. Os meus pais apoiaram-me muito e sempre me disseram que eu ia conseguir ultrapassar as dificuldades que estava a sentir nessa altura. Eu estudei muito e trabalhei o dobro. E eu sou uma pessoa muito preocupada, estudo tudo e gosto de ser organizada. E por isso, eu fazia os trabalhos com muita antecedência, porque eu precisava de mais tempo. Tinha dúvida nas palavras, na forma como se escreviam as frases. Depois mostrava aos meus pais para eles corrigirem. A universidade é difícil e tenho algumas falhas específicas no Português. E há palavras que eu não conheço. Falta sensibilizar as pessoas e adaptar as avaliações.

Com que frequência costumavas ler para a faculdade? E por vontade própria?

Eu não gosto muito de ler. Prefiro ver filmes, séries. Eu sei que são diferentes. O problema quando eu leio, não tenho uma imagem mental das coisas, sinto que é um entrave, e então não tenho muito interesse. Mas eu lia em criança com o objetivo de melhorar a minha escrita. Mas para mim ler livros grande é muito difícil porque parece que estou a começar a estudar. Há filmes que têm em suporte de livro e eu consigo ler facilmente porque já tenho a imagem mental das coisas. E faço ligação do filme ao livro. Eu consigo ler, mas não é a 100 %.

Como te sentes a ler bibliografia recomendada pelos professores da faculdade? Compreendes todos os textos? Se tens dúvidas, como fazes?

Sinto-me ansiosa. Quando tenho dúvidas encontro-me com os professores e peço para me esclarecerem da melhor forma, até eu perceber.

Que tipo de leitura é que fazes? Ex: livros, artigos, jornais; Estás a ler algum livro, neste momento?

Eu tenho mais curiosidade pelas revistas. Eu ganhei muito interesse por uma telenovela da TVI que era “A teia” porque tinha um ator surdo e eu adorei. Agora, gosto de uma outra que é a “Amor, Amor”, que dá na SIC. Eu tenho muito interesse porque está ligada à música e as pessoas convivem. Há telenovelas que eu não gosto e não tenho interesse, mas estas despertaram-me curiosidade e interesse. Então costumo ir ver/ler as revistas. Eu tenho muitos livros em casa, porque a minha mãe gosta muito de ler. Tenho livros de História e Cultura, de Filosofia, de Bonance, de EE. A minha mãe também me chama a atenção para alguns livros, como por exemplo de EE que esteja relacionada com a LGP,

Como te sentes a ler em voz alta, no contexto escolar ou noutros?

Sim, eu leio bem em voz alta. Consigo fazer isso. Sinto-me bem. Queres ouvir a minha voz? (risos). Eu consigo sim. Às vezes leio os testes à minha mãe em voz alta e não sinto dificuldade nisso. A não ser que eu encontre ao longo do texto uma palavra difícil ou que não conheço e, nesta situação, sinto mais dificuldade.

Ainda sentes alguma dificuldade na leitura?

Sim, ainda sinto dificuldades nas palavras e no vocabulário. Eu senti que às vezes tenho que estudar o dobro.

### **Atualmente- Escrita:**

Atualmente, como te sentes a escrever?

A escrever sinto às vezes desconforto, exceto nos testes, porque eu escrevo tudo o que sei, principalmente quando são questões sobre temas que eu sei. Se forem trabalhos é mais difícil para mim. Porque eu não sei como começar, o básico eu não sei. Eu escrevo os tópicos, depois o programa e os materiais que vou precisar. Depois estruturo o trabalho. Eu costumo planear assim sempre. Costumo ir à bibliografia e ver o mais importante e colocar no trabalho. E, no final, peço sempre à minha mãe para rever o que escrevi. Já tenho falhas pequenas. É importante que a ideia principal do trabalho esteja alá exposta.

Com que frequência costumas escrever?

Depende (risos). Às vezes sinto-me inspirada e penso: “Hoje vou escrever!” e corre tudo bem. Mas há dias em que não me apetece, em que não consigo escrever. Depende, tenho muitos altos e baixos.

Como te sentes a escrever na faculdade? EX: em trabalhos, nas frequências. Consegues transcrever todos os teus pensamentos? Se não, que estratégias usas para combater essas dificuldades?

Para mim, é difícil. Tenho que trabalhar o dobro. Dependo do tema, do conhecimento básico que eu tenha, da experiência de vida, do conhecimento da cultura geral. Se o tema for profundo tenho que estudar e investigar. Se eu tiver dificuldades, vou investigar, vou ver o significado da palavra, vou ver a bibliografia que os professores recomendaram.

Atualmente, como lidas com as cópias e com os ditados?

Na universidade já não fazemos essas atividades.

Tenho uma professora que nos pediu para fazer um trabalho e é muito difícil, porque implica que eu tenha que ler livros, que investigue na Internet de forma aprofundada e eu tinha que explicar e expressar a matéria. Também para mim, é complicado o tempo. Tenho que preparar tudo com muito tempo de antecedência e vou fazendo os textos aos poucos. Não faço tudo de uma só vez. Depois peço revisão do trabalho à minha mãe.

Que tipo de textos é que costumas escrever? Ex: cartas, resumos, histórias livres

Eu costumo fazer trabalhos da faculdade, os testes. Às vezes escrevo texto sobre situações em concretas porque tenho memória visual e isso ajuda-me a fazer o texto, a compreender e a usar as palavras certas.

Ainda sentes alguma dificuldade na escrita?

Sinto mais dificuldade nos trabalhos. Na preparação dos trabalhos, na estrutura. às vezes falta-me lógica e as ideias. E tenho que fazer gestão do tempo para preparar tudo antes. Eu nos testes consigo escrever. Também sinto, na faculdade, pressão. Os professores incentivam-nos a trabalhar, mas eu sinto-me às vezes aflita, ansiosa, às vezes não durmo bem porque estou sempre a pensar nos trabalhos.

## Reflexão Pessoal

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita, no teu caso? E em geral E em casos que conheças?

Eu vou te dar um exemplo do que aconteceu comigo no exame do 9º ano de Português, que é a minha segunda língua. Eu consegui passar no exame e tudo correu bem, mas tive um colega que disse: “A \*nome\* sabe ler e escrever muito bem!”, referindo-se ao facto de eu usar IC. Eu senti-me discriminada E isso não é verdade. Eu senti-me muito magoada e chorei nesse dia. Depende dos surdos, sem IC e com IC, que conseguem escrever ou não. No meu caso, eu trabalho muito em casa, eu faço um esforço muito grande. E tive um bom acompanhamento, que é importante. Eu sinto uma influência positiva, por ter o implante e conseguir ouvir as palavras, mas na escrita depende do esforço de cada um. A pessoa pode ter IC mas depende da personalidade de cada um. As pessoas surdas com IC, são pessoas surdas na mesma. Quando eu vou dormir tiro os implantes e não ouço nada. Quando vou à piscina também tiro os implantes e não ouço nada. Por exemplo, a música. Eu ouço a melodia, os tempos, mas não percebo a letra, as palavras.

ANEXO XXII– RESPOSTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM A IRIA

**Respostas da entrevista realizada com a Iria:**

Data: 17 de março

Meio da entrevista: Online, via zoom

Duração: 40 min

**À descoberta da surdez:**

Como é que ficaste surda?

Eu quando nasci fiquei com muita febre, estava muito quente. Fui internada no hospital onde estava a receber acompanhamento. Depois dos 3 aos 5 anos, eu comecei a perder a audição, porque a minha família desconfiou. Eles viram que eu estava a falar cada vez pior e pronunciava as palavras e não ouvia corretamente quando me afastava deles. Então fiz exames e coloquei os aparelhos auditivos em 2008. Mas em 2010 o meu ouvido direito começou a piorar e fiz a cirurgia do implante coclear.

Quando é que descobriram que eras surda? Com que idade?

Acho que foi a minha tia que descobriu. Quando eu era pequena, ela chamava-me e eu não reagia. Eu quando estava afastada das pessoas eu não reagia quando me chamavam.

Como é que souberam que tu eras surda?

Quando eu fiz os exames para a surdez no hospital.

Que tipo de acompanhamento tiveste após a descoberta da surdez?

Fui acompanhada no hospital, por um médico e depois tive terapia da fala.

Antes de ficares surda conseguias falar?

Sim, eu falava o básico, como por exemplo comida, água. Mas piorou à medida que a minha surdez piorou.

Qual é o teu grau de perda auditiva?

Não sei o grau, mas do ouvido esquerdo sou surda moderada e do direito tenho surdez severa e profunda. Uso IC no ouvido direito

### **Familiares:**

A tua família é composta por quem?

Pela minha mãe, o meu pai, a minha tia, a minha avó e os meus irmãos mais novos.

Tens familiares surdos ou com problemas auditivos?

Eu sou a única pessoa surda, mas tive uma prima minha afastada que ficou surda por causa de uma otite. Não tem nada a ver com genética.

Alguém da tua família sabe LGP?

Sim, algumas pessoas sabem LGP.

Como comunicas com a tua família?

Comunico por LGP e em Língua Portuguesa. Uso as duas coisas. Também faço leitura labial.

### **Implante Coclear:**

Qual é o teu tipo de surdez?

Tenho surdez neurossensorial.

Quando fizeste a cirurgia para a colocação do IC? Com que idade?

Fiz aos três anos de idade.

Tiveste acompanhamento após a cirurgia do IC? Se sim, de que tipo e por quem?

Sim, tive acompanhamento por um médico, depois tive por uma terapeuta da fala e docente de educação especial.

### **Antecedentes escolares:**

Como foi o teu percurso escolar desde o pré-escolar até agora?

Foi positivo, eu sempre fui boa aluna. Sempre me esforcei e tinha notas de quatros e cincos. Estive do 1º ano até ao 8º ano em ensino bilingue. E no 9º ano decidi fazer a escola regular, juntamente só com pessoas ouvintes. Depois fui para o secundário e as coisas não correram muito bem porque a minha turma fazia muito barulho e eu não ouvia bem o professor. Eu não tinha interprete de LGP e tentava ler os lábios das pessoas. Eu não passei a algumas disciplinas e decidi voltar a uma escola de referência, onde estou agora.

As escolas que frequentaste durante o ensino obrigatório têm ensino bilingue?

Sim, foram do ensino bilingue.

Que disciplinas tiveste durante o ensino obrigatório?

No 1º ano tive português, matemática, estudo do meio, música, educação física. Tive as disciplinas normais e LGP. No secundário, estou em Humanidades e tenho as disciplinas deste curso.

Durante a escolaridade obrigatória tiveste acompanhamento por outros docentes? Se sim, Quais?

Tive acompanhamento pela prof. De LGP, o Intérprete de LGP, terapia da fala e educação especial.

Que disciplinas eram da tua preferência? Porque?

Eu gosto de História e Português.

De um modo geral, como era o teu desempenho escolar?

Foi positivo. Eu trabalhava muito e estudava. Tinha sempre boas notas.

Que disciplinas não gostavas? Porquê?

Acho que não tinha nenhuma.

### **Aprendizagem da leitura e as suas dificuldades:**

1

Não me lembro bem, mas acho que foi com 5/ 6 anos na escola.

Em que contexto familiar aprendeste a ler?

Eu tinha mais ajuda da minha tia quando eu precisava. Mas eu também fazia muito esforço para aprender. Ela às vezes lia-me histórias antes de dormir e eu colocava a minha mãe na garganta dela, para sentir as cordas vocais e encostava a cabeça ao peito dela. Assim, eu ia percebendo as palavras, a vibração e adormecia mais tranquila.

Como te sentiste a ler as letras pela primeira vez? Sentiste curiosidade ou confusão

Senti-me bem. Não tive problemas a aprender a ler Eu também gosto muito de música e isso ajudou-me a compreender melhor as palavras porque eu li a letra das músicas e associava à melodia.

Compreendias o abecedário e os seus sons?

Sim, compreendia. Mas dependia das palavras.

Compreendias os sons das palavras, das sílabas e das letras?

Sim, eu compreendia. Não tive dificuldades nisso.

Quando lias em voz alta, como te sentias? Tinhas receio/ medo?

Eu lia bem em voz alta. Não senti medo nem receio.

Com o IC, achaste que aprendeste como os teus colegas ou sentidas que tinhas mais dificuldades?

Com o IC achei que senti mais dificuldade, mas é normal. No entanto, ajudou-me a ouvir as coisas à minha volta.

Que estratégias usavas para ultrapassar essas dificuldades?

Eu trabalhava em casa. Estudava e tinha ajuda da minha tia em casa.

Tinhas apoio por parte dos teus pais, por exemplo, nos trabalhos de casa?

Eu tinha mais apoio por parte da minha tia, mas os meus pais também que ajudavam.

### **Aprendizagem da escrita e as suas dificuldades:**

Onde é que aprendeste a escrever? Com que idade?

Aprendi na escola, no 1º ciclo, acho que aos 6 anos.

Em que contexto familiar aprendeste a escrever?

Eu tinha mais ajuda da minha tia quando eu precisava. Mas eu também fazia muito esforço para aprender. Eu sempre quis ser independente e trabalhava para isso.

Como te sentiste a escrever as letras pela primeira vez?

Acho que me senti bem. Não tive dificuldade.

Conseguias escrever um texto produzido ditado pelo professor? Como te sentias?

Sim, eu percebia, mas às vezes dependia do tema.

Conseguias escrever um texto baseado nos teus pensamentos? Como te sentias?

Dependia do tema, mas no geral conseguia sim.

Como lidaste com os ditados? E com as cópias?

Sim, nos fazíamos ditados e cópias, mas nunca tive dificuldade a fazer nenhum dos dois. E depois passamos a ter interprete de LGP e aí foi melhor

### **Atualmente- Leitura:**

Atualmente, como te sentes a ler?

Sinto-me bem. Gosto de ler. Procuo ler livros que me despertam o interesse.

Com que frequência costumavas ler para a faculdades? E por vontade própria?

Quando faço trabalhos e testes, e tenho que estudar. Nessa ocasião leio a matéria, faço resumos e estudo.

Como te sentes a ler em voz alta, no contexto escolar ou noutros?

No geral, sinto-me bem. Nunca tive dificuldades com isso.

Como te sentes a ler bibliografia recomendada pelos professores da faculdade? Compreendes todos os textos? Se tens dúvidas, como fazes?

Não temos muita bibliografia no secundário, mas eu lia para os testes e para os trabalhos a matéria que os professores davam, os livros e os apontamentos.

Ainda sentes alguma dificuldade na leitura?

Não sinto dificuldades. Eu percebo o que leio e gosto de ler. Também gosto muito de música e isso faz com que tenha mais interesse por ler, por casa das letras das músicas.

**Atualmente- Escrita:**

Atualmente, como te sentes a escrever?

Sinto-me bem. Não sinto dificuldade, mas às vezes depende da palavra.

Que tipo de leitura é que fazes? Ex: livros, artigos, jornais. Estás a ler algum livro, neste momento?

Eu leio mais livros. Agora estou a ler um do Raul Minh `alma, que fala do amor e de sermos independentes.

Com que frequência costumavas escrever?

Leio quando tenho que estudar, quando tenho trabalhos e quando tenho interesse em algum livro.

Como te sentes a escrever na faculdade? EX: em trabalhos, nas frequências. Consegues transcrever todos os teus pensamentos? Se não, que estratégias usas para combater essas dificuldades?

Eu ainda não ando na universidade, mas quero estudar numa no futuro, quero tirar o curso de Psicologia. Mas na escola eu sinto-me bem. Não tenho dificuldade.

Atualmente, como lidas com as cópias e com os ditados?

Já não fazemos essas atividades, mas faço cópias sem dificuldade quando copio do quadro para o caderno.

Que tipo de textos é que costumavas escrever? Ex: cartas, resumos, histórias livres

Eu escrevo resumos quando estou a estudar, costumo escrever canções e algumas histórias.

Ainda sentes alguma dificuldade na escrita?

Eu tive que trabalhar muito a escrita porque tinha algumas dificuldades, mas já melhorei e sinto que não tenho tantas dificuldades. A música também que ajudou nisso.

### **Reflexão Pessoal**

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita, no teu caso? E em geral? E em casos que conheças?

Eu sinto-me muito feliz por poder ouvir. Agradeço à minha família por me ter dado esta oportunidade. Mas quando mudei de ensino no 9º ano, a minha turma era muito barulhenta e tornava-se complicada de ouvir os professores ao mesmo tempo e chumbei a algumas disciplinas. Mas eu sempre trabalhei mais porque sabia que tinha dificuldades e sempre quis ser mais independente.

**Respostas da entrevista realizada com a Isabela:**

Data: 1 de março

Meio da entrevista: Online, via zoom

Duração: 1 hora

**À descoberta da surdez:**

Como é que ficaste surda?

Eu nasci surda, supostamente. Não dá para ter 100% de certeza, mas calcula-se que eu tenha nascido surda. Sou surda profunda dos dois ouvidos e descobri à poucos anos que tanto o meu pai como a minha mãe, têm um gene recessivo, que tem um nome muito esquisito e comprido e não sei, mas é um gene recessivo que provoca a falta da vitamina B-1, que eu não tenho E essa falta da vitamina pode afetar qualquer parte do corpo, e no meu caso, afetou a visão, a surdez, o meu sistema imunitário. Foi basicamente por genética.

Quando é que descobriram que eras surda? Com que idade?

Hmm.. deve ter sido por volta dos dois anos, por aí. Eles levaram um bom tempo a descobrir que eu tinha a falta da vitamina e eu era surda também. A minha mãe dizia que eu tinha alguma coisa, mas eu negava e dizia que estava tudo bem, então ela levou algum tempo. Mas há de ter sido nessa altura. Eu não sei a altura exata porque eu depois fui operada aos dois anos. Portanto, eu era muito nova, não me lembrava nada disso

Como é que souberam que tu eras surda?

A minha mãe diz que eu não falava, que chamavam por mim e eu “ignorava”. Eu gritava quando queria as coisas, por isso notava-se que havia alguma coisa de errado. Mesmo a brincar, eles chagavam ao pé de mim e eu assustava-me. Então percebeu-se que alguma coisa ali não estava bem. Eu não me lembro qual foi a primeira coisa que descobriram que eu não tinha, não sei se foi a vitamina ou a surdez. Não me lembro bem e não associaram uma coisa à outra, isso só foi muitos anos depois.

Que tipo de acompanhamento tiveste após a descoberta da surdez?

Ei tive terapia da fala antes de ter sido operada, antes de ter implante. A minha mãe disse-me que antes de eu ter implante, tentaram que eu usasse prótese. Claro que não resultou. Ela já disse que eu tive terapia da fala antes. Não sei o que é que eu fazia lá, porque eu não ouvia nada, mas tinha terapia da fala. Depois na primária, eu tive uma professora que acho que era de Necessidades Educativas Especiais, mas sinceramente eu não recorria muito a ela. Ela ia lá por minha causa, mas depois como viu que eu não precisava muito dela passou a ir menos, cada vez menos. Eu tive mais terapia da fala até ao 12º ano, foi desde pequenina até terminar a escola.

Antes de ficares surda conseguias falar?

Pelo o que me disseram, eu só gritava. Quando eu queria alguma coisa, eu apontava e gritava.

Qual é o teu grau de perda auditiva?

Eu não sei a percentagem, mas eu sou surda profunda. Se eu tirar o aparelho eu não oiço nada.

### **Familiares:**

A tua família é composta por quem?

O meu pai, a minha mãe e a minha irmã que é mais velha 5/6 anos. Depois tenho os meus avós, tanto do lado da minha mãe como do lado do meu pai. Graças a Deus que ainda aqui estão todos (risos). Tenho tios, primos, muitos primos que eu não conheço do lado da minha avó. Mas eu sou a única surda.

Tens familiares surdos ou com problemas auditivos?

Eu sou a única surda.

Alguém da tua família sabe LGP?

Ninguém. E eu sou a única que está a aprender agora.

Como comunicas com a tua família?

Falando Língua Portuguesa. Ninguém sabe Língua Gestual. Portuguesa e eu só comecei a aprender quando entrei na universidade.

### **Implante Coclear:**

Qual é o teu tipo de surdez?

É neurosensorial.

Quando fizeste a cirurgia para a colocação do IC? Com que idade?

Eu tinha 2 anos, 2 anos e meio quase. E foi em 2001.

Tiveste acompanhamento após a cirurgia do IC? Se sim, de que tipo e por quem?

E só sei que quando se faz a cirurgia tem um período de recuperação, depois de se colocar o aparelho para se habituar. Nesse tempo só fiquei um mês, porque eu recuperei bem e adaptei-me logo. Depois foi basicamente terapia da fala e necessidades educativas especiais.

### **Antecedentes escolares:**

Como foi o teu percurso escolar desde o pré-escolar até agora?

Eu tive uma educação totalmente oralista. Eu não fui para uma escola de referência de alunos surdos. Eu não tive contacto com alunos surdos. Eram todos ouvintes. Mas foi normal. Havia matérias que eu tinha mais dificuldades, como matemática. Em Português dependia muito qual era a matéria. Mas no geral sempre fui uma pessoa curiosa. Eu também gostava muito de aprender. No geral foi positivo. Eu apetei-me bem como o aparelho, percebia bem e falava bem.

As escolas que frequentaste durante o ensino obrigatório têm ensino bilingue?

Não, foram escolas normais de oralista.

Que disciplinas tiveste durante o ensino obrigatório?

Na primária tive Estudo do meio, português e Matemática. Depois tive umas que eram extras, como Inglês, Educação Física. Nos outros anos também foi por aí e tive Ciências, História (a minha disciplina preferida, sempre gostei muito de história), Espanhol, Filosofia. Fiz o secundário em Línguas e Humanidades. Em Ciências não havia nada que me chamasse a atenção.

Durante a escolaridade obrigatória tiveste acompanhamento por outros docentes? Se sim, Quais?

Eu tive terapeuta da fala até ao fim da escolaridade obrigatória, até ao 12º ano. A professora de Educação Especial, eu supostamente tinha, mas eu nem se quer ia lá, por isso eu não sei muito bem o que é que a pessoa fazia. Eu só a encontrei mais no ensino secundário por causa dos exames, porque sendo eu surda deveria fazer os exames adaptados ou não, portanto ela foi falar comigo sobre isso. Só que eu recusei, eu quis fazer tudo igual, O único que eu fiz adaptado foi o de Português, de resto disse que não.

De um modo geral, como era o teu desempenho escolar?

Modéstia à parte, eu tinha boas notas. Alguns anos até me diziam que eu era a melhor da turma. Mas sim, porque eu sempre gostei muito de aprender e sempre fui aplicadinha e perfeccionista, por isso as minhas notas eram sempre boas. A única que eu tive mais dificuldade foi a Inglês.

Que disciplinas eram da tua preferência? Porque?

História, talvez Ciências (mas depende do ano), Geografia, mas deixei de gostar no secundário. Mas depende muito do professor, de como ele dá a disciplina. Mas História sempre foi a minha preferida, apesar de ser mais difícil em alguns anos.

Que disciplinas não gostavas? Porquê?

Matemática. Eu até consegui tirar boas notas, mas tive que estudar muito. Eu também tive explicação, é verdade. Eu tive explicação desde o 5º ano até ao 12º, portanto na explicação basicamente o que eu estudava era matemática. Depois, Inglês. Continuo a não gostar, mas lá consegui fazer. Espanhol também. Tudo o que sejam Línguas estrangeiras, eu não gosto, porque eu tenho muita dificuldade.

### **Aprendizagem da leitura e as suas dificuldades:**

Onde é que aprendeste a ler? Com que idade?

Não faço ideia. Eu sei que desde pequena eu sempre gostei muito de ler, portanto isso também facilitou a minha aprendizagem com Língua Portuguesa, porque eu sempre gostei de ler desde pequena, portanto eu lia muito. Agora, com que idade não faço ideia. Acho que foi um bocado por aí, como eu lia muito, via o vocabulário, as palavras, as imagens.

Em que contexto familiar aprendeste a ler?

Os meus pais normalmente trabalhavam e a minha irmã explicava-me algumas coisas que eu não percebia ou até fazia jogos comigo quando erámos mais novas, como se ela fosse a professora e eu a aluna. Com o passar do tempo deixamos de fazer isso. Víamos televisão e imitávamos os programas. Eu tinha explicação

a tudo, eu fazia as disciplinas que queria e acabou por ser mais a matemática porque eu tinha mais dificuldade.

Como te sentiste a ler as letras pela primeira vez? Sentiste curiosidade ou confusão

Eu não faço ideia porque eu não me lembro. Mas suponho que deva ter sentido curiosidade, porque sempre me disseram que eu era uma criança curiosa que perguntava:” Ah o que é que é isto”, “Ah o que significa isto”. Eu perguntava tudo. Eu suponho que haveria de ter gostado, não sei. Eu lembro-me que no 1º ano eu adorava a escola, só não gostava de matemática.

Compreendias o abecedário e os seus sons?

Normalmente eu até percebia, lá está, eu falava com as pessoas e tudo mais. Mas claro que muitas vezes, eu não percebia, porque é aquilo da discriminação dos sons. Eu às vezes tinha alguma dificuldade, ou percebia uma coisa e a pessoa estava a dizer outra. Isso às vezes acontecia, mas ou perguntava ou a pessoa percebia que eu tinha percebido mal, mas no geral, nunca foi grande problema. Eu fazia uns exercícios na terapia da fala em que tinha que preencher a palavra com a letra que faltava e podia ser com “G” ou “J”, mas eu já sabia como é que se escreviam porque eu ia muitas vezes

Compreendias os sons das palavras, das sílabas e das letras?

Sim, eu acho que sim. Lá está, são coisas que eu trabalhava na terapia porque eu faço muito labialização, por isso é que eu estou sempre a olhar para os lábios das pessoas. Se taparem a boca é muito mais difícil para mim, tanto que quando vou fazer testes no aparelho, para ver se está tudo bem, se não, eles tapam a boca, se não eu leio (risos). E aí tenho mais dificuldade a distinguis os sons, as palavras e isso. É mais difícil para mim. Agora, se eu estiver a olhar para os lábios, torna-se mais fácil para mim.

Quando lias em voz alta, como te sentias? Tinhas receio/ medo?

Ai eu odiava. Ainda hoje eu não gosto de falar em voz alta, porque eu tenho tendência a falar em voz baixa. E para mim, falar muito alto, eu sinto como se estivesse a gritar. Por isso foi uma coisa que eu tive que trabalhar muito na terapia da fala, a projeção da voz, mas isso foi mais nos últimos anos, na verdade. As sessões de terapia concentravam-se mais na escrita, no vocabulário. No secundário perguntara-me o que é que tinha mais dificuldade e eu respondi que era na projeção da voz, e que me diziam quando falava em voz baixa:” Estás a falar muito baixo” ou “estás a ler muito depressa”, que era para eu despachar aquilo. E ainda hoje eu não gosto porque sinto que estou a fazer ali um grande esforço a ler em voz alta. Mas depois as pessoas viam que eu tinha dificuldade e iam-me chamando menos. E às vezes haviam aquelas palavras mais difíceis e era um sofrimento para mim.

Com o IC, achaste que aprendeste como os teus colegas ou sentidas que tinhas mais dificuldades?

Eu não tenho essa comparação. Eu tive implante muito nova e não me lembro antes de ter o implante. Eu tive implante para mim desde sempre. Mas, evidentemente, que eu senti mais dificuldade, muito mais. Eu sempre estive em turmas de ouvintes e grandes. Eu tinha uma pontaria, eu ia sempre para a pior turma. Havia sempre aqueles alunos que falavam e faziam barulho, então era complicado para mim. Só que eu era aplicadinha, eu sentava-me em frente ao professor e olhava para ele. Mas é cansativo porque são muitas horas, e com eles a fazerem barulho tinha que me queixar aos professores que não conseguia ouvir.

Que estratégias usavas para ultrapassar essas dificuldades?

Eu explicava a minha situação aos professores: “Sou surda, tenho aparelho, e obviamente, não vou ouvir a 100%. Eu tenho que me sentar à frente e que fique de frente também para eu conseguir ler os lábios.” Ia sempre falar com os professores, assim que a aula começava. Só que depende muito do professor. Se for daquelas pessoas meigas havia sempre muito barulho. Eu senti mais dificuldade quando os outros alunos falavam para responderem a uma pergunta, porque elas estavam lá a trás e eu nem estava a ver para ler os lábios, principalmente, quando havia interação entre alunos. Eu tinha que pedir apontamentos aos meus colegas.

Tinhas apoio por parte dos teus pais, por exemplo, nos trabalhos de casa?

De certa forma não, eles não fizeram o ensino completo, portanto nem eles próprios sabiam. Pedi mais à minha irmã, mas nós temos uma diferença de idade de 5/6 anos e com o passar do tempo já estava num ensino mais avançado do que o meu, e não tinha tempo ou já não se lembrava, ou não tinha paciência. Então normalmente eu pedia ajuda na explicação, para me explicarem, ou para praticar exercícios. Era mesmo na explicação, tanto que eu tive do 5º até ao 12º.

### **Aprendizagem da escrita e as suas dificuldades:**

Onde é que aprendeste a escrever? Com que idade?

Com que idade, não faço ideia. Que eu me lembre, eu devo ter aprendido a escrever na primária, na escola. No 1º ano havia aqueles desenhos com as letras, e eu adorava. Eu fazia, apagava e voltava a fazer. Depois no 2º e no 3º eu queria muito voltar a fazer aquilo. Tem a ver com as histórias, lá está, eu sempre gostei muito de ler. Então nós começávamos e eu já ler as outras histórias.

Em que contexto familiar aprendeste a escrever?

Eu tinha ajuda mais na escola, na explicação. Na disciplina de Português eu também escrevia e fazíamos exercícios de escrita. Algumas vezes na terapia também, pediam-me para escrever alguma coisa

Como te sentiste a escrever as letras pela primeira vez?

Ai não sei porque eu não me lembro, confesso. Só tenho aquelas lembranças do 1º ano em que eu adorava. Eu escrevia as letras e as histórias. O problema era que eu tinha uma imaginação muito fértil. Eu sempre tive problemas a fazer histórias pequenas. Pediam-me para fazer uma história pequena e eu começava a escrever e depois já não tinha espaço. Mesmo em Português quando me pediam para fazer resumos, eu não conseguia resumir, porque para mim era tudo importante. Eu nunca tive jeito para fazer resumos. Às vezes diziam: “Vamos trabalhar os resumos”, mas não. Eu sempre gostei muito de escrever.

Conseguias escrever um texto produzido ditado pelo professor? Como te sentias?

Eu tinha dificuldade. Acho que foi no 5º/ 6º ano, depois já não faziam isso, mas eu tive um professor que estava sempre a fazer isso e eu não gostava, porque ele pegava em textos difíceis, com palavras difíceis, Nem todos sabiam, nem todos tinham ouvido falar daquilo. Ele andava pela sala e eu não percebia o que ele lia. Era horrível, sinceramente. Eu detestava aquilo. Até cheguei a falar com o professor: “Eu tenho muita dificuldade para perceber o que você está a dizer.” Eram com palavras muito complicadas, que eu nunca ouvi falar e era com sons muito parecidos, havia sempre aquelas palavras muito fáceis de confundir, então eu tinha muita dificuldade, Eu não gostava nada disso. Depois trocávamos os textos pelos elementos da turma para fazer as correções e eu tinha sempre tudo mal. “Mas o que é isto?” E eu respondia: “Olha foi o que eu ouvi” e às vezes eram coisas sem sentido. Eu queria dar exemplos das palavras, mas não me lembro. Isto acontecia só com aquele professor.

Conseguias escrever um texto baseado nos teus pensamentos? Como te sentias?

Depende do tema, da história porque quando eu era mais nova eu tinha a imaginação muito fértil e não tinha dificuldade com isso, se calhar, tinha mais dificuldade em encurtar o texto para fazer uma história mais simples, mas com o passar dos anos perdi esse hábito, essa prática de escrever. Por agora eu levo algum tempo a começar, como por exemplos nos testes, mas quando começo não paro de escrever e às vezes demoro muito.

Como lidaste com os ditados? E com as cópias?

Eu fazia, mas sinceramente detestava. Na terapia da fala eu ainda gostava, era mais simples e estava só eu. Mas nas aulas eu odiava. Eu escrevia o que eu ouvia mesmo que não fizesse sentido, só para não ficar em branco. Eu ouvia uma coisa que não fazia ideia do que ele estava a falar, era vocabulário que eu não conhecia, por isso eu escrevia como eu ouvia. Às vezes era o contrário, eu conhecia a palavra, mas eu ouvia outra coisa diferente. Depois na correção é que eu via:” Ah era istio? Eu percebi não sei o quê:”

### Atualmente- Leitura:

Atualmente, como te sentes a ler?

Eu continuo a não gostar. Porque eu só trabalhei mais isso no secundário, nos últimos anos. Foi até ao 12º ano e já não tenho terapia da fala, por isso perdi esse hábito. Eu tenho tendência para falar em voz baixa e para fechar a boca, para articular bem as palavras. Como não tenho as sessões tenho que me lembrar a mim própria. Apesar de tudo, de eu não gostar nada, foi útil. Na apresentação dos trabalhos tenho que estar em frente à turma, coisa que eu também não gosto. E depois tinha que estar a falar em voz alta. Até agora, sinceramente eu não gosto muito. Mas eu tinha mais dificuldade ao início, até me doía a garganta.

Com que frequência costumas ler para a faculdades? E por vontade própria?

Eu leio se tiver mesmo que ser, mas pronto. Eventualmente é mais para trabalhos da faculdade. Sinto necessidade de ler, mas ultimamente não faço isso. Isso ficou um bocadinho de lado, mas eu lia sim. Eu perdi um bocado o hábito de leitura, mas lá está, eu leio para mim. Só não gosto de ler em voz alta.

Como te sentes a ler bibliografia recomendada pelos professores da faculdade? Compreendes todos os textos? Se tens dúvidas, como fazes?

Eu não via, confesso que não. Mas dependia muito, qual a disciplina, se fosse mais teórica e se tivesse que fazer um trabalho escrito, eu vou consultar porque sou muito perfeccionista e ia lá ver. Mas se há palavras muito difíceis, eu perguntava. Eu tive a disciplina de Cultura dos Surdos e tive que fazer um teste e um trabalho escrito. Para os trabalhos escritos eu pesquisei muito, para colocar lá umas citações. Nas disciplinas mais teóricas eu pesquisei. Mas nas mais práticas eu vejo os power- points. Normalmente, os trabalhos são em grupo e eu pergunto: “você está a perceber isto?”, entre nós. Se não percebo não coloco no trabalho porque o professor poderia perguntar e eu não ia saber responder. Eu não costumo perguntar às pessoas porque como é para ao trabalho é suposto eu saber o que é aquilo. Se não souber minimamente, eu não coloco no trabalho. Eu costumava perguntar à minha irmã para ela me corrigir o português e ela até me corrige muito os trabalhos.

Que tipo de leitura é que fazes? Ex: livros, artigos, jornais; Estás a ler algum livro, neste momento?

Não sou muito de revistas, só se tiver alguma coisa de telenovelas. Jornais só se tiver alguma coisa que me interessasse. Por iniciativa, pegar num jornal ou numa revista, não. Livros eu lia, os infantojuvenis, livros de fadas e princesas. Agora, perdi esse hábito. Tenho muitos livros que comecei e acabei. Eu tenho boa memória. às vezes leio um livro e depois pego noutra e lembro-me as histórias e consigo fazer separação.

Como te sentes a ler em voz alta, no contexto escolar ou noutros?

Eu não gosto porque tenho que estar a fazer aquele esforço a falar em voz alta, como apresentar em frente à turma. Fico muito nervosa, não gosto nada. Como estou em Lecionação tenho que treinar isso mas eu sempre fui assim.

Ainda sentes alguma dificuldade na leitura?

Se for um tema que não domino, eu não percebo. Os temas mais teóricos, as pesquisas para os trabalhos, ler teses, às vezes não percebo nada.

### **Atualmente (Escrita):**

Atualmente, como te sentes a escrever?

Depende. Por incrível que pareça, eu consigo acertar na escrita. Eu costumo rever os trabalhos, eu sou perfeccionista e vou ver se está tudo bem escrito. Nos trabalhos fico responsável por ver se está tudo bem escrito. Mas também dependo e do tema.

Com que frequência costumavas escrever?

Infelizmente, eu perdi isso. Eu fazia isso quando era pequena. Eu escrevia histórias. Se não for para a faculdade, eu não escrevo. Eu sinto exigência porque espero que as coisas estejam a um certo nível. Sinto essa dificuldade. É uma coisa que não me agrada.

Como te sentes a escrever na faculdade? EX: em trabalhos, nas frequências. Consegues transcrever todos os teus pensamentos? Se não, que estratégias usas para combater essas dificuldades?

Assim, depende. Eu até me consigo safar bem na escrita. Nos trabalhos sou calculista, estou sempre a ver de está tudo escrito e se faz sentido. E sou perfeccionista e vou ver se está tudo bem. Mas depende do tema. Há temas que começo a escrever e tenho de reformular para ficar melhor, mas quando não sei escrever alguma coisa tenho a vantagem de estar em trabalhos de grupo. Pelo menos na faculdade tive mais sorte do que tive na escola, porque há mais pessoas que trabalham (risos).

Atualmente, como lidas com as cópias e com os ditados?

Eu tenho que estar a olhar para o professor e a ouvir, às vezes não olho para o professor porque tenho que estar a escrever. Então comecei a escrever os apontamentos a lápis. A caneta quero escrever tudo bonito, mas não consigo. Eu escrevo a lápis porque é mais rápido. Mas no 5º ano e no 6º a professora era exigente, então habituei-me a escrever muito e acho que ganhei isso. Tenho uma professora que fala muito e torna-se cansativo porque estou só a ouvir, não leio os lábios. E é mais difícil para mim, eu

tenho que fazer muito esforço. Com o uso das máscaras também complicou, mas ainda bem que passou para o regime online, porque eu ouço bem.

Que tipo de textos é que costumava escrever? Ex: cartas, resumos, histórias livres

Eu já não escrevo como escrevia. Antes eu tinha mais imaginação e tinha muitas ideias para escrever. Agora eu escrevo quando tenho coisas que estudar, trabalhos para fazer e nos testes também.

Ainda sentes alguma dificuldade na escrita?

No geral eu acho que até escrevo bem, às vezes dou alguns erros a português e escrevo algumas coisas confusas. É nesta altura que a minha irmã entra em ação. (risos). Mas depende muito da matéria. Se for uma que eu perceba, que me sinta à vontade, não há problema. Se for uma que eu não perceba, é mais difícil.

### **Reflexão Pessoal:**

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita, no teu caso? E em geral E em casos que conheças?

No meu caso, ajudou-me. Foi a primeira língua que eu tive, eu comunicava com as pessoas oralmente. O IC influenciou a minha audição e a minha fala, porque mesmo com o IC eu nunca vou ouvir a 100 por cento. Acontece as pessoas falarem uma coisa e eu perceber outra ou então eu não perceber de todo. Essa parte da discriminação dos sons é mais complicada. Eu até acho que ouço bem porque há pessoas que tem IC e não reagem. às vezes ouço um som, mas não associo ao meu nome. Não sou uma pessoa de festas porque me faz muita dor de cabeça, há muito barulho. Na sala de aula quando há barulho, às vezes não consigo acompanhar, mas já me habituei.

ANEXO XXIV– ENTREVISTAS REALIZADAS À DOCENTES/TÉCNICA QUE  
ACOMPANHAM ALUNOS PORTADORES DE IC

**Guião da entrevista para as docentes:**

**Apresentação:** (Saudação de acordo com a altura do dia). O meu nome é Catarina Paiva e sou estudante do mestrado de Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), no Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Neste momento, encontro-me a realizar a dissertação final de mestrado, pelo que gostaria de agradecer a sua disponibilidade e participação. Esta entrevista tem como objetivo, recolher um testemunho sobre a relação das crianças surdas portadoras de IC, com a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo por base a sua experiência enquanto docente de 1º ciclo/docente de Educação Especial/técnica da Terapia da Fala. Todos os seus dados pessoais serão mantidos em anonimato. Obrigada.

**Identificação:**

Categorias:	Objetivos:	Pergunta:
Identificação do sujeito entrevistado	Conhecer a idade e o nome próprio do sujeito entrevistado	Qual o seu nome próprio?
Identificação do sujeito entrevistado	Conhecer a idade do sujeito entrevistado	Qual a sua idade?

**Formação:**

Categorias:	Objetivos:	Pergunta:
Identificação do sujeito entrevistado	Conhecer o nível de formação do sujeito entrevistado	Qual foi o seu percurso de formação? E profissional?
Identificação do sujeito entrevistado	Conhecer a instituição da formação do sujeito entrevistado	Qual a instituição ou instituições em que realizou a sua formação?

### **Profissão:**

Categories:	Objetivos:	Pergunta:
Anos de serviço	Conhecer há quantos anos o sujeito entrevistado trabalha	Quantos anos de serviço tem globalmente? E como professor(a) de 1º CEB/ de NEE/ Terapeuta da Fala
Acompanhamento de alunos surdos com IC	Conhecer se o sujeito entrevistado sempre trabalhou alunos surdos portadores de IC	Sempre trabalhou em escolas de ensino bilíngue ou com alunos surdos com IC?
Agrupamento de escolas em que o sujeito entrevistado trabalha	Conhecer o agrupamento de escolas em que o sujeito entrevistado trabalha	Em que agrupamento de escolas é que está a trabalhar?
Escola onde o sujeito entrevistado trabalha	Conhecer se a escola em que o sujeito entrevistado trabalha	Em que escolas é que está a trabalhar?
Escola de ensino bilíngue	Conhecer se a escola onde o sujeito entrevistado tem Ensino Bilíngue	A escola onde trabalha tem ensino bilíngue?
Acompanhamento de alunos surdos com IC	Conhecer o ano, ou os anos em que o sujeito entrevistado está a trabalhar	Qual é a sua experiência de acompanhamento de alunos surdos com IC? Neste momento está a acompanhar alunos surdos com IC, de que ano(s)?

### **Dificuldades na Leitura:**

Categories:	Objetivos:	Pergunta:
Dificuldades demonstradas pelos alunos na aprendizagem da leitura	Compreender as dificuldades que os alunos surdos com IC possam sentir ao longo da aprendizagem da leitura e da escrita	Os alunos surdos com IC apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura? Como foram os casos que acompanhou?
Consciência fonológica	Compreender se os alunos sentem dificuldade nos processos que implicam a consciência fonológica.	Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, operar com palavras, sílabas e fonemas ao nível sonoro?
Princípio Alfabético	Compreender se os alunos sentem dificuldade nos processos que implicam o processo alfabético	Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades em relacionar

		as letras do alfabeto com os seus sons?
Uso de Implante coclear e as aprendizagens	Conhecer, na perspetiva do docente de 1º ciclo, se os alunos surdos com IC têm maior dificuldade a aprender a ler em comparação com os alunos ouvintes	Com o IC, os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?

### **Dificuldades na Escrita:**

Categories:	Objetivos:	Pergunta:
Dificuldades ao longo da aprendizagem da escrita	Conhecer as dificuldades que os alunos surdos com IC apresentem na aprendizagem da escrita na perspetiva do/a docente de 1º ciclo.	Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita? Como foram os casos que acompanhou?
Componente emocional e codificação	Conhecer como os alunos surdos com IC lidam com os ditados na perspetiva do/a docente de 1º ciclo.	Como é que os alunos surdos com IC lidam com os ditados? Que tipo de dificuldades costumam ter?
Componente emocional e composição	Conhecer como os alunos surdos com IC lidam com a produção de textos na perspetiva do/a docente de 1º ciclo.	Como é que os alunos surdos com IC lidam com a produção de textos? Que dificuldades sentem? Ex: composições
Uso de Implante coclear e as aprendizagens	Conhecer, na perspetiva do docente de 1º ciclo, se os alunos surdos com IC têm maior dificuldade a aprender a ler em comparação com os alunos ouvintes	Com o IC, acha que os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?

### **Reflexão Pessoal:**

Categories:	Objetivos:	Pergunta:
Reflexão Pessoal	Saber a opinião do sujeito entrevistado quando à surdez, portadores do IC, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.	De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita? Há alguma reflexão ou comentário que queira acrescentar?

ANEXO XXV– RESPOSTAS DA ENTREVISTA DA DOCENTE DE 1º CEB DANIELA

**Respostas da entrevista da docente de 1º CEB Daniela:**

Data: 12- 04- 2021

Meio da entrevista: Chamada telefónica

Duração: 1 hora e 30 min

**Identificação:**

Qual o seu nome próprio?

Chamo-me \*nome do sujeito entrevistado\*.

Qual a sua idade?

Tenho 63 anos

**Formação:**

Qual foi o seu percurso de formação? E profissional?

Então, eu fiz magistério primário, embora nunca tivesse lecionado no 1º ciclo. Depois fiz a especialização em surdos e a licenciatura em história. Comecei pela licenciatura em História, depois fui para a especialização.

Qual a instituição ou instituições em que realizou a sua formação?

Fiz no magistério primário de Leiria, na faculdade de letras na Universidade de Coimbra e Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa.

**Profissão:**

Quantos anos de serviço tem globalmente? E como professor(a) de 1º ciclo?

Aos 60 anos, tinha 40 anos de, portanto, agora tenho 43 anos de serviço global. E só trabalhei dois anos na tele escola, no 2º ciclo e os anos que restam, os 41 anos, trabalhei com surdos.

Sempre trabalhou em escolas de ensino bilingue ou com alunos surdas com IC?

Não, porque eu sou muito velha e quando comecei a trabalhar com surdos, ainda não havia implantes cocleares. Os primeiros implantes cocleares, foram uns 3 ou 4 anos depois de eu estar a trabalhar. E nessa altura também não havia educação bilingue. Só em 2008 é que passou a haver educação bilingue.

Em que agrupamento de escolas é que está a trabalhar?

Na altura, não eram agrupamentos de escola. Eu comecei por trabalhar, pela primeira vez com surdos, na equipa de educação especial de Leiria. Depois foi nas Laranjeiras em Lisboa, que é uma escola de surdos, que agora nem sei como é que se chama. E depois voltei outra vez para Leiria, para a equipa de educação especial de Leiria e quando foram os concursos, eu passei a estar no agrupamento de escolas D. Dinis de Leiria e sempre estive lá.

Em que escolas é que está a trabalhar?

Na escola D. Dinis em Leiria.

A escola onde trabalha tem ensino bilingue?

Sim, desde 2008. Assim que a lei implementou o ensino bilingue, a escola onde eu estava, do agrupamento de escolas dos capuchos, implementou imediatamente o ensino bilingue e passou a ser uma escola de referência.

Qual é a sua experiência de acompanhamento de alunos surdos com IC? Neste momento está a acompanhar alunos surdos com IC, de que ano(s)?

A minha experiência é que cada aluno, é um aluno. Não há regras totalmente definidas para o facto de o aluno com implante coclear ter este ou aquele acompanhamento. Depende muito. Eu já tive uma aluna com implante coclear, que fez o primeiro implante com 3 anos de idade, de qualquer das formas, ela ainda aprendeu a falar, porque ela tinha uma surdez degenerativa que foi progressivamente ficando, mas grave e aos 6 fez o segundo implante coclear. Tem uma família que é extremamente atenta e colaborante em tudo o que dizia respeito ao trabalho com a aluna. Teve trabalho connosco, iniciou sempre a aprendizagem da língua de forma bilingue, sempre a Língua Gestual com a Língua Portuguesa durante o pré-escolar. No 1º ciclo colocou-se a hipótese de ela ficar em turma de surdos porque ainda tinha um vocabulário pobre, mas já usava a língua oral para falar e também gestos. Optou-se por ficar numa turma ouvinte com apoio da terapia da fala e manteve-se sempre a Língua Gestual, neste caso, como segunda língua. Neste momento, ela está no ensino secundário continua a ter a Língua gestual como segunda língua. Está a fazer um percurso escolar normal. As dificuldades que ela tem é que há muito vocabulário que ela não sabia, e sobretudo, a partir do 1º ciclo há muito vocabulário das disciplinas, vocabulário específico e vocabulário de cultura geral, que é necessário para expandir o conhecimento das disciplinas que ela não dominada. Daí que ela sempre teve que ter muito apoio ao nível do português, não como disciplina de português, mas de ampliação e desenvolvimento da língua,

tanto no vocabulário como na estrutura linguística, que ela não adquiriu. Mas fez o percurso escolar normal, está no 10º ano e se a vir na rua e se falar com ela, não dá conta que ela tem algum problema auditivo. Ela fala com uma fluência normal, uma articulação correta e se ela encontrar um colega surdo, ela fala em Língua Gestual, ela é absolutamente bilingue. Tive outros casos, que embora sendo com implante, não conseguiram tirar rendimento do implante, tanto na discriminação auditiva para a fala, quer depois para o desenvolvimento da língua. Manifesta uma enorme dificuldade na memorização do vocabulário do português, muita dificuldade na estrutura da língua. E isto acontece sobretudo em crianças, cujos pais, quando eram pequeninas, a aconselho médico, não as deixaram aprender Língua Gestual, nem estar na educação bilingue. Portanto, eles nunca fizeram uma aprendizagem do português ao mesmo ritmo das outras crianças ouvintes, no entanto, sempre estiveram inseridas no meio de ouvintes, portanto foram fazendo o seu percurso com grandes lacunas e dificuldades. Geralmente, em alguns casos que foram meus alunos, os pais tiveram que reconhecer que a educação bilingue era uma ajuda e passaram para educação bilingue, por exemplo, só no 2º ciclo. Lembrei-me de um aluno em concreto que está no 7º ano. Os pais nunca quiseram que ele tivesse educação bilingue, não quiseram também no 1º ciclo. Ele é muito inteligente, com uma pobreza de vocabulário e de estrutura sintática enorme, portanto, não compreende a maioria das coisas que lhe são apresentadas através do português. No fim do 6º ano começou com educação bilingue, melhorou muito em termos de conhecimento do vocabulário, da compressão e da estrutura da língua portuguesa, que passou a ser dada como segunda língua, mas tem uma enorme diferença do ponto de vista da linguagem negativa, do que um colega que é surdo severo sem implante, que foi sempre trabalhado com o regime de educação bilingue desde pequenino e que neste momento tem muito melhor desempenho do que ele sendo um aluno inteligente com implante desde os dois anos de idade. Portanto, tem essencialmente a haver com estimulação da linguagem e com a metodologia de trabalho para o desenvolvimento linguístico. No meu entender e na experiência que tenho, a educação bilingue, sobretudo até ao 2º ciclo, desde a idade mais baixa até ao segundo ciclo tem a grande vantagem de dar ao aluno surdo, mesmo com o implante, um maior conhecimento da Língua Portuguesa, desenvolver um maior número de conceitos e aumentar o vocabulário, ao mesmo tempo, aprender o português com a estrutura correta, que depois lhe dá umas ferramentas boas para ele ser autónomo a partir do 5º ano. Um aluno surdo com implante precisa de ter os referentes contextuais dos contextos e muitas vezes apoiar-se na leitura de fala para ir acompanhando o que se passa à sua volta. O seu nível linguístico é muito reduzido em relação ao desenvolvimento normal de uma criança ouvinte, por isso se ele não for trabalhado de forma especializada, a nível do português (sendo trabalho de uma forma explícita). Uma criança ouvinte quando aprende a falar, ela ouve falar e repete, vai melhorando os padrões de comunicação conforme responde e conforme é capaz de acompanhar. Nas atividades do dia a dia, ela está a fazer feedback daquilo que ouve e daquilo que produz. Uma criança com implante coclear, é diferente. Ela primeiro tem que aprender a ouvir e depois tem que aprender a dar significado ao que ouve, portanto, isto não aparece espontaneamente. Depois de eles terem conhecimento da estrutura do português, eles avançam sozinhos sem terem nenhum problema. Ainda há crianças com IC que nunca são capazes de memorizar a linguagem, que mantém sempre um problema de memória para a linguagem oral e escrita e não conseguem evoluir com o ensino muito estruturado, por falta de estimulação precoce na idade de desenvolvimento da linguagem, e mais tarde já não conseguem evoluir no ritmo que nós desejaríamos, próximo do que era espetável.

### **Dificuldades na Leitura:**

Os alunos surdos com IC apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura? Como foram os casos que acompanhou?

Não, dependem da forma como lhes ensinarem a ler e escrever. Eu uso o mesmo método de ensino da leitura e da escrita, para um aluno com IC, como para um aluno surdo profundo. A consciência fonológica é muito mais difícil num aluno com IC, porque ainda não teve tempo suficiente de afinar o reconhecimento dos sons, portanto eu fazia com eles, o mesmo que faço com os alunos profundos que não ouve nada. Toda a estimulação é feita sinestesticamente e visual, através dos pontos de articulação, do movimento, do desenho da boca, da língua, dos pontos onde há vibração do som e do movimento da mão relacionado com o alfabeto gestual. Isto é um método que eu uso, que eu criei. Toda a consciência fonológica eu transponho para uma consciência visual e estética. Assim, eles não têm dificuldade nenhuma a aprender a ler e a escrever. O problema depois é saber o significado das palavras que ouvem. Eles podem ler tudo e copiar tudo, mas não percebem a maior parte do que copiam ou do que leem.

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, operar com palavras, sílabas e fonemas ao nível sonoro?

Claro, sobretudo na idade em que estão a aprender a ler e a escrever. Não significa que mais tarde não ultrapassem isso, mas mais tarde já é suposto que dominem a leitura e a escrita.

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades em relacionar as letras do alfabeto com os seus sons?

Em princípio não. Um aluno com IC é um surdo, não é o implante que lhe dá o estatuto de ouvinte. O implante é apenas uma ajuda técnica. Por isso é que eles têm que ter um grande trabalho intensivo de terapia da fala, mas este trabalho também é para os alunos surdos profundos. No alunos com IC tenta-se ampliar tudo o que é resíduo auditivo associado à leitura de fala, portanto são dois componentes que eles começam cedo a associar: a consciência sonora, a identificação do som da fala, quer os pontos de articulação ligados aquele som, para que no momento em que há dúvidas eles poderem ter dois referentes, a audição e a articulação (ponto articulatório visual). Com o aluno surdo fazemos isto, mas não apelamos à questão auditiva, mas sim apelamos, exclusivamente, à questão motora e visual, mas faz a mesma função que a consciência fonológica.

Com o IC, os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?

Depende do método que lhes ensinarem. Um surdo profundo, não tem mais dificuldades a aprender a ler, do que um aluno ouvinte. Tudo é dependente do método que é usado para o ensinar. Cognitivamente eles não têm mais dificuldades que os outros. Se a metodologia de ensino para os alunos surdos com IC, for a mesma que para os alunos ouvintes, aí eles vão ter mais dificuldades.

### Dificuldades na Escrita:

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita? Como foram os casos que acompanhou?

Não. A escrita depende da leitura. A primeira coisa que acontece é a leitura, se eles perceberem qual é o mecanismo de leitura e o método de ensino da grafia e se este for adequado à idade, eles conseguem. A partir do momento em que eles sabem ler e sabem fazer a divisão silábica das palavras, o ritmo da palavra, não tem dificuldade na escrita.

Como é que os alunos surdos com IC lidam com os ditados? Que tipo de dificuldades costumam ter?

Os ditados já são outra história. Eu faço os ditados para os treinar, mas nunca faço ditados para avaliar a escrita de um aluno, sem que eles vejam a minha boca, porque eles têm que acompanhar a leitura labial e não os avalio, é só treino e sempre com a leitura labial associada. Um aluno implantado nunca pode ser sujeito a uma avaliação através de aparelhos sonoros. Por exemplo, há testes em que colocam frases num gravador e dizem: “Agora escreve as frases que ouvires”. Para um aluno implantado isso não pode ser. Para já eles já ouvem de uma forma distorcida, com o vídeo e com a distorção da voz através do aparelho e sem acompanhar a leitura labial, é insucesso. E não criamos atividades para criar insucesso ao aluno. É possível fazer essa atividade de treino de leitura labial associada à audição. Eles vão ter que treinar isto, para acompanhar um professor, eles vão ter que fazer sempre a associação das duas coisas: dos que eles ouvem e do que o professor está a produzir. Eu posso dizer isto: “*O pato tapa a (...)*”, eles trocam muitas vezes este tipo de palavras. “*O tapo, pato, tapa, pata*”, é tudo muito próximo em termos auditivos e ele confundem com muita facilidade. Eles têm que ver onde é que está a ser produzido o som, no desenho do lábio, “*te*” está a juntar e a sair pela frente com a língua, “*be*” está a dar bochecha. Eles têm que estar atentos a todos estes pormenores em simultâneo para acompanhar este discurso.

Como é que os alunos surdos com IC lidam com a produção de textos? Que dificuldades sentem? Ex: composições

Eles, tendo dificuldade no português não gostam de fazer composições, mas depende muito da forma como são trabalhados. Eu tive miúdos que me faziam histórias incríveis, com enredos. Depende muito da criança e da sua maneira de ser, se gosta, se não gosta de histórias, se não gosta de inventar e da forma como é trabalhado. Eles vão tentar sempre reproduzir modelos e temos que fazer a expansão dos modelos e expandir a sua criatividade. É difícil sim, para um aluno com surdez, implantado ou não, o português vai ser sempre a área mais difícil.

Com o IC, acha que os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?

Claramente têm mais dificuldades. Lá está, o uso do implante coclear não significa que eles ouçam como nós, nem nunca vão ouvir. Nas palavras muito semelhantes eles têm dificuldades, e é necessário recorrer à labialização ou à Língua Gestual. Mas depende muito do tipo de ensino que eles tiverem. Se fizerem uso da audição, o implante coclear ainda não é suficientemente fino. Os alunos têm que se

apoiar na parte visual dos pontos de articulação, para tirar essas dúvidas. É um treino de terapia da fala muito intenso.

### **Reflexão Pessoal:**

De que modo é que a condição da surdez com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita? Há alguma reflexão ou comentário que queira acrescentar?

Exatamente, por falta de consciência fonológica. Está comprovado por vários estudos que a principal componente da aquisição da compreensão do mecanismo da leitura e da escrita é a consciência fonológica, tanto para aprender o mecanismo como para não cometer erros. Por isso, se a criança está limitada nessa principal fonte de aprendizagem, logo tem um handicap grande na aprendizagem correta da leitura e da escrita. Mas para mim, a aprendizagem da leitura e da escrita não se resume ao mesmo mecanismo que ler e escrever. Tem que avançar e evoluir para a compreensão do que se lê e do que se escreve. Não adiante que saiba ler tudo em termos de mecanismo e depois não tire conhecimento do que está a ler, nem saiba copiar tudo com uma letra bonita e depois não saiba expressar-se naturalmente através da escrita como uma correção de estrutura, mesmo que simples e correta para que se faça entender. O mecanismo da leitura e da escrita é uma coisa, ler e escrever é outra. E também tem a ver com o conhecimento do vocabulário e a compressão do significado das palavras e da estrutura linguística das frases. Não tem a ver só com o mecanismo da leitura e da escrita. Eles aprendem como qualquer outra criança, mas na interpretação de um texto é diferente e até podem saber ler o texto todo, e copiar bem, mas na expressão espontânea não usam a língua corretamente para o fazer.

ANEXO XXVI- RESPOSTAS DA ENTREVISTA DA DOCENTE DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL DANIELA

**Respostas da entrevista da docente de Educação Especial Daniela:**

Data: 25- 03- 2021

Meio da entrevista: Chamada telefónica

Duração: 40 min

**Identificação:**

Qual o seu nome próprio?

O meu nome é \*nome do sujeito entrevistado\*.

Qual a sua idade?

Eu tenho 44 anos.

**Formação:**

Qual foi o seu percurso de formação? E profissional?

A minha formação de base foi na licenciatura em Ensino de Português e Francês, na Universidade de Aveiro. Eu trabalhei nessa área, a lecionar Português e Francês durante alguns anos até tirar a especialização. E a especialização que tirei foi o do 910 na Educação Especial- domínio cognitivo e motor, em 2008, penso eu. A partir daí comecei a trabalhar na Educação Especial, e, entretanto, tirei também a especialização do 920 e só estive um ano a trabalhar com surdos, foi o ano em que estive em Coimbra, em 2018/2019. E este ano e o ano que passou, já estive a trabalhar no domínio cognitivo e motor. Entretanto, passei por Timor, pelo Alentejo. Eu sou da zona de Viseu. Estive em Viana do Castelo. Já andei assim por alguns sítios.

Qual a instituição ou instituições em que realizou a sua formação?

Comecei pela formação inicial, de base, que foi na Universidade de Aveiro. Depois estive no ISCIA, em Aveiro também, num instituto privado, quer uma especialização quer a outra, quer o 910, quer o 920.

**Profissão:**

Quantos anos de serviço tem globalmente? E como professor(a) de ED. Especial?

Eu fiz o meu estágio em 99/2000. Portanto, 2000... quer dizer, eu não estive sempre, sempre a trabalhar. Devo ter para aí uns 17 anos de serviço. Como professora de Educação Especial, tenho que fazer contas. (Risos). Só um bocadinho que isto é mesmo preciso fazer contas. Para aí uns 9 anos.

Sempre trabalhou em escolas de ensino bilingue ou com alunos surdas com IC?

Não, só trabalhei um ano. Só trabalhei um ano com alunos com implante coclear, que foi em Coimbra, na São Bartolomeu.

Em que agrupamento de escolas é que está a trabalhar?

Atualmente, estou no agrupamento de escolas de Oliveira de Frades.

Em que escolas é que está a trabalhar?

Como estou na Educação Especial, estou na escola sede, que tem ensino do 5º ao 12º ano, mas também estou a dar apoio no 1º ciclo. Portanto, apoio dois miúdos do 2º ano, sendo que um deles, por acaso tem problemas auditivos, mas não é surdo, não usa implante coclear, mas tem problemas auditivos. E dou apoio também a sextos anos, a sétimos e a 11º ano.

A escola onde trabalha tem ensino bilingue?

Não.

Qual é a sua experiência de acompanhamento de alunos surdos com IC? Neste momento está a acompanhar alunos surdos com IC, de que ano(s)?

Eu gostei de trabalhar com esse tipo de alunos. É claro que têm mais dificuldades, a nível de compreensão, de escrita, de leitura. Mas é um trabalho interessante e desafiante. Não estou a acompanhar nenhum aluno com implante coclear. Acompanho um aluno surdo, mas não tem implante coclear, tem alguma audição de um ouvido, ouve 20%, mas não tem implante coclear, tem um aparelho, usa só aparelho.

### **Dificuldades na Leitura:**

Os alunos surdos com IC apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura? Como foram os casos que acompanhou?

Pela pouca experiência que eu tive, sinto que sim. Que têm mais dificuldade a aprender a ler, no entanto é um trabalho sistemático e que nas escolas bilingues há muito apoio, e é um trabalho que em conjunto com terapeutas da fala, professores de Língua Gestual, professores titulares e de turma. A minha experiência foi no 1º ciclo, mas isto depois prolonga-se pelos outros níveis de ensino e é um trabalho que é sistemático e que vem a dar frutos. Mas é um trabalho que leva, no meu entender, lev amais tempo.

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, operar com palavras, sílabas e fonemas ao nível sonoro?

Eu penso que sim. Eu acho que eles têm mais problemas ao nível da consciência fonológica. É aquilo que eu digo, tem que ser um trabalho sistemático, que se vai colmatando, que se vai trabalhando, mas que tem mais problemas, penso que sim. Também ao nível da perceção auditiva, porque não ouvem totalmente. Não ouvindo, não discriminam o som com a mesma facilidade de uma pessoa ouvinte e acabam por ter mais dificuldades.

Com o IC, os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?

Têm mais dificuldades. Mas dependo da pessoa ouvinte, por exemplo, com dificuldades de aprendizagem, por um problema motor ou cognitivo. Mas se compararmos com uma pessoa dita “normal”, eles aprendem, mas levam o seu tempo. E depois depende de cada um, da vontade de cada um. Agora é assim, têm que trabalhar. Trabalhando chegam onde querem. Não tenho dúvidas nenhuma que são alunos que vão chegar onde um ouvinte chega. Agora é preciso é mais trabalho individual. Para além do trabalho coletivo, conjunto que existe com todos os técnicos, terapeutas, professores, há que haver trabalho de cada um. Há medida que vão aprendendo, vão tendo metas e objetivos de vida futura, eu acho que eles chegam onde os outros ouvintes chegam.

### **Dificuldades na Escrita:**

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita? Como foram os casos que acompanhou?

Pois... eu acho que é um bocadinho a mesma história, as dificuldades também se matem na escrita. As dificuldades que eles têm na leitura repercutem-se na escrita.

Como é que os alunos surdos com IC lidam com os ditados? Que tipo de dificuldades costumam ter?

Tinha muitas dificuldades, davam erros, não discriminavam aquilo que é dito da mesma forma que um ouvinte, e, portanto, não ouvindo de forma discriminada acabam por dar mais erros.

Como é que os alunos surdos com IC lidam com a produção de textos? Que dificuldades sentem? Ex: composições

A nível de imaginação, eles tinham imaginação na mesma para inventar uma história, mas depois acabam por errar a nível de ortografia, a dar erros. Mas conseguem, com trabalho acabam por conseguir, mas dão mais erros.

Com o IC, acha que os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?

Eu acho que as minhas respostas vão ser sempre iguais (risos). Acabam por também terem, têm na leitura e na escrita. Mas lá têm que trabalhar muito, é escrever muito. Não acontece só com alunos com implante coclear. São também os alunos que vamos apanhando e que escrevem com muitos erros, o que pedimos para fazer: para ler muito e para escrever muito. para irem atenuando essa agravante deles.

### **Reflexão Pessoal:**

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita? Há alguma reflexão ou comentário que queira acrescentar?

Eles não ouvem da mesma forma, não discriminam da mesma forma e vão ter sempre mais limitações e dificuldades. Na escrita e mesma a ler não têm tanta fluência, e na escrita a mesma situação. Eu acho que eles conseguem chegar longa, mas precisam de mais trabalho. Eu tenho pouca experiência, não tenho aquela experiência de estar numa escola já recorrente com vários anos para puder tirar outro tipo de resultados. Até posso voltar para aquela escola, ou para outro sítio qualquer, porque nesse âmbito tenho conseguido mobilidade, mas a pouca experiência que eu tenho, diz-me isso, que eles têm mais dificuldades a todos os níveis, só que se trabalharem muito, eles tiram cursos superiores. Agora, enquanto que um ouvinte “normal”, com um percurso normal de aprendizagens normais, tem que estudar uma hora, se calhar o aluno com implante coclear tem que estudar duas ou três. Estou agora a lembrar-me que eles muitos eram sensíveis ao som, por exemplo, quando passavam as ambulâncias na rua, mexia muito com eles, desconcentravam-se com mais facilidade.

Em que agrupamento de escolas é que está a trabalhar?

Trabalho num agrupamento de escolas na zona centro do nosso país.

Em que escolas é que está a trabalhar?

Estou a trabalhar com o jardim de infância e com o 1º ciclo numa escola da zona centro de Portugal.

A escola onde trabalha tem ensino bilingue?

Sim, tem ensino bilingue.

ANEXO XXVII- RESPOSTAS DA ENTREVISTA DA TÉCNICA DE TÉCNICA DA  
FALA DANIELA

**Respostas da entrevista da técnica de terapia da fala Diana:**

Data: 5-05-2021

Meio da entrevista: via zoom (online)

Duração: 40 min

**Identificação:**

Qual o seu nome próprio?

O meu nome é \*nome do sujeito entrevistado\*

Qual a sua idade?

Tenho 42 anos.

**Formação:**

Qual foi o seu percurso de formação? E profissional?

Depois do 12º ano frequentei o curso de Engenharia Química durante 4 anos e não gostei, o que me levou a seguir a minha paixão, que era algo que eu já sabia que gostava porque tenho uma prima surda, que apesar de não usa a Língua Gestual Portuguesa, teve terapia da fala quando era pequena, embora não desenvolveu muito a Língua Gestual. Mas isto foi o suficiente para ficar com aquele “bichinho” em relação à terapia da fala. E como não gostei da experiência em Engenharia Química, depois fui tirar o curso, a licenciatura, a Alcoitão, à Escola Superior de Saúde do Alcoitão em Terapia da Fala. Mais tarde, iniciei o mestrado de Ciências da Fala e da Audição, mas fiquei só com a especialização do mestrado. Depois tenho formação em cursos que se fazem ao longo da nossa vida, por exemplo, tenho o curso de LGP do 1º nível pelo ESEC, entre outros.

Qual a instituição ou instituições em que realizou a sua formação?

A licenciatura em Terapia da Fala foi na Escola Superior de Saúde de Alcoitão e a especialização do mestrado foi na Universidade de Aveiro.

**Profissão:**

Quantos anos de serviço tem como terapeuta da fala?

Tenho 16 anos de serviço como terapeuta da fala. Vou fazer 17.

Sempre trabalhou em escolas de ensino bilingue ou com alunos surdas com IC?

Não, trabalho desde 2012/2013 em escolas com ensino bilingue. Até lá trabalhei em escolas de referência para crianças com autismo. Comecei a trabalhar com crianças surdas em 2013.

Qual é a sua experiência de acompanhamento de alunos surdos com IC? Neste momento está a acompanhar alunos surdos com IC, de que ano(s)?

Quando eu comecei a trabalhar na escola onde estou, já havia crianças com implante coclear, não são todos, existem crianças com prótese auditiva, outros que não usam nada por opção dos pais ou que não usavam. Em relação ao implante coclear, o que aconteceu com algumas crianças com IC, quando comecei a trabalhar, foi que elas tinham sido implantadas com 2 anos e através de um protocolo que havia com a intervenção precoce, essas crianças foram-nos sinalizadas e começaram a ter terapia da fala e educação especial dois ou três meses, antes dos 3 anos de idade. Terminaram a reabilitação auditiva a nível da terapia da fala, após os implantes no hospital e havia um acordo que lhes permitiu iniciar a terapia da fala e a educação especial na escola. Depois, passou a frequentar o jardim de infância e algumas delas, mantem-se até hoje, e outras mais velhas que passaram para o 2º ciclo, que fui trabalhando com algumas crianças com implante coclear. Umhas que já estavam e já tinham, na altura 5 anos ou 6 anos quando iniciei o trabalho, e outras que colocaram o implante aos dois anos e meio de idade, fizeram 3 meses no hospital, de reabilitação auditiva, como os terapeutas da fala, os otorrinos, os audiologistas e começaram a ter uma ou duas vezes por semana, dependendo da nossa disponibilidade, iniciando a terapia. Como eu costumo dizer, cada criança por si só, não há duas crianças iguais e isto também se vê em crianças com implante coclear, cada uma tem as suas particularidades. Eu tive meninos com implante coclear que foram casos de sucesso e que conseguiram desenvolver a linguagem oral e mais tarde, aprender a ler e escrever com algumas dificuldades, mas nada significativo e tive crianças com implante coclear, colocados mais ou menos na mesma idade, mas que por diversos motivos não tiveram sucesso e não conseguiram desenvolver a linguagem oral de uma forma que sejam inteligíveis. Podem ser considerados como meninos, que estão numa escola de referência e por não terem sucesso a nível do som, mostraram predisposição para a aprendizagem da Língua Gestual, uma vez que eles não tinham muito acesso através da oralidade, a nível da compreensão e da expressão, tinham melhor proficiência linguística a nível da Língua Gestual. Mas de uma forma geral, de acordo com a minha experiência, cada caso é um caso. A minha experiência é positiva. Eu não tenho muitos casos de insucesso, só os casos que não há tanto sucesso são muito inferiores e geralmente têm outros problemas associados e alguns que nem conseguimos identificar. Eu tenho meninos com implantes cocleares que não desenvolveram a linguagem oral, não comunicam oralmente, mas são meninos em que os equipamentos sempre funcionaram mal, estavam sempre avariados e com problemas; são meninos que após implante nunca reagiram bem ao som, nunca fizeram uma boa discriminação auditiva de sons, que falharam na fase de identificação de sons do meio ambiente, no entanto quando eram feitos os testes auditivos pelos audiologistas, eles afirmavam que a criança estava a ouvir, mas o que é certo é que eles até podiam ouvir determinadas frequências, mas os sons do ambiente e da fala não houve sucesso. Não conseguimos apontar as razões, mas até pode estar relacionado com problemas cognitivos que não conhecemos. A maioria teve sucesso no desenvolvimento da linguagem oral, mas não são crianças que eu diga que estão ao mesmo nível que uma criança ouvinte, mas são crianças bem-sucedidas que estão no 2º ciclo, algumas delas com pouquíssimos problemas articulatórios, que conseguem comunicar com os pais oralmente. São

crianças que notamos que são surdos, alguns deles, porque têm o implante coclear e há sempre aquela qualidade a nível vocal, mas há alguns que nem isso têm.

### **Dificuldades na Leitura:**

Os alunos surdos com IC apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura? Como foram os casos que acompanhou?

Sim, de um modo geral sim. Eu estou a trabalhar entre o pré-escolar e o 1º ciclo e tenho 4 anos em que eles estão a fazer a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando eles saem do 4º ano, eles vão continuar a trabalhar com os professores de educação especial, com os terapeutas da fala, com os professores de LGP e vão continuar a evoluir, os que têm essa capacidade. Também acho importante referir que muitas vezes os implantes cocleares são feitos em crianças que têm outros problemas associados, não é só a questão da surdez. Têm surdez, há crianças com défice cognitivo, com hiperatividade, ou seja, tudo o que pode existir numa criança normal ouvinte, também pode existir numa criança surda. Há crianças implantadas com autismo, por isso, tudo depende dos problemas associados daquela criança e tudo isto depende do que aconteceu até aquela criança iniciar o processo de leitura e de escrita. O que posso dizer, de uma forma geral é que eles apresentam dificuldades, mas é fácil de perceber, na perspetiva do terapeuta da fala, o porque. As crianças com quem estou a trabalhar até agora, a maioria foram implantadas com 2 anos e pouco, primeiro só com implante e depois com dois. A linguagem oral é natural em qualquer criança ouvinte. Nós começamos a ouvir na gestação, a partir dos 6/7 meses de gestação existem estudos que comprovam que a criança começa a ouvir na barriga da mãe. Todo o processo linguístico e de aquisição da linguagem oral é feito desde a gestação. Estas crianças são surdas, e ao serem surdas elas tiveram privadas do som durante 2 anos, 2 anos e meio, alguns três anos. A idade auditiva e a idade cronológica são diferentes. Eles estiveram tanto tempo privados do som, que aquilo que é para um ouvinte, para uma criança com IC não é natural. Tudo o que é natural para os outros, vai ter que ser ensinado a estas crianças, elas nem sabem ouvir. Há muitas coisas que têm que ser feitas para “ensinar a ouvir”. Se pensarmos que o processo da leitura e da escrita, nas crianças ouvintes só está concluído perto dos 6 anos de idade, e é por isso que começamos a escola aos 6 anos, por causa do desenvolvimento da linguagem que ocorre dos 0 aos 6 anos e que com 6 anos uma criança ouvinte consegue iniciar o processo da leitura e da escrita, porque antes já desenvolveu e dominou tarefas de consciência fonológica. O processo da leitura e da escrita, a codificação e decodificação, tem muito a haver com a associação da via lexical e com a via fonológica. O surdo teve privado disto tudo e teve que aprender a fazer tudo isto. Em teoria, quem trabalha com os implantes defende que eles permitem que as crianças, com muito trabalho, com o uso certo do implante, com cirurgias precoces, com equipas multidisciplinares fantásticas, com boa capacidade cognitiva, com estimulação em casa, consigam atingir as mesmas etapas que as crianças ouvintes e oralista. Mas na realidade, tudo tinha que ser a junção perfeita. Mas há falhas de equipamentos, as baterias e os carregadores que avariaram, a falta de dinheiro para comprar as pilhas. Isto é uma realidade complicada, no momento em que as cirurgias são feitas, se alguma coisa que já disse falhar, se acima disso temos que ensinar tudo a estas crianças porque não é natural, claro que elas têm muito pouco tempo para aprender aquilo que para os outros é uma aprendizagem natural e quando chegam ao 1º ciclo, como são crianças com dificuldades na área da fonologia tem que aprender a ler, ainda que haja diferentes tipos de metodologias, mas é complicado aprender a ler e a escrever de uma forma natural. Sim, a maioria das crianças com IC, mesmo as que são oralista e têm um bom desempenho a nível da oralidade e da compreensão tiveram dificuldades. Não conseguem superá-las com mais trabalho e muita ajuda. Mesma a aprendizagem da leitura e da escrita preconizam que existe uma associação de grafema-fonema, que este miúdo não tem capacidade de discriminar auditivamente. Quando se vê o som “Z” ou “S”, nada acontece. A diferença está em colocar a mão nas cordas vocais para se sentir a vibração, mas perceber isto em

termos auditivo, não é fácil. Há meninos que leem bem, mas nunca corresponde ao que é o esperado. Duvido que os alunos com IC, ao chegar ao 4º ano, tenham os mesmos resultados de compreensão leitora que um aluno ouvinte. Eles não têm vocabulário suficiente para perceber certos tipos de enunciados e há uma tendência para se simplificar o vocabulário destas crianças, e a leitura e a escrita não é só a associação de grafema e fonema, a descodificar e codificar, mas também é compreender o que se lê. Eles leem, descodificam, mas não compreendem o vocabulário.

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, operar com palavras, sílabas e fonemas ao nível sonoro?

Sim, muita. Mesmo os que são implantados em idades mais precoces. A maioria apresenta, são tarefas muito difíceis para eles, principalmente as tarefas que envolvem métodos de fonologia, como ter a capacidade de pensar sobre as tarefas de consciência fonológica que lhes são apresentadas e, geralmente, a nível fonémico do que até da sílaba.

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades em relacionar as letras do alfabeto com os seus sons?

Numa fase inicial, claro que sim. Depois vão se arranjando estratégias. Eu, como terapeuta da fala, tenho oportunidade de trabalhar em escolas de referência e, como estas coisas tem que ser ensinadas, estimulamos a leitura de fala e em alguns sons são visuais e ele entendem, mesmo sendo implantados conseguem desenvolver uma boa leitura de fala. Nós treinamos a expressão facial e, eu considero importante, mostrar os objetos perto da boca para eles irem percebido. Eles precisam de pistas para discriminarem os sons, nem se seja a mão na zona da garganta para eles sentirem se vozeia ou não. Mas entre um “Bê” e um “Pê”, eu dou-lhes estratégias visuais e ajudo-os a sentir. Eu uso imagem de bocas, mas também usamos gestos, como o alfabeto gestual e associar a determinados sons. É raro a criança surda, mesmo implantada que não tenho um período que confunda sons semelhante e sentem necessidade de materializar e tornar físico um som, porque é algo muito abstrato. Mesmo os que tem boas competências a nível da oralidade, que falam bem, sem grandes alterações articatórias, tiveram a dada altura dificuldade na associação grafema-fonema. Há aqueles que nunca conseguem e a aprendizagem da leitura e da escrita passa para o método global e já é decisão do professor de 1º ciclo e há aqueles que fazem pela via fonológica. No meu caso, eu não tive nenhum aluno implantado numa turma integrada, porque na minha escola existe a possibilidade de haver uma turma de surdos, por isso eu não tenho a experiência de ter um aluno implantado numa turma em que haja uma professora e eles estejam no meio de 20 alunos e eles estão a aprender a ler e a escrever, tal como os alunos ouvintes. Em turma de surdos, o professor está para aqueles alunos, temos o nosso tempo e respeita a dificuldade do surdo. Há o professor de LGP e de Educação Especial. É raro os alunos implantados atingirem um nível linguístico, a nível de compreensão linguística, são raros os que conseguem num curto espaço de tempo, que permita chegar aos 6 anos entrar numa turma cheia de ruído e barulho. Algumas pessoas defendem que o uso de implante coclear permite que os alunos façam todas as tarefas como um ouvinte, mas a minha prática diz-me o contrário. Eles não têm como aceder a vocabulário, pelo o que lhes é dito, como *bola* (objeto) corresponde à palavra “bola”, como é que se eu lhes disser “Dá-me a bola.”, eles me vão dar algo que não conhecem? Mas se eu fizer (gestua “dá-me a bola” em Língua Gestual Portuguesa), eles vão me dar o que eu lhes estou a pedir. E se eu disser que a bola é para brincar, sempre associando à oralidade, a informação entra, a palavra “*bola, B-O-L-A*”, entra o gesto, sendo por isso, a entrada de informação de forma visual e auditiva. Nos alunos que aptidão e preferência pela oralidade, à medida que vão desenvolvendo a oralidade,

o gesto vai caindo. Numa fase inicial eles gostam muito dos gestos e é extremamente útil para eles compreenderem e para se exprimirem, mas quando ganham competências da oralidade, começam cada vez mais a cair o gesto quando comunicam com pessoas ouvintes. Quando falam com surdos, eles a nível da LGP são fantásticos e como eles conseguem separar os dois mundos, porque têm boas competências a nível gestual como da oralidade. A nível da leitura e na escrita existe algumas dificuldades, que conseguem ser ultrapassadas, mas são mecanismos muito completos. Na escrita há a forma literal de grafema-fonema da palavra, mas depois há a produção da frase escrita que é necessário que esteja tudo bem a nível morfossintático, há a própria produção de texto e de encadeamento de ideias, a parte da pontuação. Isto é um mundo de coisas.

Com o IC, os alunos surdos aprendem como os alunos ouvintes ou têm mais dificuldades?

A minha experiência diz-me que há mais dificuldade tendo em conta tudo aquilo que eu disse. Eu trabalho e leitura e a escrita numa vertente fonológica, a discriminação auditiva, a associação grafema-fonema, o vocabulário. Eu tenho uma criança em que trabalhamos com a leitura global, porque com o método fonológico não consegue, mas é um menino que não tem oralidade, embora seja implantado. Tu pedes para eles dizer “caneta” e ele diz “aeta”. São os tais casos de insucesso que não conseguimos explicar. Se tudo o que estiver para trás tiver sido bem feito, a idade da implantação, a estimulação, acompanhamento em casa, boas equipas multidisciplinares, acesso à LGP. São meninos que podem apresentar algumas dificuldades, mas que as vão dissipando, mas a maioria tem mais dificuldade em comparação com os alunos ouvintes.

### **Dificuldades na Escrita:**

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita? Como foram os casos que acompanhou?

Sim, mais na escrita do que na leitura, porque eles escrevem como falam. E como aos 6/7 anos ainda tem alterações a nível de fala, eles têm tendência a escrever com erros fonológicos, Ortográficos também como com qualquer criança, mas muitos alunos implantados escrevem como falam, como por exemplo, escrever “caza” em vez de “casa” ou então, se a criança disser “xelado” em vez de “gelado”, escreve a palavra “xelado”. Isto, para nós, como terapeutas da fala, são erros fonológicos. A nível da escrita de frases, como tem implante coclear e tem sucesso e conseguem perceber a estrutura frásica do Português, ou seja, sujeito-verbo-objeto, “o menino come o pão” e quando eles escrevem está tudo bem. Mas depois dão falhas de erros fonológicos, como “afó” em vez de “avó”, os ortográficos, e erros a nível da morfossintaxe ou os plurais irregulares, ou concordância nominal e verbal, como “a menino”. Há pequenos aspetos que podem não ocorrer na oralidade, mas depois na escrita há algumas dificuldades que manifestam, porque tem a ver, nomeadamente as fonológicas, que já resolveram a parte articulatória e já dizem “gelado”, mas interiorizaram e memorizaram a regra de forma errada e escrevem mal.

Como é que os alunos surdos com IC lidam com os ditados? Que tipo de dificuldades costumam ter?

Eles gostam mais de atividades de audição, do que as atividades que envolvam a leitura e a escrita. Mas também se percebe, porque nos focamos nas dificuldades que eles têm dificuldades, então eles dão erros, eles falham. Até terem algum sucesso, é verdade que ditar um texto ou uma palavra, não é algo que eles gostem muito, mas coimo nas minhas sessões fazemos de forma mais lúdica e há o

hábito de eles olharem mais para a boca, quando eu dito a palavra, eu falo devagar e de forma articulada, para eles pensarem nos sons que ele estrou a falar e isso vai lhe facilitar a escrita. Também cabe ao profissional incentiva-los e ajuda-los nos momentos certo para terem sucesso, eles não podem encarar as atividades como castigos. E os erros vai melhorando as dificuldades, mas a escrever textos notasse os erros, eles têm dificuldade a expressar-se na escrita.

Como é que os alunos surdos com IC lidam com a produção de textos? Que dificuldades sentem?  
Ex: composições

Não gostam, mas depende das características de cada um. Tenho uma criança que foi habituada deste pequena a ler histórias e a ouvir histórias, e desenvolveu gosto pela leitura. Eu tive uma sessão em que uma menina me pediu para ler o texto, de umas músicas da Luísa Dupla Soares, de poemas tradicionais portugueses, ela gosta muito daquilo, mas não percebe nada, porque tem vocabulário que não entendem. Os alunos surdos são literais, eles compreendem as coisas literalmente, com IC ou sem. Há uma tendência para se usar um vocabulário mais simples, estão dispostos a menos situações linguísticas e tem uma tendência para interpretar as coisas literalmente, por falta de vocabulário. E como muitas vezes, não gostam de ler, porque tem dificuldades, cria-se uma bola de neve: não lê, tem pouco vocabulário, se tem pouco vocabulário, não entender e não quer ler, nem escrever. A falta de estimulação, como ouvir histórias, ter os livros na mão, folhear, revela as dificuldades, menos gosto e maior frustração a essas tarefas, Essa menina que falei à bocado, foi habituada a ler, a ouvir histórias e isso fez parte da rotina dela, e lia pequenas frases quando o irmão nasceu, Foram pais que sempre a acompanharam e que investiram muito nas terapias e de educação especial. Ela faz textos lindos e gosta de ler e escrever. Mas a maioria não tem estes hábitos, porque em casa, não tem esses hábitos. É muito difícil de envolver os pais. Os pais têm a expectativa de que os filhos com IC vão aprender a falar, a ler e escrever como um aluno ouvinte. Na cidade onde trabalho, a realidade é que os alunos vêm de longe e os pais não vão à escola, não podem.

Com o IC, acha que os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?

Eu acho que eles têm mais dificuldades porque têm as outras dificuldades a nível da linguagem. O facto de eles terem défice ao nível fonológico ou de eles não terem tido um desenvolvimento fonológico normal, faz com que depois a correspondência grafema-fonema possa ser mais difícil.

### **Reflexão Pessoal:**

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita? Há alguma reflexão ou comentário que queira acrescentar?

Eu acho que vai ao encontro do que disse. Se pensarmos que o implante visa tentar ao máximo que a criança surda passe a ter acesso aos sons e possa passar a comunicar, preferencialmente através da oralidade, mas se pensarmos que estas crianças surdas, isso passa a ter que ser aprendido após implante. Há todo um processo que não é natural e tem que ser ensinado e envolve a comunicação, a linguagem com as diferentes componentes, a semântica a nível de vocabulário, a fonológica a nível dos sons, a pragmática que é usada em diferentes contextos, a morfosintática ligada às regras gramaticais. Isto tem que ser tudo ensinado e numa idade que já não é precoce. As coisas estão a

mudar, mas o que me chega ainda é o ideal. E depois tem a ver com outras questões: qual é o implante? Ele é usado o tempo todo até irem para a cama? Porque o implante deve ser usado 12 horas por dia. Será que os miúdos em casa o usam? Qual é a envolvimento dos pais? Será que os pais se envolvem e percebem que em casa têm que estimular os filhos? Muitas vezes, a própria vida dos pais não o permite, o dia a dia. Os equipamentos estão a funcionar bem? A criança que foi implantada tem mais algum problema associado? Antigamente, havia uma serie de critérios de exclusão. Agora, os critérios são mais inclusivos. Mas se estamos a implantar uma criança com autismo ou com défice cognitivo, o que podemos esperar é que além do problema que ela tem de surdez, vai aprender e a ler com mais dificuldade porque tem um défice cognitivo associado ou outra coisa qualquer. Está em turma de surdos? Se está em turma de surdos, há um ensino mais individualizado porque o grupo é reduzido, tem acompanhamento pela docente de Educação Especial, pela Terapeuta da Fala, pela professora de LGP. Para mim, a terapia da fala é indissociável a este processo todo, porque estamos a falar de som e o terapeuta da fala trabalha a leitura a escrita e o som na sua vertente mais pura, como a consciência fonológica. Há tantas variáveis que influenciam o pós-implante, que uma criança com surdez implantada claro que vai ter melhores resultados que uma não implantada, de acordo com a minha experiência. São raros os casos de insucesso, mas não têm aquele sucesso, aquela expectativa que os profissionais e os pais criam. Depende de tanta coisa, que para não haver essas dificuldades na leitura e na escrita, tinha que todo o resto funcionar numa simbiose perfeita. Para além das questões inerentes à própria criança e das comorbilidades que ela possa ter, as dificuldades que possa ter seja do meio ambiente ou inerentes a ela própria. Além disso tudo o resto tinha que funcionar muito bem e isso não acontece. Uma criança com IC tem mais sucesso que uma que não tem, tem acesso aos sons e é algo que eu considero extremamente positivo e benéfico; tem uma autoestima melhor. O IC é uma ferramenta importantíssima, é essencial para interagir com o meio ambiente. Aquilo que eu noto é que são muito mais as vantagens do que as desvantagens, mas depende de todos aqueles fatores. A minha experiência diz-me que vale o risco e que são melhores os benefícios que os prejuízos, desde que tenhamos em mente que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é exatamente igual a uma criança ouvinte. Comparando com crianças ouvintes, o IC é uma mais valia porque lhe estamos a dar acesso ao mundo que, está então, ela só teria acesso aos gestos e é mais limitativo. Se compararmos com crianças surdas sem IC, percebemos o quanto as crianças com IC ganham por terem acesso aos sons, às vezes os ganhos, mais que os linguísticos são na qualidade de vida que a criança tem pelo simples facto de a criança conseguir ouvir, distinguir os diferentes sons. E se falarmos que a maioria destas crianças são filhas de pais ouvintes, o IC permite comunicar interagir e comunicar com os familiares, deixa de haver uma barreira na comunicação.

## ANEXO XXVIII- DECLARAÇÃO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

### **Declaração de validação da entrevista:**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que valido a entrevista que me foi realizada por Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais, pertencente ao Politécnico de Leiria, para efeitos de elaboração do seu Trabalho Projeto, relativo ao mesmo curso.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo o total anonimato dos elementos envolvidos.

**O entrevistado:**

---

ANEXO XXIX– DECLARAÇÃO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À  
*INÊS*

**Declaração de validação da entrevista:**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que valido a entrevista que me foi realizada por Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais, pertencente ao Politécnico de Leiria, para efeitos de elaboração do seu Trabalho Projeto, relativo ao mesmo curso.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo o total anonimato dos elementos envolvidos.

**O entrevistado:**

\_\_\_\_\_

ANEXO XXX- DECLARAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA DA REALIZADA À  
IRIA

**Declaração de validação da entrevista:**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que valido a entrevista que me foi realizada por Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais, pertencente ao Politécnico de Leiria, para efeitos de elaboração do seu Trabalho Projeto, relativo ao mesmo curso.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo o total anonimato dos elementos envolvidos.

**O entrevistado:**

\_\_\_\_\_

ANEXO XXXI- DECLARAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À  
ISABELA

**Declaração de validação da entrevista:**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que valido a entrevista que me foi realizada por Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais, pertencente ao Politécnico de Leiria, para efeitos de elaboração do seu Trabalho Projeto, relativo ao mesmo curso.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo o total anonimato dos elementos envolvidos.

**O entrevistado:**

\_\_\_\_\_

ANEXO XXXII- DECLARAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À  
DOCENTE DE 1º CEB DANIELA

**Declaração de validação da entrevista:**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que valido a entrevista que me foi realizada por Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais, pertencente ao Politécnico de Leiria, para efeitos de elaboração do seu Trabalho Projeto, relativo ao mesmo curso.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo o total anonimato dos elementos envolvidos.

**O entrevistado:**

\_\_\_\_\_

ANEXO XXXIII- DECLARAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À  
DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIANA

**Declaração de validação da entrevista:**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que valido a entrevista que me foi realizada por Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais, pertencente ao Politécnico de Leiria, para efeitos de elaboração do seu Trabalho Projeto, relativo ao mesmo curso.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo o total anonimato dos elementos envolvidos.

**O entrevistado:**

\_\_\_\_\_

ANEXO XXXIV – DECLARAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA DA TÉCNICA DE  
TERAPIA DA FALA DORA

**Declaração de validação da entrevista:**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que valido a entrevista que me foi realizada por Catarina Patrício Paiva, aluna do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais, pertencente ao Politécnico de Leiria, para efeitos de elaboração do seu Trabalho Projeto, relativo ao mesmo curso.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo o total anonimato dos elementos envolvidos.

O entrevistado:

\_\_\_\_\_

## Análise de conteúdo da entrevista aplicada à Inês:

À descoberta da surdez:

Como é que ficaste surda?	
Eu nasci ouvinte	<b>Nascimento:</b> Ouvinte
e aos três meses de idade tinha um comportamento diferente, tinha febre, os meus olhos faziam movimento oculares. Depois fui para o hospital de São João, no Porto. Foi-me diagnosticado meningite e estive em coma. Depois acordei e os meus pais ainda não sabiam que eu estava surda, eles não faziam ideia disso, porque eu era muito pequenina, era uma bebé em crescimento.	<b>Surdez (descoberta da surdez):</b> comportamento diferente, meningite
Depois, um ano mais tarde, a minha mãe e a minha família chamavam-me e eu não reagia, e então descobriram que eu era surda profunda e não ouvia nada. Foi difícil para a minha mãe descobrir, embora ela aceite. Os médicos analisaram o meu ouvido e eu estava surda profunda.,	<b>Surdez (comportamento/especificidade):</b> não reagia quando era chamada
Depois, em 2002 comecei a aprender LGP na escola e em 2003, fui implantada. A minha mãe como é professora de EE, foi investigar sobre o implante coclear para conhecer os seus pontos positivos e negativos. Depois, coloquei o implante coclear e frequentei sessões de terapia da fala e aulas de LGP.	<b>Surdez (após a descoberta da surdez):</b> colocação do IC e ensino bilingue

Quando é que descobriram que eras surda? Com que idade?	
A idade certa não sei, mas perto de um ou dois anos de idade, mas foi tarde.	<b>Surdez (descoberta da surdez-idade)</b> um ou dois anos

Como é que souberam que tu eras surda?	
(Risos) Eu tive um problema de saúde e fui para o hospital de São João, no Porto. Estive em coma. Depois, os meus pais chamavam-me e eu não reagia e fui ao médico e descobriram que eu estava surda profunda.	<b>Surdez (descoberta da surdez)</b> comportamento da condição da surdez
Quando fui ao médico a minha mãe pensou: “Qual será a melhor opção para a minha filha?”. Foi complicado. A minha mãe foi professora de Filosofia e depois professora de EE, O meu pai tem conhecimentos básicos, a minha mãe frequentou a universidade, o meu pai não. às vezes foi complicado, porque a minha mãe aceitou, mas com o meu pai foi diferente, ele tem um pensamento diferente. Mas aceitaram.	<b>Família (contexto familiar):</b> relação entre os pais e a aceitação da condição da surdez

Também falaram com o resto da família. A minha mãe acompanhou-me mais e incentivou-me a aprender LGP.	
O meu primeiro gesto foi o de “palhaço”. Eu antes não queria aprender nada! Os animais, as cores eu dizia “eu não quero, eu não quero!”. Porque eu não tinha uma imagem mental das coisas, eu sentia revolta, eu não percebia o mundo. O meu pai colocava-me a ver televisão, o programa “Batatoon”. Eu percebia as imagens e consegui relacionar ao gesto de “palhaço”. Depois fui aprendendo LGP aos poucos. Eu tive educação bilingue.	<b>Educação (Bilingue):</b> Aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa
Também tive terapia da fala, em Coimbra no Hospital dos Covões, que está ligada ao Hospital Pediátrico de lá. A minha mãe acompanhou-me nas sessões de terapia da fala, foi um esforço e tive que lutar muito.	<b>Fator (acompanhamento após a colocação do IC-profissional):</b> terapia da fala
Mas a LGP dá-me uma imagem mental, é a minha primeira língua a percebo tudo melhor	<b>Educação (Bilingue)</b> Aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa

Que tipo de acompanhamento tiveste após a descoberta da surdez?	
Eu fui acompanhada por profissionais da área da terapia da fala no hospital. Na escola, fui acompanhada por docentes de educação especial por uma docente de LGP e, mais tarde por intérprete de Língua Gestual. Mas na sua maioria, tive acompanhamento por profissionais da terapia da fala.	<b>Fator (acompanhamento após a colocação do IC-profissional):</b> terapia da fala, docente de educação especial, professor de LGP e Intérprete de LGP
Tive sessões de terapia da fala em Coimbra e quando acabaram, como é que ia fazer? Eu moro em XXX, como é que eu ia ter terapia da fala? Quando eu andava no infantário ainda não havia terapia disponível então fui seguida pelo CRIAR, que não é um hospital. E depois tive na escola	<b>Fator acompanhamento após a colocação do IC-profissional):</b> sessões de terapia da fala no CRIAR, e mais tarde, na escola.
E na escola tinha quase sempre, eu brincava pouco e chegava a casa muito cansada, para mim era um grande esforço que tinha que fazer.	Sentimento em relação às sessões de terapia da fala em contexto escolar

Antes de ficares surda conseguias falar?	
Sim, Sim conseguia.	<b>Surdez:</b> Surdez Pré Lingual

Qual é o teu grau de perda auditiva?	
Eu tenho surdez profunda, dos dois ouvidos.	<b>Surdez:</b> Surdez Bilateral Profunda

### Famíliares:

A tua família é composta por quem?	
Pela minha mãe, o meu pai e pelo meu irmão mais novo.	<b>Família:</b> constituição familiar

Tens familiares surdos ou com problemas auditivos?	
Não tenho, eu sou a única pessoa surda.	<b>Família:</b> única pessoa surda do agregado familiar

Alguém da tua família sabe LGP?	
A minha mãe sabe o básico. Mais ninguém sabe.	<b>Família (comunicação)</b> Conhecimento familiar de LGP
É preciso ter sensibilidade para esta situação e para aprender LGP.	Sensibilização para a aprendizagem da LGP

Como comunicas com a tua família?	
Através da leitura labial.	<b>Família (comunicação)</b> ouvintes que não sabem LGP
Às vezes falam rápido e preciso que falem devagar. E um esforço que tenho que fazer. A minha família percebe bem a minha leitura labial, se eu disser uma palavra ou frase mal, eles corrigem-me e eu fico sem paciência, mas aceito. Se for uma pessoa desconhecida, é provável que eu não perceba o que está a dizer, porque a minha família sempre me acompanhou e já conheço a forma e o jeito do movimento dos seus lábios. Por exemplo, eu tenho um familiar que não percebo nada do que ele diz e tenho que pedir para repetir muitas vezes o que acabou de dizer.	Dificuldade de Comunicação com ouvintes que não sabem LGP

### Implante Coclear:

Qual é o teu tipo de surdez?	
Tenho surdez neurossensorial.	<b>Surdez:</b> Surdez Neurossensorial

~

Quando fizeste a cirurgia para a colocação do IC? Com que idade?	
Fiz aos três anos de idade.	<b>Surdez:</b> Idade de colocação do IC

Tiveste acompanhamento após a cirurgia do IC? Se sim, de que tipo e por quem?	
Sim, tive acompanhamento por causa do IC. Tive terapia da fala.	<b>Fator (acompanhamento após a colocação do IC-profissional):</b> sessões de terapia da fala
A minha mãe e o meu pai também me apoiaram, e é muito importante que isso aconteça. Eles foram um grande apoio para mim e também trabalhei muito em casa. Não foram só as sessões/ aulas, também tive muito trabalho em casa. A minha mãe incentivou-me mais que o meu pai, porque tínhamos uma ligação especial.	<b>Fator (acompanhamento após a colocação do IC-familiar):</b> apoio por parte dos pais durante o percurso escolar, em especial da mãe

**Antecedentes escolares:**

Como foi o teu percurso escolar desde o pré-escolar até agora?	
Aprendi o básico de LGP na Associação de Surdos no Porto. Quando eu entrei para a creche, eu era surda. Eu estava inserida numa sociedade ouvinte e estava sozinha, a minha preocupação era brincar. Depois entrei para o infantário, onde havia mais 3 alunos surdos. Nós só sabíamos o básico de LGP, mas eu tinha um modelo de pessoas como eu, uma ligação.	<b>Educação (bilingue)</b> Aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa
Eu brincava com todos de forma geral, mas maioritariamente brincava com os alunos surdos.	Relacionamento com outras pessoas surdas no início da escolarização
Eu tinha professora de LGP, era acompanhada por uma docente de Educação Especial e, por uma docente de Terapia da fala, mas fora da escola. No 1 <sup>a</sup> ano haviam mais pessoas surdas na minha turma.	<b>Fator (acompanhamento após a colocação do IC)</b> terapia da fala, docente de educação especial, professor de LGP e Intérprete de LGP
O meu desempenho era bom, positivo,	Desempenho positivo
e estava a ser acompanhada por profissionais de LGP, de EE, de Terapia da Fala. Eu conseguia ter um desempenho positivo, tinha boas notas. Em 2008, passei a ter acompanhamento pelo Intérprete de LGP (finalmente). Eu olhava para o/ a Intérprete, ficava atenta e percebia tudo. Depois do 5 <sup>o</sup> ano até ao 12 <sup>o</sup> ano tive sempre acompanhamento pelo intérprete de LGP,	<b>Fator (acompanhamento profissional após a colocação do IC)</b> terapia da fala, docente de educação especial, professor de LGP e Intérprete de LGP

professora de LGP, terapeuta da fala (que acabou ao 9º ano), professora de NEE.	
------------------------------------------------------------------------------------	--

As escolas que frequentaste durante o ensino obrigatório têm ensino bilingue?	
Sim, mas as escolas que frequentei ainda não foi aprovada pelas escolas de referência, mas na prática têm educação bilingue.	<b>Fator (Educação Bilingue):</b> escolas que frequentou são do ensino bilingue, não pertencentes à rede EREBAS

Que disciplinas tiveste durante o ensino obrigatório?	
Do 1º ano ao 4º ano tive Portuguesa, Matemática, Estudo do meio, LGP à parte. Também tive atividades de pintura, educação física, música e inglês. Depois do 5º ano tive português, matemática, História e Geografia, música em que era acompanhada pelo intérprete. Depois do 7º ano 9º senti mais dificuldade, foi mais complicado. Tive História e Geografia em separado, Português, Educação Física, deixei de ter Inglês e passei a ter LGP, matemática. Não tive Francês, nem Espanhol porque foi substituído por LGP. Não tivemos a opção de escolha porque tínhamos LGP como substituição. Não me lembro de mais! (Sorrisos) Depois no secundário, do 10º ano ao 12º ano estive num curso profissional de Multimédia e tive as disciplinas de Área de Interação, História Cultural e Arte, Inglês, Multimédia claro, História de Arte ligado à área de Multimédia, Código Computacional. Sistema de Informação, Educação Física. Em relação à LGP, não era considerada como uma disciplina, no meu curso porque no curso profissional é contabilizado as horas. Eu fiquei muito triste, mas não fazia parte do programa do curso em si. E falta criar muita coisa relacionada com LGP neste curso. Nós podíamos participar na mesma nas aulas de LGP, mas não tínhamos nota, não eramos avaliados. O curso profissional tinha muitas horas e se o professor faltasse tínhamos que repor as horas que perdemos. às vezes à sexta feira à tarde eu queria muito ir às aulas de LGP, mas as professoras diziam que era necessário repor horas e eu ficava chateada. Mas eu trabalhava na mesma a LGP, não me importava nada que não tivéssemos nota, é a minha Língua!	<b>Educação:</b> disciplinas que teve ao longo da escolaridade obrigatória. Frequentou um curso profissional no secundário

Durante a escolaridade obrigatória tiveste acompanhamento por outros docentes? Se sim, Quais?	
Sim (risos). Tive todos os que já mencionei, Não tive acompanhamento por parte de um profissional de psicologia. Apenas no fim do 9º ano é que frequentei os testes psicotécnicos para saber qual seria o caminho a seguir no secundário.	<b>Fator (acompanhamento profissional após a colocação do IC)</b> terapia da fala, docente de educação especial, professor de LGP e Intérprete de LGP

Durante a escolaridade obrigatória tiveste acompanhamento por outros docentes? Se sim, Quais?	
Sim (risos). Tive todos os que já mencionei, Não tive acompanhamento por parte de um profissional de psicologia. Apenas no fim do 9º ano é que frequentei os testes psicotécnicos para saber qual seria o caminho a seguir no secundário.	<b>Fator (acompanhamento profissional após a colocação do IC)</b> terapia da fala, docente de educação especial, professor de LGP e Intérprete de LGP

Durante a escolaridade obrigatória tiveste acompanhamento por outros docentes? Se sim, Quais?	
Sim (risos). Tive todos os que já mencionei, Não tive acompanhamento por parte de um profissional de psicologia. Apenas no fim do 9º ano é que frequentei os testes psicotécnicos para saber qual seria o caminho a seguir no secundário.	<b>Fator (acompanhamento profissional após a colocação do IC)</b> terapia da fala, docente de educação especial, professor de LGP e Intérprete de LGP

De um modo geral, como era o teu desempenho escolar?	
É assim: foi positivo e negativo. Depende (risos).	Desempenho positivo e negativo
Eu acho que é necessário haver sensibilização para com os alunos surdos, porque nós não somos todos iguais. O mesmo acontece com as pessoas ouvintes, também não são todas iguais. E nós, surdos somos pessoas na mesma.	Sensibilização para a com as pessoas surdas
Também acho que é necessário haver união entre alunos e entre os professores. Mas no geral, foi positivo.	<b>Fator:</b> Relação entre professor e aluno
O secundário é que foi o mais difícil para mim.	<b>Dificuldades:</b> Maior dificuldade no secundário

Que disciplinas eram da tua preferência? Porque?	
Eu gostava de História, Geografia, Português.	Disciplinas que gostava

Que disciplinas não gostavas? Porquê?	
Eu não gostava de Matemática, Educação Física. Tenho muito medo de fazer atividade física e depende do nível de dificuldade. Música também não gostava.	Disciplinas que não gostava
Também dependia da matéria, do professor. Se o professor for bom, eu ganhava muito interesse. Se fosse menos bom, eu ficava desmotivada.	<b>Fator (relação Professor-aluno):</b> desempenho positivo se houver uma boa relação entre professor e aluno

## Aprendizagem da leitura e as suas dificuldades

Onde é que aprendeste a ler? Com que idade?	
A idade específica não me lembro. Eu aprendi a ler e a escrever no 1º ano, mas antes disso, por causa das sessões de terapia da fala, tive que aprender a ler a escrever e por influência aprendi, sim.	<b>Fator (Educação):</b> aprendizagem da leitura na escola e por influência da terapia da fala
E em casa, a minha mãe abria os livros e através das imagens fazia a ligação à palavra e eu interiorizava e aprendia assim.	<b>Família: (contexto familiar)</b> auxílio da mãe para ler livros com imagens
Depois, no 1º e no 2º ano desenvolvi a leitura e a escrita.	Desenvolvimento da leitura e da escrita

Em que contexto familiar aprendeste a ler?	
Na minha família, nós temos muita união. Os meus pais sempre me ajudaram nas atividades na escola e sempre me tiravam as minhas dúvidas.	<b>Família: (contexto Familiar):</b> união, apoio, incentivo

Como te sentiste a ler as letras pela primeira vez? Sentiste curiosidade ou confusão	
Não me lembro bem, porque foi uma coisa natural, aconteceu e foi-se desenvolvendo. Eu aprendi bem e consegui interiorizar bem as coisas.	Boa aprendizagem da leitura
Lembro-me que no 1º ano dava alguns erros, por exemplo escrevia a palavra “ <i>aviãu</i> ” em vez de “ <i>avião</i> ”.	<b>Dificuldades (leitura):</b> dava alguns erros, ex.: <i>aviãu</i>
Eu lembro-me que a professora mostrava umas imagens e escrevia a palavra correspondente, mas para mim, faltava-me o suporte em LGP, os gestos correspondentes à imagem e à palavra. Mas eu absorvia muito as imagens, eu gostava muito delas. A forma, as cores, os bonecos eu adorava.	Aprendizagem da Leitura com suporte em LGP
Não me lembro muito bem de escrever o A, o B e o C mas lembro de um livro com ponteados e eu tinha que escrever/ desenhar as letras várias vezes. E como trabalho de casa, a atividade era a mesma. Não me lembro bem (risos).	Não se lembro

Compreendias o abecedário e os seus sons?	
Depende da letra. Por exemplo, a letra A percebia. A letra B fazia confusão com a letra P, também fazia confusão com o “V” e o “B”, o “V” com o “F”, o “L” e o “H” separados e juntos (LH), o “O” e o “U” também. Eu a escrever tinha sempre a dúvida “como é que se escreve, com “O” ou com “U?”. Fazia muita confusão porque há letras com o som semelhante.	<b>Dificuldades (leitura):</b> depende da letra: fazer confusão com o “P” e o “B”; o “B” e o “V”; “F” e “L”; “L” e o “H” (separados e juntos); O” e o “U.

Compreendias os sons das palavras, das sílabas e das letras?	
Depende da palavra (risos). Também depende do contexto, da palavra, de muita coisa.	Tem diferentes e várias variáveis o surgimento das dificuldades
Mas eu vou dar um exemplo e tu vais te rir (risos). Por exemplo, na palavra “cavaleiro” e “cavalheiro”. Eu às vezes dizia: “Aquela pessoa é cavaleiro.” Eu não conseguia dizer bem porque não ouvia bem. A minha mãe não percebia e olhava para mim com estranheza, mas depois corrigia-me.	<b>Dificuldade (perceção auditiva):</b> não pronunciava bem as palavras porque não ouvia bem “Aquela pessoa é cavaleiro.” (cavalheiro)
Outro exemplo era nas palavras “autoclismo” e “autociclismo” (risos) Uma vez disse à minha mãe “Oh mãe, o autociclismo está estragado.” (risos) Ela estranhou e perguntou:” o autociclismo?”. Eu respondi com naturalidade: “Sim, porque?”. Aí ela percebeu que era o autoclismo e corrigiu-me. (risos).	<b>Dificuldade (perceção auditiva):</b> “Oh mãe, o autociclismo está estragado.” (autoclismo)
às vezes faço confusão em palavras semelhantes.	<b>Dificuldade (perceção auditiva):</b> palavras com sons semelhantes

Quando lias em voz alta, como te sentias? Tinhas receio/medo?	
Era difícil para mim, preferia ler sem voz e sem LGP. Mas faltava-me alguma coisa, eu não percebia as coisas nem fixava na minha memória, faltava-me muito as imagens.	<b>Dificuldade (leitura):</b> na compreensão do texto, não conseguia ter a imagem mental através das palavras
Depois, lia com voz juntamente com a LGP. Via o texto em LGP e percebia melhor, já tinha a imagem mental da história. às vezes a ler frases difíceis com uma grande conotação cultural, era muito difícil para mim. Mas eu lutei muito, eu lia muitas vezes os textos.	<b>Estratégia:</b> leitura com auxílio da LGP- melhor compreensão; conseguia ter a imagem mental do texto lido

Com o IC, achaste que aprendeste como os teus colegas ou sentidas que tinhas mais dificuldades?	
A educação que tive é bilingue.	<b>Fator (Educação Bilingue):</b> sim
Eu preferia ter a palavra e depois ter em suporte em LGP.	Aprendizagem (da leitura): ler a palavra e ter suporte em LGP
Foi o mesmo que os meus colegas. A maioria das pessoas ouvintes pensa: “A *nome do sujeito entrevistado* fala bem! A *nome do sujeito entrevistado* ouve bem!”. Mas não era a verdade.	Reconhecimento das dificuldades que sentia relativas à percepção auditiva
É preciso sensibilizar as pessoas, fazê-las entender as características de cada um. É verdade que eu falo e eu ouço só se falarem comigo de forma calma, devagar.	Sensibilização para as diferenças de cada pessoa
Às vezes estou num grupo ouvinte em que as pessoas estão todas a falar normalmente e eu não percebo a informação, não a consigo apanhar, passava-me ao lado. Eu quando era pequenina sentia vergonha e quando estava num grupo fingia que percebia as coisas	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> não acompanha o que as pessoas falam, não percebe a informação

Que estratégias usavas para ultrapassar essas dificuldades?	
Eu sou uma pessoa muito curiosa e depende da personalidade de cada um.	<b>Fator:</b> depende da personalidade e esforço de cada portador de IC
Quando eu não percebia pedia para as pessoas repetirem as vezes necessárias até eu perceber: “Não percebi, diz outra vez.”	<b>Estratégia:</b> para esclarecimento de dúvidas- pedir para repetir as vezes necessárias
Eu quando era pequenina e via filmes, séries ou desenhos animados, como a Barbie, os bonecos em forma de bebé e outras coisas de meninas, eu tentava perceber o vocabulário desses temas/ área.	<b>Estratégia:</b> de autoaprendizagem da LGP
E depois quando eu brincava com outras meninas, elas falavam e eu ligava aos desenhos que tinha visto na televisão.	Interação com os colegas surdos
Eu em casa andava sempre muito curiosa e os meus pais também me incentivavam a isso e explicavam-me várias vezes tudo o que eu não percebia à primeira.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> incentivo para a curiosidade do sujeito e esclarecimento de dúvidas

Tinhas apoio por parte dos teus pais, por exemplo, nos trabalhos de casa?	
Se os meus pais não me tivessem apoiado eu não me conseguiria desenvolver a 100%. Eu hoje estou aqui, a gestuar/falar bem por causa do meu pai e da minha mãe., da ajuda que eles me deram. Se os meus pais não me tivessem ajudado, eu andava “perdida” (risos).	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> apoio por parte da família ao longo da vida e sentimento de reconhecimento
Às vezes nos trabalhos de casa de Português, não percebia as palavras e então perguntava à minha mãe o seu significado: “Oh mãe, o que é isto?”. E às vezes a minha dizia: “Vai ao dicionário ver.”	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> ajuda a realizar os trabalhos da escola, incentivo e criação de estratégias para esclarecimento de dúvidas
E eu respondia que eu não percebia bem se fosse ao dicionário, porque o que eu precisava era de ter exemplos dessa palavra, o seu significado, o que era. Faltava-me imagens para as ideias ficarem claras para mim e eu perceber o significado das palavras.	<b>Dificuldade: (Escrita)</b> na compreensão da palavra escrita; necessidade de suporte visual como imagens

### Aprendizagem da escrita e as suas dificuldades:

Onde é que aprendeste a escrever? Com que idade?	
É assim, a primeira palavra que eu escrevi, eu não me lembro, mas eu lembro-me que comecei a escrever no 1º ano, talvez no final do 1º ano e início do 2º ano.	Aprendizagem da escrita: 1º e 2º ano
Eu estava inserida numa turma de alunos ouvintes, mas havia um grupo de alunos surdos. Para os alunos surdos, não havia um Intérprete de LGP.  Os alunos surdos tinham um plano UAAS (Unidade de Apoio a Alunos Surdos), é um sistema antigo, mas ligado à Educação Bilingue.	Inserção dos alunos surdos numa turma de alunos ouvintes com o plano UAAS
A professora que tive via os textos dos alunos surdos e dizia que estava tudo mal escrito, e nós ficávamos com receio.	Receio de escrever
É claro que nós escrevíamos como se fosse em LGP.	<b>Escrita:</b> com a mesma estrutura frásica da LGP
Mas a Professor(a) de Educação Especial avisava a/o Professor(a) sobre a escrita dos alunos surdos, e dizia que os surdos não escrevam mal, mas que o problema estava em não ouvirem e tinha que se adaptar para	<b>Estratégia:</b> adaptação dos materiais para matérias bilingues

materiais bilingues. Agora mudou, isto foi no ano de 2006/2007.	
-----------------------------------------------------------------	--

Em que contexto familiar aprendeste a escrever?	
A minha mãe sempre me dizia:” *Nome do sujeito entrevistado* escreve! Faz bem escrever. Escreve um diário. É importante escreveres para te desenvolveres e ao teu Português também.” Eu não gostava nada, mas eu aceitava e fazia. Eu escrevi nas férias de Natal, nas férias das Páscoa, nas férias de Verão, sobre o que eu fazia no dia anterior, sobre o que eu fazia no presente e no que eu gostaria de fazer amanhã.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> incentivo para a escrita pela mãe; criação de atividades para melhorar e incentivar a escrita
Em casa a minha mãe costumava fazer uma atividade comigo: “Agora que viste o filme, o que percebeste? Escreve o que viste, a história.” Ela deu-me bases e ajudou-me a melhorar e a desenvolver a minha escrita.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> estratégia de aprendizagem para melhorar a escrita  (primeiro suporte visual- filme; segundo suporte escrita- imagem mental)

Como te sentiste a escrever as letras pela primeira vez?	
Foi um processo natural, que se foi desenvolvendo. Não se pode falar que foi um dia específico. Foi aos poucos que fui aprendendo.	<b>Aprendizagem da escrita:</b> de forma natural e gradual ao longo do tempo
Mas eu acho que comecei a sentir dificuldade nos pronomes, “Eu”, “Ela”, “Ele”. Mas é normal esta dificuldades, todos temos.	<b>Dificuldades (escrita):</b> pronomes pessoais  Eu, Ele, Ela
Eu tinha apoio do(a) Professor(a) de EE e isso é muito importante porque me ajuda a melhorar.	<b>Fato (acompanhamento profissional):</b> apoio do profissional de EE
Também tinha dificuldade nos verbos, dependendo da palavra. Eu fazia confusão. Por exemplo, na palavra “foi” do verbo “ir”,	<b>Dificuldades (escrita):</b> conjugação verbal- verbo “foi “e “ir”
também nas palavras/verbos: “ligar-me”, “ligar-te”, eu trocava estes dois, também no “levar” e “buscar”.	<b>Dificuldades (escrita):</b> verbos ligar-me”, “ligar-te”; “levar” e “buscar
Os tempos verbais no futuro também era muito difícil para mim. Não me lembro de muito mais, mas eram essencialmente estes.	<b>Dificuldades (escrita):</b> conjugação verbal;

Conseguias escrever um texto produzido ditado pelo professor? Como te sentias?	
Os ouvintes escrevem os ditados porque ouvem, mas os surdos como é que faziam? Nós copiávamos os textos. Tinha que ser adaptado para os alunos surdos.	Alternativa às atividades com ditados de acordo com as características dos alunos surdos (previsão da audição) - cópias
A maioria dos docentes eram ouvintes e falavam muito rápido, eu ouvia as palavras muito soltas. Não conseguia perceber o contexto, a lógica das palavras	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> “ouvia as palavras soltas”; não percebia o contexto e a lógica da história

Conseguias escrever um texto baseado nos teus pensamentos? Como te sentias?	
Depende outra vez (risos). Por exemplo, as cores e o Arco-íris eu imaginava e escrevia. Mas eu preferia gestuar.	Conseguia escrever, mas preferia gestuar
Na escrita era mais complicado porque eu não estava tão desenvolvida, como estava em LGP.	<b>Dificuldades (escrita):</b> não estava tão desenvolvida como em LGP

Como lidaste com os ditados? E com as cópias?	
Eu não fazia ditados, não conseguia acompanhar o ritmo. O que eu fazia na escola era ouvir o texto a ser lido em voz alta e acompanhar a leitura pelo texto em suporte físico.	<b>Dificuldade:</b> acompanhar o ritmo do que era lido- <b>percepção auditiva</b> <b>Estratégia:</b> ouvir o texto e segui-lo em suporte físico
Mas se o ritmo do ditado fosse calmo e adaptado, eu conseguia fazer os ditados	Adaptação da atividade de acordo com as especificidades (surdez com IC)
Nós, os surdos não ouvimos e é necessário adaptar as tarefas.	Adaptação da atividade de acordo com as especificidades (surdez com IC ou sem)

### **Atualmente- Leitura:**

Atualmente, como te sentes a ler?	
Senti que foi um passo muito grande do secundário para a faculdade, senti uma diferença enorme. Foi difícil para mim, dava-me ansiedade e chorava, mas foi uma fase.	Sentimento de ansiedade e dificuldade da passagem do secundário para a faculdade

Os meus pais apoiaram-me muito e sempre me disseram que eu ia conseguir ultrapassar as dificuldades que estava a sentir nessa altura. Eu estudei muito e trabalhei o dobro.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> incentivo para ultrapassar as dificuldades
E eu sou uma pessoa muito preocupada, estudo tudo e gosto de ser organizada. E por isso, eu fazia os trabalhos com muita antecedência, porque eu precisava de mais tempo. Tinha dúvida nas palavras, na forma como se escreviam as frases.	<b>Estratégia:</b> organização e realização dos trabalhos com antecedência
Depois mostrava aos meus pais para eles corrigirem.	<b>Acompanhamento (familiar):</b> correção do português escrito
A universidade é difícil e tenho algumas falhas específicas no Português.	<b>Dificuldade (leitura e escrita):</b> falhas específicas no português
E há palavras que eu não conheço. Falta sensibilizar as pessoas e adaptar as avaliações.	Sensibilização das pessoas surdas para as suas dificuldades

Com que frequência costumava ler para a faculdade? E por vontade própria?	
Eu não gosto muito de ler. Prefiro ver filmes, séries. Eu sei que são diferentes. O problema quando eu leio, não tenho uma imagem mental das coisas, sinto que é um entrave, e então não tenho muito interesse.	<b>Dificuldade (leitura):</b> compreensão do texto, não conseguia ter a imagem mental através das palavras
Mas eu lia em criança com o objetivo de melhorar a minha escrita. Mas para mim ler livros grande é muito difícil porque parece que estou a começar a estudar.	<b>Dificuldade (leitura)</b> um livro grande: sentimento de semelhança quando se está a estudar- é difícil
Há filmes que têm em suporte de livro e eu consigo ler facilmente porque já tenho a imagem mental das coisas. E faço ligação do filme ao livro.	<b>Estratégia:</b> Associação do filme ao livro- consegue ler e de criar a imagem mental, através da associação das imagens do filme com as frases do livro.
Eu consigo ler, mas não é a 100 %.	<b>Dificuldade (leitura):</b> não consegue ler a “100%”

Como te sentes a ler bibliografia recomendada pelos professores da faculdade? Compreendes todos os textos? Se tens dúvidas, como fazes?	
Sinto-me ansiosa.	Sentimento de ansiedade
Quando tenho dúvidas encontro-me com os professores e peço para me esclarecerem da melhor forma, até eu perceber.	<b>Estratégias:</b> esclarecimento de dúvidas quando à bibliografia recomendada pelos professores

Que tipo de leitura é que fazes? Ex: livros, artigos, jornais	
Estás a ler algum livro, neste momento?	
Eu tenho mais curiosidade pelas revistas. Eu ganhei muito interesse por uma telenovela da TVI que era “A teia” porque tinha um ator surdo e eu adorei. Agora, gosto de uma outra que é a” Amor, Amor”, que dá na SIC. Eu tenho muito interesse porque está ligada à música e as pessoas convivem. Há telenovelas que eu não gosto e não tenho interesse, mas estas despertaram-me curiosidade e interesse. Então costumo ir ver/ler as revistas. Eu tenho muitos livros em casa, porque a minha mãe gosta muito de ler. Tenho livros de História e Cultura, de Filosofia, de Bonance, de EE. A minha mãe também me chama a atenção para alguns livros, como por exemplo de EE que esteja relacionada com a LGP.	<b>Leitura:</b> Interesse por revistas e livros relacionados com a LGP

Ainda sentes alguma dificuldade na leitura?	
Sim, ainda sinto dificuldades nas palavras e no vocabulário. Eu sento que às vezes tenho que estudar o dobro	<b>Dificuldades (leitura):</b> nas palavras e no vocabulário

### Atualmente- Escrita:

Atualmente, como te sentes a escrever?	
A escrever sinto às vezes desconforto	<b>Dificuldade (escrita):</b> sentimento de desconforto a escrever
exceto nos testes, porque eu escrevo tudo o que sei, principalmente quando são questões sobre temas que eu sei.	Expressão dos conhecimentos de forma segura nos testes
Se forem trabalhos é mais difícil para mim. Porque eu não sei como começar, o básico eu não sei.	<b>Dificuldades (escrita):</b> apresenta maior dificuldade a fazer trabalhos
Eu escrevo os tópicos, depois o programa e os materiais que vou precisar. Depois estruturo o trabalho. Eu costumo planear assim sempre. Costumo ir à bibliografia e ver o mais importante e colocar no trabalho.	<b>Estratégia:</b> forma de organização e trabalho de acordo com as dificuldades sentidas
E, no final, peço sempre à minha mãe para rever o que escrevi.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> revisão dos trabalhos para possíveis correções
Já tenho falhas pequenas. É importante que a ideia principal do trabalho esteja lá exposta.	Sentimento de progresso em relação às dificuldades sentidas

Com que frequência costumas escrever?	
Depende (risos). Às vezes sinto-me inspirada e penso: “Hoje vou escrever!” e corre tudo bem. Mas há dias em que não me apetece, em que não consigo escrever. Depende, tenho muitos altos e baixos.	Sentimento de inspiração em relação à escrita

Como é que te sentes a escrever na faculdade? EX: em trabalhos, nas frequências. Consegues transcrever todos os teus pensamentos? Se não, que estratégias usas para combater essas dificuldades?	
Para mim, é difícil. Tenho que trabalhar o dobro.	Sentimento de dificuldade, e por consequência, necessidade de trabalhar mais
Depende do tema, do conhecimento básico que eu tenha, da experiência de vida, do conhecimento da cultura geral.	<b>Dificuldades (escrita):</b> de acordo com o tema e com a exigência do trabalho
Se o tema for profundo tenho que estudar e investigar. Se eu tiver dificuldades, vou investigar, vou ver o significado da palavra, vou ver a bibliografia que os professores recomendaram.	<b>Estratégia:</b> gestão do tempo para preparar com antecedência

Atualmente, como lidas com as cópias e com os ditados?	
Na universidade já não fazemos essas atividades, mas	
tenho uma professora que nos pediu para fazer um trabalho e é muito difícil, porque implica que eu tenha que ler livros que investigue na Internet de forma aprofundada e eu tinha que explicar e expressar a matéria.	<b>Dificuldades (escrita):</b> elaboração de trabalhos e expressar os seus conteúdos
Também para mim, é complicado o tempo. Tenho que preparar tudo com muito tempo de antecedência e vou fazendo os textos aos poucos. Não faço tudo de uma só vez.	<b>Estratégia:</b> gestão do tempo para preparar com antecedência
Depois peço revisão do trabalho à minha mãe.	<b>Acompanhamento (familiar):</b> revisão dos trabalhos para possíveis correções

Que tipo de textos é que costumavas escrever? Ex: cartas, resumos, histórias livres	
Eu costumo fazer trabalhos da faculdade, os testes.	Elaboração de trabalhos da faculdade e testes
Às vezes escrevo texto sobre situações em concreto porque tenho	Elaboração de textos
Memória visual e isso ajuda-me a fazer o texto, a compreender e a usar as palavras certas.	<b>Capacidade:</b> tem memória visual que auxilia a construção do texto

Ainda sentes alguma dificuldade na escrita?	
Sinto mais dificuldade nos trabalhos. Na preparação dos trabalhos, na estrutura.	<b>Dificuldades (escrita):</b> elaboração de trabalhos
às vezes falta-me lógica e as ideias.	<b>Dificuldade (escrita):</b> ter lógica e ideias para escrever
E tenho que fazer gestão do tempo para preparar tudo antes. Eu nos testes consigo escrever.	<b>Estratégia:</b> gestão do tempo para preparar com antecedência
Também sinto, na faculdade, pressão. Os professores incentivam-nos a trabalhar, mas eu sinto-me às vezes aflita, ansiosa, às vezes não durmo bem porque estou sempre a pensar nos trabalhos.	Sentimento de ansiedade, pressão e aflição, e por consequência privação do sono

### Reflexão Pessoal

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita, no teu caso? E em geral?  E em casos que conheças?	
Eu vou te dar um exemplo do que aconteceu comigo no exame do 9º ano no exame de Português, que é a minha segunda língua. Eu consegui passar no exame e tudo correu bem, mas tive um colega que disse: “A *nome* sabe ler e escrever muito bem!”, referindo-se ao facto de eu usar IC. Eu senti-me discriminada E isso não é verdade. Eu senti-me muito magoada e chorei nesse dia. Depende dos surdos, sem IC e com IC, que conseguem escrever ou não.	Exemplo de um acontecimento vivido pelo sujeito entrevistado  Sentimento: de discriminação por ser portadora de IC
No meu caso, eu trabalho muito em casa, eu faço um esforço muito grande. E tive um bom acompanhamento, que é importante.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> teve bom acompanhamento

<p>Eu sinto uma influência positiva, por ter o implante e conseguir ouvir as palavras,</p>	<p>Influencia positiva por conseguir ouvir as palavras</p>
<p>mas na escrita depende do esforço de cada um A pessoa pode ter IC mas depende da personalidade de cada um. As pessoas surdas com IC, são pessoas surdas na mesma.</p>	<p>personalidade e esforço de cada portador de IC</p>
<p>Quando eu vou dormir tiro os implantes e não ouço nada. Quando vou à piscina também tiro os implantes e não ouço nada.</p>	<p>(Explicação em como o IC não faz do sujeito uma pessoa ouvinte)</p>
<p>Por exemplo, a música. Eu ouço a melodia, os tempos, mas não percebo a letra das palavras.</p>	<p><b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> não compreender a letra das músicas</p>

## Análise das respostas da entrevista aplicada à Iria:

À descoberta da surdez:

Como é que ficaste surda?	
Eu nasci ouvinte	<b>Nascimento:</b> Ouvinte
e depois eu fiquei com muita febre, estava muito quente. Fui internada no hospital onde estava a receber acompanhamento	<b>Surdez (descoberta da surdez):</b> febre (internada no hospital)
Depois dos 3 aos 5 anos, eu comecei a perder a audição,	<b>Surdez (perda da audição):</b> idade 3-5 anos
porque a minha família desconfiou. Eles viram que eu estava a falar cada vez pior e pronunciava as palavras e não ouvia corretamente quando me afastava deles.	<b>Surdez (descoberta da surdez/ comportamento):</b> falava pior, não pronunciava as palavras de forma correta, não ouvia quando era chamada
Então fiz exames e coloquei os aparelhos auditivos em 2008.	<b>Surdez (após a descoberta da surdez) - Colocação do aparelho auditivo (ano):</b> 2008
Mas em 2010 o meu ouvido direito começou a piorar e fiz a cirurgia do implante coclear.	<b>Surdez (após a descoberta da surdez):</b> Colocação do IC: ano 2010, ouvido direito piorou

Quando é que descobriram que eras surda? Com que idade?	
Acho que foi a minha tia que descobriu. Quando eu era pequena, ela chamava-me e eu não reagia. Eu quando estava afastada das pessoas eu não reagia quando me chamavam.	<b>Surdez (comportamento/especificidade da surdez):</b> não reagia quando era chamada

Como é que souberam que tu eras surda?	
Quando eu fiz os exames para a surdez no hospital.	<b>Surdez (Descoberta da surdez):</b> através de exames médicos

Que tipo de acompanhamento tiveste após a descoberta da surdez?	
Fui acompanhada no hospital, por um médico e depois tive terapia da fala.	<b>Surdez (acompanhamento após a colocação do IC-profissional):</b> acompanhada no hospital (médico) e terapia da fala

Antes de ficares surda conseguias falar?	
Sim, eu falava o básico, como por exemplo comida, água.	<b>Surdez:</b> Surdez Pré Lingual
Mas piorou à medida que a minha surdez piorou.	A fala e a audição pioraram

Qual é o teu grau de perda auditiva?	
Não sei o grau	(Não sabe o grau)
, mas do ouvido esquerdo sou surda moderada e do direito tenho surdez severa e profunda. Uso IC no ouvido direito	<b>Surdez: ouvido</b> esquerdo- Surdez moderada Ouvido direito- surdez profunda

### **Famíliares:**

A tua família é composta por quem?	
Pela minha mãe, o meu pai, a minha tia, a minha avó e os meus irmãos mais novos.	<b>Família:</b> constituição familiar

Tens familiares surdos ou com problemas auditivos?	
Eu sou a única pessoa surda,	<b>Família:</b> única pessoa surda do agregado familiar
mas tive uma prima minha afastada que ficou surda por causa de uma otite. Não tem nada a ver com genética.	Caso familiar de surdez adquirida- otite

Alguém da tua família sabe LGP?	
Sim, algumas pessoas sabem LGP.	<b>Família (comunicação):</b> com familiares conhecimento familiar de LGP

Como comunicas com a tua família?	
Comunico por LGP e em Língua Portuguesa. Uso as duas coisas. Também faço leitura labial.	<b>Família (comunicação):</b> LGP e Língua Portuguesa,

### Implante Coclear:

Qual é o teu tipo de surdez?	
Tenho surdez neurossensorial.	<b>Surdez:</b> Surdez Neurossensorial

Quando fizeste a cirurgia para a colocação do IC? Com que idade?	
Fiz aos oito anos de idade.	<b>Surdez:</b> idade de colocação do IC

Tiveste acompanhamento após a cirurgia do IC? Se sim, de que tipo e por quem?	
Sim, tive acompanhamento por um médico, depois tive por uma terapeuta da fala e docente de educação especial.	<b>Fator (Acompanhamento profissional após a colocação do IC)</b> médico, terapia da fala e educação especial

### Antecedentes escolares:

Como foi o teu percurso escolar desde o pré-escolar até agora?	
Foi positivo, eu sempre fui boa aluna. Sempre me esforcei e tinha notas de quatros e cinco	<b>Educação (desempenho escolar):</b> positivos
Estive do 1º ano até ao 8º ano em ensino bilingue.	<b>Educação (Ensino bilingue)</b> do 1º ao 8º ano
E no 9º ano decidi fazer a escola regular, juntamente só com pessoas ouvintes.	<b>Educação (Ensino regular):</b> 9 ano frequentou a escola normal
Depois fui para o secundário e as coisas não correram muito bem porque a minha turma fazia muito barulho e eu não ouvia bem o professor	<b>Educação: Oralista:</b> maior dificuldade no secundário- barulho e não ouvia bem o professor- percepção auditiva
Eu não tinha interprete de LGP e tentava ler os lábios das pessoas.	<b>Comunicação(colegas)o:</b> leitura labial

Eu não passei a algumas disciplinas e decidi voltar a uma escola de referência, onde estou agora.	Chumbou a algumas disciplinas e mudou para uma escola de referência
---------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

As escolas que frequentaste durante o ensino obrigatório têm ensino bilingue?	
Sim, foram do ensino bilingue.	<b>Educação:</b> sim, ensino Bilingue

Que disciplinas tiveste durante o ensino obrigatório?	
No 1º ano tive português, matemática, estudo do meio, música, educação física. Tive as disciplinas normais e LGP. No secundário, estou em Humanidades e tenho as disciplinas deste curso.	<b>Educação:</b> disciplinas que teve ao longo da escolaridade obrigatória, frequenta o curso de Humanidades no secundário

Durante a escolaridade obrigatória tiveste acompanhamento por outros docentes? Se sim, Quais?	
Tive acompanhamento pela prof. de LGP, o Intérprete de LGP, terapia da fala e educação especial.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> terapia da fala, docente de educação especial, professor de LGP e Intérprete de LGP

De um modo geral, como era o teu desempenho escolar?	
Foi positivo. Eu trabalhava muito e estudava. Tinha sempre boas notas.	<b>Desempenho escolar:</b> positivos (tinha boa notas)

Que disciplinas eram da tua preferência? Porque?	
Eu gosto de História e Português.	<b>Educação:</b> Disciplinas que gostava

Que disciplinas não gostavas? Porquê?	
Acho que não tinha nenhuma.	<b>Educação:</b> Disciplinas que não gostava (nenhuma)

**Aprendizagem da leitura e as suas dificuldades:**

Onde é que aprendeste a ler? Com que idade?	
Não me lembro bem, mas acho que foi com 5/ 6 anos na escola.	<b>Educação:</b> aprendizagem da leitura aos 5/ 6 anos

Em que contexto familiar aprendeste a ler?	
Eu tinha mais ajuda da minha tia quando eu precisava. Mas eu também fazia muito esforço para aprender.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> ajuda da tia. (Interesse e esforço em aprender)
Ela às vezes lia-me histórias antes de dormir e eu colocava a minha mãe na garganta dela, para sentir as cordas vocais e encostava a cabeça ao peito dela. Assim, eu ia percebendo as palavras, a vibração e adormecia mais tranquila.	<b>Estratégia:</b> colocar a mão nas cordas vocais da pessoa que está a ler- resultados positivos para o sujeito entrevistado

Como te sentiste a ler as letras pela primeira vez? Sentiste curiosidade ou confusão	
Senti-me bem. Não tive problemas a aprender a ler	Boa aprendizagem da leitura
Eu também gosto muito de música e isso ajudou-me a compreender melhor as palavras porque eu li a letra das músicas e associava à melodia.	<b>Fator:</b> pela música- fator importante para a aprendizagem da leitura

Compreendias o abecedário e os seus sons?	
Sim, compreendia. Mas dependia das palavras.	Sim; <b>ator:</b> dependia da palavra

Compreendias os sons das palavras, das sílabas e das letras?	
Sim, eu compreendia. Não tive dificuldades nisso.	Sim, compreendia e não sentia dificuldade

Quando lias em voz alta, como te sentias? Tinhas receio/ medo?	
Eu lia bem em voz alta. Não senti medo nem receio.	Conseguia ler bem e não sentia dificuldade

Com o IC, achaste que aprendeste como os teus colegas ou sentidas que tinhas mais dificuldades?	
Com o IC achei que senti mais dificuldade, mas é normal.	Sentiu <b>mais dificuldade</b>
No entanto, ajudou-me a ouvir as coisas à minha volta.	<b>Fator:</b> IC ajudou a compreender o que se passava à sua volta (audição)

Que estratégias usavas para ultrapassar essas dificuldades?	
Eu trabalhava em casa. Estudava e tinha ajuda da minha tia em casa.	<b>Estratégias:</b> trabalhar em casa e acompanhamento (familiar): tia

Tinhas apoio por parte dos teus pais, por exemplo, nos trabalhos de casa?	
Eu tinha mais apoio por parte da minha tia, mas os meus pais também que ajudavam.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> apoio por parte da tia e dos pais.

### Aprendizagem da escrita e as suas dificuldades:

Onde é que aprendeste a escrever? Com que idade?	
Aprendi na escola, no 1º ciclo, acho que aos 6 anos.	<b>Educação:</b> aprendizagem da escrita aos 6 anos

Em que contexto familiar aprendeste a escrever?	
Eu tinha mais ajuda da minha tia quando eu precisava. Mas eu também fazia muito esforço para aprender. Eu sempre quis ser independente e trabalhava para isso.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> apoio por parte da tia  Fazia muito esforço para aprender

Como te sentiste a escrever as letras pela primeira vez?	
Acho que me senti bem. Não tive dificuldade.	Sentiu- se bem não sentia dificuldade

Conseguias escrever um texto ditado pelo professor? Como te sentias?	
Sim, eu conseguia, mas às vezes dependia do tema.	Sim, conseguia.

Conseguias escrever um texto baseado nos teus pensamentos? Como te sentias?	
Dependia do tema, mas no geral conseguia sim.	Sim, conseguia. <b>Fator:</b> dependia do tema

Como lidaste com os ditados? E com as cópias?	
Sim, nos fazíamos ditados e cópias, mas nunca tive dificuldade a fazer nenhum dos dois.	Não teve dificuldade
E depois passamos a ter interprete de LGP e aí foi melhor	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> interprete de LGP- passou a ser melhor

### **Atualmente- Leitura:**

Atualmente, como te sentes a ler?	
Sinto-me bem. Gosto de ler. Procuo ler livros que me despertam o interesse.	Sente-se bem, gosto pela leitura

Com que frequência costumavas ler para a faculdades? E por vontade própria?	
Quando faço trabalhos e testes, e tenho que estudar. Nessa ocasião leio a matéria, faço resumos e estudo.	<b>contexto escolar:</b> testes, trabalhos, para estudar

Como te sentes a ler em voz alta, no contexto escolar ou noutros?	
No geral, sinto-me bem. Nunca tive dificuldades com isso.	Sente-se bem, não tem dificuldades

Como te sentes a ler bibliografia recomendada pelos professores da faculdade? Compreendes todos os textos? Se tens dúvidas, como fazes?	
Não temos muita bibliografia no secundário, mas eu lia para os testes e para os trabalhos a matéria que os professores davam, os livros e os apontamentos.	<b>contexto escolar:</b> lia para os testes, trabalhos através dos livros e apontamentos

Ainda sentes alguma dificuldade na leitura?	
Não sinto dificuldades. Eu percebo o que leio e gosto de ler.	Sente-se bem, não tem dificuldades. Interesse pela leitura
Também gosto muito de música e isso faz com que tenha mais interesse por ler, por causa das letras das músicas.	<b>Fator:</b> interesse pela música- importante para a aprendizagem da escrita

**Atualmente- Escrita:**

Atualmente, como te sentes a escrever?	
Sinto-me bem. Não sinto dificuldade, mas às vezes depende da palavra.	Sente-se bem, não tem dificuldades (Depende da palavra)

Que tipo de leitura é que fazes? Ex: livros, artigos, jornais. Estás a ler algum livro, neste momento?	
Eu leio mais livros. Agora estou a ler um do Raul Minh`alma, que fala do amor e de sermos independentes.	Preferiria por livros; Livro que está a ler atualmente

Com que frequência costumavas escrever?	
Leio quando tenho que estudar, quando tenho trabalhos e quando tenho interesse em algum livro.	Em contexto escolar: lia para os testes, trabalhos e interesse por algum livro

Como te sentes a escrever na faculdade? EX: em trabalhos, nas frequências. Consegues transcrever todos os teus pensamentos? Se não, que estratégias usas para combater essas dificuldades?	
Eu ainda não ando na universidade, mas quero estudar numa no futuro, quero tirar o curso de Psicologia. Mas na	Interesse por ingressar no ensino superior-psicologia
escola eu sinto-me bem. Não tenho dificuldade.	Sente-se bem, não tem dificuldades

Atualmente, como lidas com as cópias e com os ditados?	
Já não fazemos essas atividades, mas faço cópias sem dificuldade quando copio do quadro para o caderno.	Não tem dificuldade a copiar do quadro para o caderno

Que tipo de textos é que costumavas escrever? Ex: cartas, resumos, histórias livres	
Eu escrevo resumos quando estou a estudar, costumo escrever canções e algumas histórias.	Em contexto escolar: escreve quando estuda, para canções e algumas histórias ( <b>escrita ativa</b> )

Ainda sentes alguma dificuldade na escrita?	
Eu tive que trabalhar muito a escrita porque tinha algumas dificuldades,	<b>Estratégia:</b> Trabalhou para melhorar a escrita
mas já melhorei e sinto que não tenho tantas dificuldades.	Sente-se bem, não tem dificuldades
A música também que ajudou nisso.	<b>Interesse pela música-</b> fator importante para a aprendizagem da escrita

### **Reflexão Pessoal**

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita, no teu caso? E em geral? E em casos que conheças?	
Eu sinto-me muito feliz por poder ouvir. Agradeço à minha família por me ter dado esta oportunidade.	Gosta muito de ouvir.
Mas quando mudei de ensino no 9º ano, a minha turma era muito barulhenta e tornava-se complicado de ouvir os professores ao mesmo tempo e chumbei a algumas disciplinas.	<b>Dificuldade perceção auditiva):</b> estar em ambientes com muito barulho
Mas eu sempre trabalhei mais porque sabia que tinha dificuldades e sempre quis ser mais independente.	<b>Estratégia:</b> trabalhar mais em casa para ultrapassar as dificuldades

ANEXO XXXVII– ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA APLICADA À  
ISABELA

**Análise de conteúdo às respostas da entrevista aplicada à Isabela:**

**À descoberta da surdez:**

Como é que ficaste surda?	
Eu nasci surda, supostamente. Não dá para ter 100% de certeza, mas calcula-se que eu tenha nascido surda.	<b>Nascimento:</b> surda
Sou surda profunda dos dois ouvidos	<b>Surdez:</b> Profunda bilateral
e descobri há poucos anos que tanto o meu pai como a minha mãe, têm um gene recessivo, que tem um nome muito esquisito e comprido e não sei, mas é um gene recessivo que provoca a falta da vitamina B-1, que eu não tenho E essa falta da vitamina pode afetar qualquer parte do corpo, e no meu caso, afetou a visão, a surdez, o meu sistema imunitário.	<b>Surdez (causa da surdez):</b> falta da vitamina B-1, que provocou a surdez e outros problemas de saúde
Foi basicamente por genética.	<b>Surdez (causa da surdez):</b> causas genéticas (surdez congénita)

Quando é que descobriram que eras surda? Com que idade?	
<p>Hmm... deve ter sido por volta dos dois anos, por aí.</p> <p>Eles levaram um bom tempo a descobrir que eu tinha a falta da vitamina e eu era surda também. A minha mãe dizia que eu tinha alguma coisa, mas eu negava e dizia que estava tudo bem, então ela levou algum tempo. Mas há de ter sido nessa altura. Eu não sei a altura exata porque eu depois fui operada aos dois anos. Portanto, eu era muito nova, não me lembrava nada disso</p>	<b>Surdez: (descoberta da surdez)</b> <b>- idade:</b> dois anos

Como é que souberam que tu eras surda?	
A minha mãe diz que eu não falava, que chamavam por mim e eu “ignorava”. Eu gritava quando queria as coisas, por isso notava-se que havia alguma coisa de errado. Mesmo a brincar, eles chagavam ao pé de mim e eu assustava-me. Então percebeu-se que alguma coisa ali não estava bem. Eu não me lembro qual foi a primeira coisa que descobriram que eu não tinha, não sei se foi a vitamina ou a surdez. Não me lembro bem e não associaram uma coisa à outra, isso só foi muitos anos depois.	<b>Surdez: (descoberta da surdez):</b> comportamento da condição da surdez

Que tipo de acompanhamento tiveste após a descoberta da surdez?	
Ei tive terapia da fala antes de ter sido operada, antes de ter implante. A minha mãe disse-me que antes de eu ter implante, tentaram que eu usasse prótese. Claro que não resultou.	<b>Acompanhamento após a colocação do IC- profissional):</b> terapia da fala
Ela já disse que eu tive terapia da fala antes. Não sei o que é que eu fazia lá, porque eu não ouvia nada, mas tinha terapia da fala. Depois na primária, eu tive uma professora que acho que era de Necessidades Educativas Especiais, mas sinceramente eu não recorria muito a ela.	<b>Acompanhamento após a colocação do IC- profissional):</b> terapia da fala, docente de educação especial
Ela ia lá por minha causa, mas depois como viu que eu não precisava muito dela passou a ir menos, cada vez menos	<b>Fator (acompanhamento após a colocação do IC profissional):</b> docente de educação especial- deixou requentou as sessões gradualmente
Eu tive mais terapia da fala até ao 12º ano, foi desde pequenina até terminar a escola.	<b>Fator (acompanhamento após a colocação do IC profissional):</b> terapia da fala- maioritariamente

Antes de ficares surda conseguias falar?	
Pelo o que me disseram, eu só gritava. Quando eu queria alguma coisa, eu apontava e gritava.	<b>Surdez (comportamento):</b> gritar e apontar

Qual é o teu grau de perda auditiva?	
Eu não sei a percentagem, mas eu sou surda profunda. Se eu tirar o aparelho eu não oiço nada.	<b>Surdez:</b> surdez profunda

### **Familiares:**

A tua família é composta por quem?	
O meu pai, a minha mãe e a minha irmã que é mais velha 5/6 anos. Depois tenho os meus avós, tanto do lado da minha mãe como do lado do meu pai. Graças a Deus que ainda aqui estão todos (risos). Tenho tios, primos, muitos primos que eu não conheço do lado da minha avó.	Constituição familiar
Mas eu sou a única surda.	Única pessoa surda do agregado familiar

Tens familiares surdos ou com problemas auditivos?	
Eu sou a única surda.	Única pessoa surda do agregado familiar

Alguém da tua família sabe LGP?	
Ninguém.	Ninguém sabe LGP
E eu sou a única que está a aprender agora.	<b>Educação (aprendizagem da Língua Gestual):</b> a aprender agora

Como comunicas com a tua família?	
Falando Língua Portuguesa.	<b>Família (comunicação):</b> Língua Portuguesa
Ninguém sabe Língua Gestual Portuguesa	<b>Família (conhecimento familiar de LGP):</b> ninguém sabe LGP
e eu só comecei a aprender quando entrei na universidade.	<b>Educação (aprendizagem da Língua Gestual):</b> a aprender agora, na universidade

### **Implante Coclear:**

Qual é o teu tipo de surdez?	
É neurossensorial.	<b>Surdez:</b> Surdez neurossensorial

Quando fizeste a cirurgia para a colocação do IC? Com que idade?	
Eu tinha 2 anos, 2 anos e meio quase. E foi em 2001.	<b>Surdez (Idade de colocação do IC):</b> 2 anos e meio, 2001

Tiveste acompanhamento após a cirurgia do IC? Se sim, de que tipo e por quem?	
E só sei que quando se faz a cirurgia tem um período de recuperação, depois de se colocar o aparelho para se habituar. Nesse tempo só fiquei um mês, porque eu recuperei bem e adaptei-me logo.	<b>Surdez (Período de recuperação após o IC):</b> um mês; recuperou bem e adaptou-se logo ao IC  <b>Surdez (Adaptação ao IC):</b> adaptou-se bem

Depois foi basicamente terapia da fala e necessidades educativas especiais.	<b>Fator (acompanhamento após a colocação do IC-profissional):</b> terapia da fala, docente de educação especial
-----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Antecedentes escolares:**

Como foi o teu percurso escolar desde o pré-escolar até agora?	
Eu tive uma educação totalmente oralista.	<b>Educação:</b> Oralista
Eu não fui para uma escola de referência de alunos surdos. Eu não tive contacto com alunos surdos. Eram todos ouvintes. Mas foi normal.	<b>Educação</b> oralista: percurso escolar com pessoas ouvintes; percurso normal
Havia matérias que eu tinha mais dificuldades, como matemática. Em Português dependia muito qual era a matéria.	<b>Educação (dificuldades ao longo da escolarização):</b> matemática e português
Mas no geral sempre fui uma pessoa curiosa. Eu também gostava muito de aprender	Interesse e gosto por aprender
No geral foi positivo.	<b>Educação (desempenho escolar):</b> positivo
Eu apetei-me bem como o aparelho, percebia bem e falava bem.	<b>Surdez (adaptação ao IC):</b> boa adaptação- boa compreensão e boa comunicação

As escolas que frequentaste durante o ensino obrigatório têm ensino bilingue?	
Não, foram escolas normais de oralista.	<b>Educação:</b> Ensino Oralista (ensino “normal”)

Que disciplinas tiveste durante o ensino obrigatório?	
Na primária tive Estudo do meio, português e Matemática. Depois tive umas que eram extras, como Inglês, Educação Física. Nos outros anos também foi por aí e tive Ciências, História (a minha disciplina preferida, sempre gostei muito de história), Espanhol, Filosofia. Fiz o secundário em Línguas e Humanidades. Em Ciências não havia nada que me chamasse a atenção.	Disciplinas que teve ao longo da escolaridade obrigatória;  Frequentou o curso de Línguas e Humanidades no secundário.

Durante a escolaridade obrigatória tiveste acompanhamento por outros docentes? Se sim, Quais?	
Eu tive terapeuta da fala até ao fim da escolaridade obrigatória, até ao 12º ano.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> terapia da fala
A professora de Educação Especial, eu supostamente tinha, mas eu nem se quer ia lá, por isso eu não sei muito bem o que é que a pessoa fazia.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> docente de educação especial
Eu só a encontrei mais no ensino secundário por causa dos exames, porque sendo eu surda deveria fazer os exames adaptados ou não, portanto ela foi falar comigo sobre isso. Só que eu recusei, eu quis fazer tudo igual,	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> docente de educação especial- em específico para os exames de secundário
O único que eu fiz adaptado foi o de Português, de resto disse que não.	Exame de português de 12º ano adaptado

De um modo geral, como era o teu desempenho escolar?	
Modéstia à parte, eu tinha boas notas. Alguns anos até me diziam que eu era a melhor da turma.	Desempenho escolar: positivo (boas notas)
Mas sim, porque eu sempre gostei muito de aprender e sempre fui aplicadinha e perfeccionista, por isso as minhas notas eram sempre boas.	Aluna aplicada e perfeccionista. Gosto por aprender.
A única que eu tive mais dificuldade foi a Inglês.	<b>Dificuldade-</b> disciplina de inglês

Que disciplinas eram da tua preferência? Porque?	
História, talvez Ciências (mas depende do ano), Geografia, mas deixei de gostar no secundário.	<b>Educação:</b> disciplinas que gostava
Mas depende muito do professor, de como ele dá a disciplina	<b>Fator:</b> depende do professor e de como ele leciona
Mas História sempre foi a minha preferida, apesar de ser mais difícil em alguns anos.	Disciplinas que gostava: História era a disciplina favorita

Que disciplinas não gostavas? Porquê?	
Matemática. Eu até consegui tirar boas notas, mas tive que estudar muito.	Disciplina que não gostava: matemática
Eu também tive explicação é verdade. Eu tive explicação desde o 5º ano até ao 12º, portanto na explicação basicamente o que eu estudava era matemática.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> explicação do 5º ano 12º anos
Depois, Inglês. Continuo a não gostar, mas lá consegui fazer.	Disciplina que não gostava: inglês
Espanhol também. Tudo o que sejam Línguas estrangeiras, eu não gosto, porque eu tenho muita dificuldade.	<b>Educação:</b> disciplina que não gostava; dificuldade nas línguas estrangeiras

### Aprendizagem da leitura e as suas dificuldades:

Onde é que aprendeste a ler? Com que idade?	
Não faço ideia.	Não sabe
Eu sei que desde pequena eu sempre gostei muito de ler, portanto isso também facilitou a minha aprendizagem com Língua Portuguesa, porque eu sempre gostei de ler desde pequena, portanto eu lia muito. Agora, com que idade não faço ideia. Acho que foi um bocadinho por aí, como eu lia muito, via o vocabulário, as palavras, as imagens.	Gosto pela leitura que facilitou a aprendizagem da Língua Portuguesa, através do vocabulário, das palavras e das imagens

Em que contexto familiar aprendeste a ler?	
Os meus pais normalmente trabalhavam e a minha irmã explicava-me algumas coisas que eu não percebia ou até fazia jogos comigo quando erámos mais novas, como se ela fosse a professora e eu a aluna. Com o passar do tempo deixamos de fazer isso. Víamos televisão e imitávamos os programas	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> ajuda por parte da irmã, criação de atividades pedagógicas
Eu tinha explicação a tudo, eu fazia as disciplinas que queria e acabou por ser mais a matemática porque eu tinha mais dificuldade.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> explicação a todas as disciplinas, principalmente a matemática; dificuldade a matemática

Como te sentiste a ler as letras pela primeira vez? Sentiste curiosidade ou confusão	
Eu não faço ideia porque eu não me lembro. Mas suponho que deva ter sentido curiosidade, porque	Sentiu curiosidade
sempre me disseram que eu era uma criança curiosa que perguntava:” Ah o que é que é isto”, “Ah o que significa isto:” Eu perguntava tudo.	Criança curiosa que perguntava tudo.
Eu suponho que haveria de ter gostado, não sei. Eu lembro-me que no 1º ano eu adorava a escola,	Acredita que tenha gostado, mas não tem a certeza.
só não gostava de matemática.	Disciplina que não gostava: matemática

Compreendias o abecedário e os seus sons?	
Normalmente eu até percebia, lá está, eu falava com as pessoas e tudo mais.	No geral, sim
Mas claro que muitas vezes eu não percebia, porque é aquilo da discriminação dos sons. Eu às vezes tinha alguma dificuldade, ou percebia uma coisa e a pessoa estava a dizer outra.	<b>Dificuldade (perceção auditiva):</b> Perceção auditiva, discriminação dos sons
Isso às vezes acontecia, mas ou perguntava ou a pessoa percebia que eu tinha percebido mal, mas no geral, nunca foi grande problema.	<b>Estratégia:</b> pedir para a pessoa repetir o que foi dito
Eu fazia uns exercícios na terapia da fala em que tinha que preencher a palavra com a letra que faltava e podia ser com “G” ou “J”, mas eu já sabia como é que se escreviam porque eu ia muitas vezes	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> terapia da fala, exercícios de preenchimento das palavras com letras de sons iguais

Compreendias os sons das palavras, das sílabas e das letras?	
Sim, eu acho que sim.	Compreensão das palavras, sílabas e letras
Lá está, são coisas que eu trabalhava na terapia porque eu faço muito labialização, por isso é que eu estou sempre a olhar para os lábios das pessoas. Se taparem a boca é muito mais difícil para mim, tanto que quando vou fazer testes no aparelho, para	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> docente de terapia da fala, trabalhar a labialização

ver se está tudo bem, se não, eles tapam a boca, se não eu leio (risos).	
E aí tenho mais dificuldade a distinguir os sons das palavras e isso. É mais difícil para mim.	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> distinção dos sons
Agora, se eu estiver a olhar para os lábios, torna-se mais fácil para mim.	<b>Estratégia:</b> leitura labial

Quando lias em voz alta, como te sentias? Tinhas receio/ medo?	
Ai eu odiava. Ainda hoje eu não gosto de falar em voz alta, porque eu tenho tendência a falar em voz baixa.	Não gostava de ler em voz alta
E para mim, falar muito alto, eu sinto como se estivesse a gritar. Por isso foi uma coisa que eu tive que trabalhar muito na terapia da fala, a projeção da voz, mas isso foi mais nos últimos anos, na verdade.  As sessões de terapia concentravam-se mais na escrita, no vocabulário. No secundário perguntara-me o que é que tinha mais dificuldade e eu respondi que era na projeção da voz, e que me diziam quando falava em voz baixa:” Estás a falar muito baixo” ou “estás a ler muito depressa”, que era para eu despachar aquilo.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> docente de terapia da fala- trabalhar a projeção da voz
E ainda hoje eu não gosto porque sinto que estou a fazer ali um grande esforço a ler em voz alta.	<b>Atualmente:</b> não gosta de ler em voz alta, era um grande esforço
Mas depois as pessoas viam que eu tinha dificuldade e iam-me chamando menos. E às vezes haviam aquelas palavras mais difíceis e era um sofrimento para mim.	Relação com os colegas de turma: entreadajuda e cooperação

Com o IC, achaste que aprendeste como os teus colegas ou sentidas que tinhas mais dificuldades?	
Eu não tenho essa comparação. Eu tive implante muito nova e não me lembro antes de ter o implante	Sempre teve IC
Eu tive impante, para mim, desde sempre. Mas, evidentemente, que eu senti mais dificuldade, muito mais.	Sentiu (muito) mais dificuldades que os colegas de turma
Eu sempre estive em turmas de ouvintes e grandes. Eu tinha uma pontaria, eu ia sempre para a pior turma. Havia sempre aqueles alunos que falavam e faziam barulho, então era complicado para mim	Percurso Escolar): frequentou turmas (grandes) de alunos ouvintes  Tornava-se complicado por causa do barulho causado pelos colegas

Só que eu era aplicadinha, eu sentava-me em frente ao professor e olhava para ele. Mas é cansativo porque são muitas horas, e com eles a fazerem barulho tinha que me queixar aos professores que não conseguia ouvir.	<b>Estratégia:</b> sentar-se em frente ao professor  Tornava-se cansativo por causa do barulho causado pelos colegas e não conseguia ouvir o professor
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Que estratégias usavas para ultrapassar essas dificuldades?	
Eu explicava a minha situação aos professores: “Sou surda, tenho aparelho, e obviamente, não vou ouvir a 100%. Eu tenho que me sentar à frente e que fique de frente também para eu conseguir ler os lábios.” Ia sempre falar com os professores, assim que a aula começava.	<b>Estratégia:</b> Expunha a sua dificuldade de audição aos professores e procurava que eles colaborassem de acordo com essas dificuldades
Só que depende muito do professor. Se for daquelas pessoas meigas havia sempre muito barulho.	<b>Fator:</b> Relação entre professor e turma
Eu senti mais dificuldade quando os outros alunos falavam para responderem a uma pergunta, porque elas estavam lá a trás e eu nem estava a ver, para que pudesse ler os lábios, principalmente, quando havia interação entre alunos.	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> dificuldade na interação com os colegas de turma quando se sentavam nos lugares de trás da sala; impossibilidade de ler os lábios.
Eu tinha que pedir apontamentos aos meus colegas.	Relação com os colegas de turma

Tinhas apoio por parte dos teus pais, por exemplo, nos trabalhos de casa?	
De certa forma não, eles não fizeram o ensino completo, portanto nem eles próprios sabiam.	Contexto Familiar
Pedi mais à minha irmã, mas nós temos uma diferença de idade de 5/6 anos e com o passar do tempo já estava num ensino mais avançado do que o meu, e não tinha tempo ou já não se lembrava, ou não tinha paciência.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> ajuda por parte da irmã, até uma certa altura.  (Passou a esclarecer as dúvidas na explicação)
Então normalmente eu pedia ajuda na explicação, para me explicarem, ou para praticar exercícios. Era mesmo na explicação, tanto que eu tive do 5º até ao 12º.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> explicação do 5º ano até ao 12º ano

### Aprendizagem da escrita e as suas dificuldades:

Onde é que aprendeste a ler? Com que idade?	
Não faço ideia. Eu sei que desde pequena eu sempre gostei muito de ler, portanto isso também facilitou a minha aprendizagem com Língua Portuguesa, porque eu sempre gostei de ler desde pequena, portanto eu lia muito. Agora, com que idade não faço ideia. Acho que foi um bocado por aí, como eu lia muito, via o vocabulário, as palavras, as imagens.	Gosto por ler que facilitou a aprendizagem da Língua Portuguesa, através do vocabulário, das palavras e imagens.

Em que contexto familiar aprendeste a escrever?	
Eu tinha ajuda mais na escola e na explicação. Na disciplina de Português eu também escrevia e fazíamos exercícios de escrita. Algumas vezes na terapia também, pediam-me para escrever alguma coisa	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> ajuda na explicação e na escola, na terapia da fala

Como te sentiste a escrever as letras pela primeira vez?	
Ai... não sei porque eu não me lembro, confesso. Só tenho aquelas lembranças do 1º ano em que eu adorava. Eu escrevia as letras e as histórias.	Gosto por escrever as letras e as histórias
O problema era que eu tinha uma imaginação muito fértil. Eu sempre tive problemas a fazer histórias pequenas. Pediam-me para fazer uma história pequena e eu começava a escrever e depois já não tinha espaço.	Antes: imaginação muito fértil e dificuldade por fazer histórias pequenas
Mesmo em Português quando me pediam para fazer resumos, eu não conseguia resumir, porque para mim era tudo importante. Eu nunca tive jeito para fazer resumos. Às vezes diziam: “Vamos trabalhar os resumos”, mas não. Eu sempre gostei muito de escrever.	Dificuldade: resumir a matéria porque considerava que tudo era importante

Conseguias escrever um texto produzido ditado pelo professor? Como te sentias?	
Eu tinha dificuldade.	Sentia dificuldade

Acho que foi no 5º/ 6º ano, depois já não faziam isso, mas eu tive um professor que estava sempre a fazer isso e eu não gostava, porque ele pegava em textos difíceis, com palavras difíceis, Nem todos sabiam, nem todos tinham ouvido falar daquilo. Ele andava pela sala e eu não percebia o que ele lia. Era horrível, sinceramente. Eu detestava aquilo. Até cheguei a falar com o professor: “Eu tenho muita dificuldade para perceber o que você está a dizer.”	Expunha a sua dificuldade de audição aos professores
Eram com palavras muito complicadas, que eu nunca ouvi falar e era com sons muito parecidos, havia sempre aquelas palavras muito fáceis de confundir, então eu tinha muita dificuldade. Eu não gostava nada disso.	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> em palavras com sons muito parecidos
Depois trocávamos os textos pelos elementos da turma para fazer as correções e eu tinha sempre tudo mal. “Mas o que é isto?”, e eu respondia: “Olha foi o que eu ouvi” e às vezes eram coisas sem sentido. Eu queria dar exemplos das palavras, mas não me lembro. Isto acontecia só com aquele professor.	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> escrevia o texto/ palavras sem sentido, mas era o que percebia

Conseguias escrever um texto baseado nos teus pensamentos? Como te sentias?	
Depende do tema, da história	Depende da temática e da história
porque quando eu era mais nova eu tinha a imaginação muito fértil e não tinha dificuldade com isso,	Tinha uma boa imaginação e não tinha dificuldade a escrever
se calhar, tinha mais dificuldade em encurtar o texto para fazer uma história mais simples, mas com o passar dos anos perdi esse hábito, essa prática de escrever	<b>Dificuldade (escrita):</b> fazer textos mais pequenos, com histórias simples.
Por agora eu levo algum tempo a começar, como por exemplo nos testes, mas quando começo não paro de escrever e às vezes demoro muito	<b>Atualmente:</b> demora algum tempo a começar a escrever, mas quando começa é difícil de parar e demora muito tempo

Como lidaste com os ditados? E com as cópias?	
Eu fazia, mas sinceramente detestava	Não gostava
Na terapia da fala eu ainda gostava, era mais simples e estava só eu.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> docente de terapia da fala- gostava de fazer essas atividades porque estava sozinha era fácil
Mas nas aulas eu odiava. Eu escrevia o que eu ouvia mesmo que não fizesse sentido, só para não ficar em branco. Eu ouvia uma coisa que não fazia ideia do que	

ele estava a falar, era vocabulário que eu não conhecia, por isso eu escrevia como eu ouvia.	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> escrevia o texto/ palavras sem sentido, mas era o que percebia
Às vezes era o contrário, eu conhecia a palavra, mas eu ouvia outra coisa diferente. Depois na correção é que eu via:” Ah era istio? Eu percebi não sei o quê:”	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> escrevia a palavra mal, embora a conhecesse

### Atualmente- Leitura:

Atualmente, como te sentes a ler?	
Bom, eu adoro ler desde de pequena. Sempre li.	Gosta muito de ler
Atualmente confesso que cada vez menos por causa da escola e dos trabalhos, mas pretendo mudar isso. Quando leio, leio sempre para mim própria,	Perdeu o hábito da leitura por causa da faculdade.  Quando lê, nunca é em voz alta.
nunca em voz alta é algo que detesto e algo que trabalhei na terapia da fala também, para trabalhar a projeção de voz, pois tenho a tendência de falar em voz baixa, portanto a terapeuta fazia-me ler textos em voz alta muitas vezes para treinar isso, na altura custava-me muito e não gostava, mas tenho consciência de que foi algo necessário e útil.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> trabalhou a projeção da voz na terapia da fala
Contudo, hoje em dia, continuo a não gostar de ler em voz alta, mesmo se for só para mim, não sei	Continua a não gostar de ler em voz alta
explicar sinto que me distrai do que estou a ler, então leio sempre em silêncio, se tiver de ler para outras pessoas então já faço um esforço apesar de não gostar, mas somente se tiver mesmo de ser, como por exemplo em apresentações de trabalho na escola	Ler em voz alta- sente que se distrai do que está a ler  Prefere ler para si mesma

Com que frequência costumava ler para a faculdades? E por vontade própria?	
Eu leio se tiver mesmo que ser, mas pronto.	Lê, quando tem necessidade
Eventualmente é mais para trabalhos da faculdade. Sinto necessidade de ler, mas ultimamente não faço isso. Isso ficou um bocadinho de lado, mas eu lia sim.	Leitura: para trabalhos da faculdade

Eu perdi um bocado o hábito de leitura, mas lá está, eu leio para mim. Só não gosto de ler em voz alta.	Leitura: Perdeu o hábito da leitura
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------

Como te sentes a ler bibliografia recomendada pelos professores da faculdade? Compreendes todos os textos? Se tens dúvidas, como fazes?	
Eu não via, confesso que não.	Não via a bibliografia
Mas dependia muito, qual a disciplina, se fosse mais teórica e se tivesse que fazer um trabalho escrito, eu vou consultar porque sou muito perfeccionista e ia lá ver. Mas se há palavras muito difíceis, eu perguntava.	De acordo com a disciplina: <b>teórica</b> -consultava a bibliografia.
Eu tive a disciplina de Cultura dos Surdos e tive que fazer um teste e um trabalho escrito. Para os trabalhos escritos eu pesquisei muito, para colocar lá umas citações. Nas disciplinas mais teóricas eu pesquisei.	Trabalhos escritos- pesquisa e consulta a bibliografia
Mas nas mais práticas eu vejo os power- points.	De acordo com a disciplina: práticas-consultava os power-points
Normalmente, os trabalhos são em grupo e eu pergunto: “você está a perceber isto?”, entre nós. Se não percebo não coloco no trabalho porque o professor poderia perguntar e eu não ia saber responder. Eu não costumo perguntar às pessoas porque como é para ao trabalho é suposto eu saber o que é aquilo. Se não souber minimamente, eu não coloco no trabalho	<b>Estratégia:</b> Trabalhos de grupo- esclarecimento de dúvidas quando não entende alguma coisa; se não perceber não coloca
Eu costumava perguntar à minha irmã para ela me corrigir o português e ela até me corrigia muito os trabalhos.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> pede ajuda irmã, quando possível

Que tipo de leitura é que fazes? Ex: livros, artigos, jornais; estás a ler algum livro, neste momento?	
Não sou muito de revistas, só se tiver alguma coisa de telenovelas. Jornais só se tiver alguma coisa que me interessasse. Por iniciativa, pegar num jornal ou numa revista, não. Livros eu lia, os infantojuvenis, livros de fadas e princesas.	Antes: lia livros infantojuvenis e livros de fadas e princesas
Agora, perdi esse hábito. Tenho muitos livros que comecei e acabei. Eu tenho boa memória. às vezes leio um livro e depois pego noutra e lembro-me as histórias e consigo fazer separação.	Atualmente: perdeu esse hábito; tem boa memória e lembra-se dos conteúdos dos livros

Como te sentes a ler em voz alta, no contexto escolar ou noutros?	
Eu não gosto porque tenho que estar a fazer aquele esforço a falar em voz alta, como apresentar em frente à turma. Fico muito nervosa, não gosto nada. Como estou em Lecionação tenho que treinar isso, mas eu sempre fui assim.	Não gosta de ler em voz alta, porque tem que fazer muito esforço.  Sentimento: nervosismo

Ainda sentes alguma dificuldade na leitura?	
Se for um tema que não domino, eu não percebo. Os temas mais teóricos, as pesquisas para os trabalhos, ler teses, às vezes não percebo nada.	<b>Dificuldade (leitura):</b> não percebe os temas que não domina. <b>Exemplos:</b> trabalhos teóricos, pesquisas para trabalhos e teses

### Atualmente- Escrita:

Atualmente, como te sentes a escrever?	
Depende. Por incrível que pareça, eu consigo acertar na escrita.	Consegue escrever e acertar
Eu costumo rever os trabalhos, eu sou perfeccionista e vou ver se está tudo bem escrito. Nos trabalhos fico responsável por ver se está tudo bem escrito.	Comportamento: calculista e perfeccionista
Mas também dependo e do tema.	Depende do tema

Com que frequência costumavas escrever?	
Infelizmente, eu perdi isso. Eu fazia isso quando era pequena. Eu escrevia histórias.	Perdeu o hábito da escrita
Se não for para a faculdade, eu não escrevo.	Escreve unicamente para a faculdade
Eu sinto exigência porque espero que as coisas estejam a um certo nível. Sinto essa dificuldade. É uma coisa que não me agrada.	<b>Dificuldade (escrita):</b> sente muita exigência

Como te sentes a escrever na faculdade? EX: em trabalhos, nas frequências. Consegues transcrever todos os teus pensamentos? Se não, que estratégias usas para combater essas dificuldades?	
Assim, depende. Eu até me consigo safar bem na escrita.	Geral: consegue
Nos trabalhos sou calculista, estou sempre a ver de está tudo escrito e se faz sentido. E sou perfeccionista e vou ver se está tudo bem.	Comportamento: calculista e perfeccionista, revê os trabalhos
Mas depende do tema. Há temas que começo a escrever e tenho de reformular para ficar melhor,	Depende da temática
mas quando não sei escrever alguma coisa tenho a vantagem de estar em trabalhos de grupo. Pelo menos na faculdade tive mais sorte do que tive na escola, porque há mais pessoas que trabalham (risos).	Trabalhos de grupo: entreajuda quando não percebe alguma coisa

Atualmente, como lidas com as cópias e com os ditados?	
Eu tenho que estar a olhar para o professor e a ouvir, às vezes não olho para o professor porque tenho que estar a escrever.	<b>Dificuldade:</b> escrever sem olhar para o professor, apenas a ouvir
Então comecei a escrever os apontamentos a lápis. A caneta quero escrever tudo bonito, mas não consigo. Eu escrevo a lápis porque é mais rápido. Mas no 5º ano e no 6º a professora era exigente, então habituei-me a escrever me muito e acho que ganhei isso.	<b>Estratégia:</b> escrever os apontamentos a lápis
Tenho uma professora que fala muito e torna-se cansativo porque estou só a ouvir, não leio os lábios. E é mais difícil para mim, eu tenho que fazer muito esforço.	<b>Fator:</b> aulas cansativas quando apenas a ouvir, sem ler os lábios.
Com o uso das máscaras também complicou, mas ainda bem que passou para o regime online, porque eu ouço bem.	<b>Fator:</b> Uso de máscaras- situação piorou (aulas presenciais). Mas melhorou com as aulas online.

Que tipo de textos é que costumavas escrever? Ex: cartas, resumos, histórias livres	
Eu já não escrevo como escrevia. Antes eu tinha mais imaginação e tinha muitas ideias para escrever. Agora eu escrevo quando tenho coisas que estudar, trabalhos para fazer e nos testes também.	Não escreve textos por vontade própria. Escreve para a faculdade: trabalhos, testes

Ainda sentes alguma dificuldade na escrita?	
No geral eu acho que até escrevo bem,	<b>Geral:</b> escreve bem
às vezes dou alguns erros a português e escrevo algumas coisas confusas.	<b>Dificuldades:</b> dá erros e escreve algumas coisas confusas
É nesta altura que a minha irmã entra em ação (risos).	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> pede ajuda irmã
Mas depende muito da matéria. Se for uma que eu perceba, que me sinta à vontade, não há problema. Se for uma que eu não perceba, é mais difícil.	<b>Depende da matéria:</b> se não percebe- é mais difícil; se percebe sente-se mais à vontade

### Reflexão Pessoal

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita, no teu caso? E em geral? E em casos que conheças?	
No meu caso, ajudou-me.	balço positivo
Foi a primeira língua que eu tive, eu comunicava com as pessoas oralmente. O IC influenciou a minha audição e a minha fala, porque mesmo com o IC eu nunca vou ouvir a 100 por cento.	A influencia do IC na vida do sujeito entrevistado- desenvolvimento da audição e da fala.
Acontece as pessoas falarem uma coisa e eu perceber outra ou então eu não perceber de todo. Essa parte da discriminação dos sons é mais complicada. Eu até acho que ouço bem porque há pessoas que tem IC e não reagem. às vezes ouço um som, mas não associo ao meu nome.	Exemplos: as pessoas falam uma coisa e o sujeito entrevistado percebe outra- <b>(Dificuldade:</b> discriminação dos sons)
Não sou uma pessoa de festas porque me faz muita dor de cabeça, há muito barulho. Na sala de aula quando há barulho, às vezes não consigo acompanhar, mas já me habituei.	Não gosta de espaços muito barulhentos- consequências: dor de cabeça, não consegue acompanhar.

ANEXO XXXVIII-ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À DOCENTE DE 1º

CEB DANIELA

**Análise às respostas da entrevista da docente de 1º CEB Daniela:**

**Identificação:**

Qual o seu nome próprio?	
Chamo-me *nome do sujeito entrevistado*.	Identificação

Qual a sua idade?	
Tenho 63 anos	Identificação

**Formação:**

Qual foi o seu percurso de formação? E profissional?	
Então, eu fiz magistério primário, embora nunca tivesse lecionado no 1º ciclo. Depois fiz a especialização em surdos e a licenciatura em história. Comecei pela licenciatura em História, depois fui para a especialização.	<b>Formação profissional:</b> licenciatura em história, magistério primário, especialização em surdos

Qual a instituição ou instituições em que realizou a sua formação?	
Fiz no magistério primário de Leiria, na faculdade de letras na Universidade de Coimbra e Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa.	<b>Formação profissional:</b> Faculdade de letras da Universidade de Coimbra, Leiria, Instituto Aurélio da Costa Ferreira (Lisboa)

**Profissão:**

Quantos anos de serviço tem globalmente? E como professor(a) de 1º ciclo?	
Aos 60 anos, tinha 40 anos de, portanto, agora tenho 43 anos de serviço global. E só trabalhei dois anos na tele escola, no 2º ciclo e os anos que restam, os 41 anos, trabalhei com surdos.	<b>Anos de serviço:</b> 43 anos de serviço global, 2 anos na tele escola, 41 anos com alunos surdos

Sempre trabalhou em escolas de ensino bilingue ou com alunos surdas com IC?	
-----------------------------------------------------------------------------	--

Não, porque eu sou muito velha e quando comecei a trabalhar com surdos, ainda não havia implantes cocleares. Os primeiros implantes cocleares, foram uns 3 ou 4 anos depois de eu estar a trabalhar. E nessa altura também não havia educação bilingue. Só em 2008 é que passou a haver educação bilingue.	Não. Só houve ensino bilingue em 2008 e já trabalhava com alunos surdos. Após 3 ou 4 anos é que surgiram os implantes cocleares.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Em que agrupamento de escolas é que está a trabalhar?	
Na altura, não eram agrupamentos de escola. Eu comecei por trabalhar, pela primeira vez com surdos, na equipa de educação especial de Leiria. Depois foi na escola EB1 das Laranjeiras em Lisboa, que é uma escola de surdos. E depois voltei outra vez para Leiria, para a equipa de educação especial de Leiria e quando foram os concursos, eu passei a estar no agrupamento de escolas D. Dinis de Leiria e sempre estive lá.	Agrupamento de escolas onde trabalha

Em que escolas é que está a trabalhar?	
Na escola D. Dinis em Leiria.	Escola de trabalho

A escola onde trabalha tem ensino bilingue?	
Sim, desde 2008. Assim que a lei implementou o ensino bilingue, a escola onde eu estava, do agrupamento de escolas dos capuchos, implementou imediatamente o ensino bilingue e passou a ser uma escola de referência.	<b>Educação (Ensino bilingue):</b> Sim, desde 2008 (numa Escola de Referência para a Educação Bilingue)

Qual é a sua experiência de acompanhamento de alunos surdos com IC? Neste momento está a acompanhar alunos surdos com IC, de que anos?	
A minha experiência é que cada aluno, é um aluno. Não há regras totalmente definidas para o facto de o aluno com implante coclear ter este ou aquele acompanhamento. Depende muito.	<b>Fator:</b> Cada aluno é um aluno
Eu já tive uma aluna com implante coclear, que fez o primeiro implante com 3 anos de idade, de qualquer das formas, ela ainda aprendeu a falar, porque ela tinha uma surdez degenerativa que foi progressivamente ficando, mas grave e aos 6 fez o segundo implante coclear. Tem uma família que é extremamente atenta e colaborante em tudo o que dizia respeito ao trabalho com a aluna. Teve trabalho connosco, iniciou sempre a aprendizagem da língua de forma bilingue, sempre a Língua Gestual com a Língua Portuguesa durante o pré-escolar. No 1º ciclo colocou-se a	

<p>hipótese de ela ficar em turma de surdos porque ainda tinha um vocabulário pobre, mas já usava a língua oral para falar e também gestos. Optou-se por ficar numa turma ouvinte, com apoio da terapia da fala e manteve-se sempre a Língua Gestual, neste caso, como segunda língua. Neste momento, ela está no ensino secundário, continua a ter a Língua gestual como segunda língua. Está a fazer um percurso escolar normal. As dificuldades que ela tem é que há muito vocabulário que ela não sabia, e sobretudo, a partir do 1º ciclo há muito vocabulário das disciplinas, vocabulário específico e vocabulário de cultura geral, que é necessário para expandir o conhecimento das disciplinas que ela não dominada. Daí que ela sempre teve que ter muito apoio ao nível do português, não como disciplina de português, mas de ampliação e desenvolvimento da língua, tanto no vocabulário como na estrutura linguística, que ela não adquiriu. Mas fez o percurso escolar normal, está no 10º ano e se a vir na rua e se falar com ela, não dá conta que ela tem algum problema auditivo. Ela fala com uma fluência normal, uma articulação correta e se ela encontrar um colega surdo, ela fala em Língua Gestual, ela é absolutamente bilingue.</p>	<p>Exemplos de alunos e de casos que contactou como docente de 1º ciclo</p>
<p>Tive outros casos, que embora sendo com implante, não conseguiram tirar rendimento do implante, tanto na discriminação auditiva para a fala, quer depois para o desenvolvimento da língua. Manifesta uma enorme dificuldade na memorização do vocabulário do português, muita dificuldade na estrutura da língua. E isto acontece, sobretudo em crianças, cujos pais quando eram pequeninas, a conselho médico, não as deixaram aprender Língua Gestual, nem estar na educação bilingue. Portanto, eles nunca fizeram uma aprendizagem do português ao mesmo ritmo das outras crianças ouvintes, no entanto, sempre estiveram inseridas no meio de ouvintes, portanto foram fazendo o seu percurso com grandes lacunas e dificuldades.</p>	<p>Caso específico: não conseguia tirar rendimento do IC- <b>Dificuldades:</b> discriminação auditiva para a fala e desenvolvimento da língua, memorização do vocabulário, estrutura da língua.</p> <p>Realidade de crianças inseridas em ensino formal, junto de alunos ouvintes.</p>
<p>Geralmente, em alguns casos que foram meus alunos, os pais tiveram que reconhecer que a educação bilingue era uma ajuda e passaram para educação bilingue, por exemplo, só no 2º ciclo. Lembrei-me de um aluno em concreto que está no 7º ano. Os pais nunca quiseram que ele tivesse educação bilingue, não quiserem também no 1º ciclo. Ele é muito inteligente, com uma pobreza de vocabulário e de estrutura sintática enorme, portanto, não compreende a maioria das coisas que lhe são apresentadas através do português. No fim do 6º ano começou com educação bilingue, melhorou muito em termos de conhecimento do vocabulário, da compressão e da estrutura da língua portuguesa, que passou a ser dada como segunda língua, mas tem uma enorme diferença do ponto de vista da linguagem negativa, do que um colega que é surdo severo sem implante, que foi sempre trabalhado com o regime de educação bilingue desde pequenino e que neste momento tem muito melhor desempenho do que ele sendo um</p>	

<p>aluno inteligente com implante desde os dois anos de idade. Portanto, tem essencialmente a ver com estimulação da linguagem e com a metodologia de trabalho para o desenvolvimento linguístico.</p>	<p>Exemplo de um aluno e da importância da educação bilingue, da estimulação da linguagem e com a metodologia de trabalho</p>
<p>No meu entender e na experiência que tenho, a educação bilingue, sobretudo até ao 2º ciclo, desde a idade mais baixa até ao segundo ciclo, tem a grande vantagem de dar ao aluno surdo, mesmo com o implante, um maior conhecimento da Língua Portuguesa, desenvolver um maior número de conceitos e aumentar o vocabulário, ao mesmo tempo, aprender o Português com a estrutura correta, que depois lhe dá umas ferramentas boas para ele ser autónimo a partir do 5º ano.</p>	<p>Importância da educação bilingue para os alunos: maior conhecimento da Língua Portuguesa, desenvolver o maior número de conceitos, aumentar o vocabulário, aprender português com estrutura correta</p>
<p>Um aluno surdo com implante precisa de ter os referentes textuais dos contextos e muitas vezes apoiar-se na leitura de fala para ir acompanhando o que se passa à sua volta. O seu nível linguístico é muito reduzido em relação ao desenvolvimento normal de uma criança ouvinte, por isso se ele não for trabalhado de forma especializada, a nível do português (sendo trabalho de uma forma explícita). Uma criança ouvinte quando aprende a falar, ela ouve falar e repete, vai melhorando os padrões de comunicação conforme responde e conforme é capaz de acompanhar. Nas atividades do dia a dia, ela está a fazer feedback daquilo que ouve e daquilo que produz. Uma criança com implante coclear, é diferente. Ela primeiro tem que aprender a ouvir e depois tem que aprender a dar significado ao que ouve, portanto, isto não aparece espontaneamente. Depois de eles terem conhecimento da estrutura do português, eles avançam sozinhos sem terem nenhum problema. Ainda há crianças com IC que nunca são capazes de memorizar a linguagem, que mantém sempre um problema de memória para a linguagem oral e escrita e não conseguem evoluir com o ensino muito estruturado, por falta de estimulação precoce na idade de desenvolvimento da linguagem, e mais tarde já não conseguem evoluir no ritmo que nós desejaríamos, próximo do que era espetável.</p>	<p>Alunos com IC:</p> <p><b>Estratégia:</b> precisa de ter referentes textuais dos contextos; apoiar-se na leitura de fala; precisa de estimulação precoce;</p> <p><b>Fator:</b> têm de aprender a ouvir, depois aprende a falar e a dar significado ao que ouve; precisa de conhecer a estrutura do português</p> <p><b>Dificuldades:</b> nível linguístico reduzido; memorizar a linguagem oral e escrita</p>

### Dificuldades na Leitura:

Os alunos surdos com IC apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura? Como foram os casos que acompanhou?	
Não, dependem da forma como lhe ensinarem a ler a escrever	<b>Fator:</b> depende da forma como se ensina a ler a escrever
Eu uso o mesmo método de ensino da leitura e da escrita, para um aluno com IC, como para um aluno surdo profundo. A consciência fonológica é muito mais difícil num aluno com IC, porque ainda não teve tempo suficiente de afinar o reconhecimento dos sons, portanto eu fazia com eles, o mesmo que faço com os alunos profundos que não ouve nada.	<b>Dificuldades (leitura):</b> não têm consciência fonológica mais difícil em alunos com IC; dar significado às palavras que ouvem
Toda a estimulação é feita sinestesticamente e visual, através dos pontos de articulação, do movimento, do desenho da boca, da língua, dos pontos onde há vibração do som e do movimento da mão relacionado com o alfabeto gestual. Isto é um método que eu uso, que eu criei. Toda a	<b>Estratégia:</b> estimulação feita de forma sinestesticamente e visual, através dos pontos de articulação, do movimento, do desenho da boca, da língua, dos pontos onde há vibração do som e do movimento da mão relacionado com o alfabeto gestual
consciência fonológica eu transponho para uma consciência visual e estética. Assim, eles não têm dificuldade nenhuma a aprender a ler e a escrever. O problema depois é saber o significado das palavras que ouvem. Eles podem ler tudo e copiar tudo, mas não percebem a maior parte do que copiam ou do que leem.	<b>Estratégia:</b> consciência fonológica necessita de ser transformada em consciência visual e estética;

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, operar com palavras, sílabas e fonemas ao nível sonoro?	
Claro, sobretudo na idade em que estão a aprender a ler e a escrever. Não significa que mais tarde não ultrapassem isso, mas mais tarde já é suposto que dominem a leitura e a escrita.	<b>Dificuldades (leitura):</b> sim, sobretudo na idade em que aprendem a ler e a escrever

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades em relacionar as letras do alfabeto com os seus sons?	
Em princípio não.  Um aluno com IC é um surdo, não é o implante que lhe dá o estatuto de ouvinte. O implante é apenas uma ajuda técnica.	<b>Dificuldades (leitura):</b> não têm  <b>Fator:</b> um aluno com IC é um aluno surdo

<p>Por isso é que eles têm que ter um grande trabalho intensivo de terapia da fala, (mas este trabalho também é para os alunos surdos profundos), porque é na terapia da fala que se tenta ampliar o resíduo auditivo associado à leitura de fala. E são dois componentes que começam desde cedo a associar, quer a consciência sonora, a identificação do som da fala, quer os pontos de articulação associados aquele som, para poderem ter dois referentes: a audição e o ponto articulatório visual.</p>	<p><b>Fator (acompanhamento profissional):</b> trabalho intensivo na terapia da fala, onde se amplifica os resíduos auditivos</p>
<p>Com o aluno surdo fazemos isto, mas não apelamos à questão auditiva, mas sim apelamos, exclusivamente, à questão motora e visual, mas faz a mesma função que a consciência fonológica, na aprendizagem da leitura e da escrita</p>	<p><b>Estratégia:</b> apelar à consciência motora e visual, que tem a mesma função que a consciência fonológica</p>

<p>Com o IC, os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?</p>	
<p>Depende do método que lhes ensinarem. Um surdo profundo, não tem mais dificuldades a aprender a ler, do que um aluno ouvinte. Tudo é dependente do método que é usado para o ensinar. Cognitivamente eles não têm mais dificuldades que os outros. Se a metodologia de ensino para os alunos surdos com IC, for a mesma que para os alunos ouvintes, aí eles vão ter mais dificuldades.</p>	<p><b>Fator:</b> depende do método, da metodologia de ensino; se a metodologia de ensino for igual à de um aluno ouvinte, o aluno surdo com IC tem mais <b>dificuldades</b></p>

### Dificuldades na Escrita:

<p>Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita? Como foram os casos que acompanhou?</p>	
<p>Não.</p>	<p><b>Dificuldades (escrita):</b> não</p>
<p>A escrita depende da leitura. A primeira coisa que acontece é a leitura. Se eles perceberem qual é o mecanismo de leitura e o método de ensino da grafia, e se este for adequado à idade, eles conseguem. A partir do momento em que eles sabem ler e sabem fazer a divisão silábica das palavras, o ritmo da palavra, não tem dificuldade na escrita.</p>	<p><b>Fator;</b> se entendem a leitura e grafia, compreendem a escrita; método de ensino de leitura adequado à idade.</p>

<p>Como é que os alunos surdos com IC lidam com os ditados? Que tipo de dificuldades costumam ter?</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Os ditados já são outra história. Eu faço os ditados para os treinar, mas nunca faço ditados para avaliar a escrita de um aluno, sem que eles vejam a minha boca, porque eles têm que acompanhar a leitura labial e não os avalio, é só treino e sempre com a leitura labial associada.	<b>Estratégia-</b> ditados com leitura labial associada, para treinar. Não como método de avaliação
Um aluno implantado nunca pode ser sujeito a uma avaliação através de aparelhos sonoros. Por exemplo, há testes em que colocam frases num gravador e dizem: “Agora escreve as frases que ouvires”. Para um aluno implantado isso não pode ser. Para já eles já ouvem de uma forma distorcida, com o vídeo e com a distorção da voz através do aparelho e sem acompanhar a leitura labial, é insucesso. E não criamos atividades para criar insucesso ao aluno.	<b>Fator:</b> aluno com IC ouve de forma distorcida; o som da atividade às vezes não é bom e sem a labialização provoca insucesso <b>Dificuldades:</b> atividades que envolvam a audição
É possível fazer essa atividade de treino de leitura labial associada à audição. Eles vão ter que treinar isto, para acompanhar um professor, eles vão ter que fazer sempre a associação das duas coisas: dos que eles ouvem e do que o professor está a produzir.	<b>Estratégia-</b> ditados com leitura labial para treinar associado à audição
Eu posso dizer isto: “ <i>O pato tapa a (...)</i> ”, eles trocam muitas vezes este tipo de palavras. “ <i>O tapo, pato, tapa, pata</i> ”, é tudo muito próximo em termos auditivos e ele confundem com muita facilidade.	<b>Dificuldades:</b> trocam palavras muito semelhantes em termos auditivos
Eles têm que ver onde é que está a ser produzido o som, no desenho do lábio, “ <i>te</i> ” está a juntar e a sair pela frente com a língua, “ <i>be</i> ” está a dar bochecha. Eles têm que estar atentos a todos estes pormenores em simultâneo para acompanhar este discurso.	<b>Estratégia:</b> ver onde é que o som está a ser produzido

Como é que os alunos surdos com IC lidam com a produção de textos? Que dificuldades sentem? Ex: composições	
Eles, tendo dificuldade no português, não gostam de fazer composições	Os alunos não gostam de fazer composições ( <b>dificuldade no português</b> )
, mas depende muito da forma como são trabalhados. Eu tive miúdos que me faziam histórias incríveis, com enredo. Depende muito da criança e da sua maneira de ser, se gosta, se não gosta de histórias, se não gosta de inventar e da forma como é trabalhado.	<b>Fator</b> depende da forma como é trabalhada a produção de textos; depende da criança e da sua forma de ser e dos seus gostos
Eles vão tentar sempre reproduzir modelos e temos que fazer a expansão dos modelos e expandir a sua criatividade.	<b>Estratégia:</b> expandir os modelos de produção de textos e a criatividade
É difícil sim, para um aluno com surdez, implantado ou não, o Português vai ser sempre a área mais difícil.	<b>Dificuldades (escrita):</b> sim, na produção de textos e no Português

Com o IC, acha que os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?	
Claramente têm mais dificuldades.	Os alunos têm <b>mais dificuldade</b> .
Lá está, o uso do implante coclear não significa que eles ouçam como nós, nem nunca vão ouvir.	<b>Fator:</b> o uso de IC não significa que eles ouçam como nós, nem nunca vão ouvir
Nas palavras muito semelhantes eles têm dificuldades, e é necessário recorrer à labialização ou à Língua Gestual.	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> palavras semelhantes  <b>Estratégia:</b> labialização ou Língua Gestual
Mas depende muito do tipo de ensino que eles tiverem. Se fizerem uso da audição, o implante coclear ainda não é suficientemente fino. Os alunos têm que se apoiar na parte visual dos pontos de articulação, para tirar essas dúvidas. E num treino de terapia da fala muito intenso.	<b>Fator:</b> tipo de ensino  O IC não é fino o suficiente- apoio na parte visual, treino de terapia da fala

### **Reflexão Pessoal:**

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita? Há alguma reflexão ou comentário que queira acrescentar?	
Exatamente, por falta de consciência fonológica.	<b>Dificuldade:</b> falta de consciência fonológica
Está comprovado por vários estudos que a principal componente da aquisição da compreensão do mecanismo da leitura e da escrita é a consciência fonológica, tanto para aprender o mecanismo como para não cometer erros. Por isso, se a criança está limitada nessa principal fonte de aprendizagem, logo tem um handicape grande na aprendizagem correta da leitura e da escrita	A falta de consciência fonológica provoca um handicap na aprendizagem da leitura e da escrita.
Mas para mim, a aprendizagem da leitura e da escrita não se resume ao mesmo mecanismo que ler e escrever.	Aprendizagem da leitura e da escrita é diferente de ler e escrever.
Tem que avançar e evoluir para a compreensão do que se lê e do que se escreve. Não adiante que saiba ler tudo em termos de mecanismo e depois não tire conhecimento do que está a ler, nem saiba copiar tudo com uma letra bonita e depois não saiba expressar-se naturalmente através da escrita como uma correção de estrutura, mesmo que simples e correta para que se faça entender.	É importante compreender o que se lê

<p>O mecanismo da leitura e da escrita é uma coisa, ler e escrever é outra. E também tem a ver com o conhecimento do vocabulário e a compressão do significado das palavras e da estrutura linguística das frases. Não tem a ver só com o mecanismo da leitura e da escrita.</p>	<p>A Leitura e Escrita é diferente de ler e escrever.</p>
<p>Eles aprendem como qualquer outra criança, mas na interpretação de um texto é diferente e até podem saber ler o texto todo, e copiar bem, mas na expressão espontânea não usam a língua corretamente para o fazer.</p>	<p><b>Dificuldade:</b> interpretação de um texto e no uso correto da língua (expressão espontânea)</p>

ANEXO XXXIX—ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA APLICADA À  
DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIANA

**Análise às respostas da entrevista à docente de Educação Especial Diana**

**Identificação:**

Qual o seu nome próprio?	
O meu nome é *nome do sujeito entrevistado*.	Identificação

Qual a sua idade?	
Eu tenho 44 anos.	Identificação

**Formação:**

Qual foi o seu percurso de formação? E profissional?	
A minha formação de base foi na licenciatura em Ensino de Português e Francês, na Universidade de Aveiro. Eu trabalhei nessa área, a lecionar Português e Francês durante alguns anos até tirar a especialização. E a especialização que tirei foi o do 910 na Educação Especial- domínio cognitivo e motor, em 2008, penso eu. A partir daí comecei a trabalhar na Educação Especial, e, entretanto, tirei também a especialização do 920 e só estive um ano a trabalhar com surdos, foi o ano em que estive em Coimbra, em 2018/2019. E este ano e o ano que passou, já estive a trabalhar no domínio cognitivo e motor. Entretanto, passei por Timor, pelo Alentejo. Eu sou da zona de Viseu. Estive em Viana do Castelo. Já andei assim por alguns sítios.	Formação profissional: licenciatura em Ensino de Português e Francês; especialização de Educação Especial- 910 e 920; trabalhou com alunos surdos no ano de 2018/2019

Qual a instituição ou instituições em que realizou a sua formação?	
Comecei pela formação inicial, de base, que foi na Universidade de Aveiro. Depois estive no ISCIA, em Aveiro também, num instituto privado, quer uma especialização quer a outra, quer o 910, quer o 920.	Formação profissional: Universidade de Aveiro e ISCIA

### Profissão:

Quantos anos de serviço tem globalmente? E como professor(a) de Educação Especial?	
Eu fiz o meu estágio em 99/2000. Portanto, 2000... quer dizer, eu não estive sempre, sempre a trabalhar. Devo ter para aí uns 17 anos de serviço. Como professora de Educação Especial, tenho que fazer contas. (Risos). Só um bocadinho que isto é mesmo preciso fazer contas. Para aí uns 9 anos	Anos de serviço: 17 anos; como prof de Ed. Especial- 9 anos

Sempre trabalhou em escolas de ensino bilingue ou com alunos surdas com IC?	
Não, só trabalhei um ano. Só trabalhei um ano com alunos com implante coclear, que foi em Coimbra, na São Bartolomeu	Não. Só trabalhou um ano com alunos surdos com IC

Em que agrupamento de escolas é que está a trabalhar?	
Atualmente, estou no agrupamento de escolas de Oliveira de Frades.	Agrupamento de escolas onde trabalha

Em que escolas é que está a trabalhar?	
Como estou na Educação Especial, estou na escola sede, que tem ensino do 5º ao 12º ano, mas também estou a dar apoio no 1º ciclo.	Escola de trabalha (escola sede) Apoia alunos do 1º ciclo até ao 12º ano
Portanto, apoio dois miúdos do 2º ano, sendo que um deles, por acaso tem problemas auditivos, mas não é surdo, não usa implante coclear, mas tem problemas auditivos. E dou apoio também a sextos anos, a sétimos e a 11º ano.	Apoia dois alunos do 2º ano, ao 6º ano, 7º ano e 11º ano (Um aluno tem problemas auditivos, mas não usa IC)

A escola onde trabalha tem ensino bilingue?	
Não.	Educação (Ensino bilingue): não tem

Qual é a sua experiência de acompanhamento de alunos surdos com IC? Neste momento está a acompanhar alunos surdos com IC, de que ano(s)?	
Eu gostei de trabalhar com esse tipo de alunos.,	Gostou de trabalhar com alunos com IC
É claro que têm mais dificuldades, a nível de compreensão, de escrita de leitura. Mas é um trabalho interessante e desafiante.	<b>Dificuldades:</b> leitura, escrita e compreensão
Não estou a acompanhar nenhum aluno com implante coclear. Acompanho um aluno surdo, mas não tem implante coclear, tem alguma audição de um ouvido, ouve 20%, mas não tem implante coclear, tem um aparelho, usa só aparelho.	Não acompanha alunos com IC.  Acompanha um aluno surdo com aparelho auditivo

### **Dificuldades na Leitura:**

Os alunos surdos com IC apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura? Como foram os casos que acompanhou?	
Pela pouca experiência que eu tive, sinto que sim. Que têm mais dificuldade a aprender a ler,	<b>Dificuldades (leitura):</b> têm mais dificuldades a aprender a ler
no entanto é um trabalho sistemático e que nas escolas bilingues há muito apoio, e é um trabalho que em conjunto com Terapeutas da Fala, professores de Língua Gestual, professores titulares e de turma.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> trabalho sistemático em conjunto com terapeutas da fala, professores de Língua Gestual, professores titulares e de turma
A minha experiência foi no 1º ciclo, mas isto depois prolonga-se pelos outros níveis de ensino e é um trabalho que é sistemático e que vem a dar frutos. Mas é um trabalho que leva, no meu entender, leva amais tempo.	<b>Acompanhamento (profissional):</b> prolonga-se pelos níveis escolares- trabalho sistemático

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, operar com palavras, sílabas e fonemas ao nível sonoro?	
Eu penso que sim. Eu acho que eles têm mais problemas ao nível da consciência fonológica.	<b>Dificuldade (leitura):</b> consciência fonológica
É aquilo que eu digo, tem que ser um trabalho sistemático, que se vai colmatando, que se vai trabalhando, mas que tem mais problemas, penso que sim.	<b>Estratégia:</b> necessitam de trabalhar de forma sistemática para colmatar as dificuldades
Também ao nível da perceção auditiva, porque não ouvem totalmente. Não ouvindo, não discriminam o som com a mesma	<b>Dificuldade (perceção auditiva):</b> _eles não ouvem da mesma maneira, não

facilidade de uma pessoa ouvinte e acabam por ter mais dificuldades.	discriminam os sons como uma pessoa ouvinte- têm mais dificuldades
----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades em relacionar as letras do alfabeto com os seus sons?	
Já não sei...talvez, eu penso que sim. Estou a lembrar-me do *nome de um aluno*. Ele tinha alguma dificuldade, mas como era um miúdo que andava no 1º ano, também não tenho essa percepção. Talvez sim.	Sim, têm mais dificuldades
Têm mais dificuldade a discriminar. Lá está, não ouvem, não discriminam com tanta facilidade.	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> dificuldade a discriminar os sons

Com o IC, os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?	
Têm mais dificuldades.	<b>Dificuldades:</b> Têm mais dificuldade
Mas dependo da pessoa ouvinte, por exemplo, com dificuldades de aprendizagem, por um problema motor ou cognitivo.	<b>Variável:</b> depende da pessoa ouvinte
Mas se compararmos com uma pessoa dita “normal”, eles aprendem, mas levam o seu tempo. E depois depende de cada um, da vontade de cada um.	<b>Fator:</b> demoram mais tempo; depende de cada um (de pessoa para pessoa)
Agora é assim, têm que trabalhar. Trabalhando chegam onde querem. Não tenho dúvidas nenhuma que são alunos que vão chegar onde um ouvinte chega. Agora é preciso é mais trabalho individual. Para além do trabalho coletivo, conjunto que existe	<b>Estratégia:</b> precisam de trabalhar de forma individual
com todos os técnicos, terapeutas, professores, há que haver trabalho de cada um. Há medida que vão aprendendo, vão tendo metas e objetivos de vida futura, eu acho que eles chegam onde os outros ouvintes chegam.	<b>Acompanhamento (profissional):</b> trabalho sistemático em conjunto com terapeutas da fala, professores de Língua Gestual, <u>professores titulares e de turma</u>

## Dificuldades na Escrita:

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita? Como foram os casos que acompanhou?	
Pois... eu acho que é um bocadinho a mesma história, as dificuldades também se mantêm na escrita. As dificuldades que eles têm na leitura repercutem-se na escrita.	<b>Dificuldades (escrita e leitura):</b> dificuldades na leitura repercutem-se na escrita

Como é que os alunos surdos com IC lidam com os ditados? Que tipo de dificuldades costumam ter?	
Tinha muitas dificuldades, davam erros, não discriminavam aquilo que é dito da mesma forma que um ouvinte, e portanto, não ouvindo de forma discriminada acabam por dar mais erros.	<b>Dificuldades (escrita):</b> davam muitos erros, por não discriminavam os sons corretamente

Como é que os alunos surdos com IC lidam com a produção de textos? Que dificuldades sentem? Ex: composições	
A nível de imaginação, eles tinham imaginação na mesma para inventar uma história,	Conseguiram imaginar a história
mas depois acabam por errar a nível de ortografia, a dar erros.	<b>Dificuldade (escrita):</b> davam mais erros-ortografia
Mas conseguem, com trabalho acabam por conseguir, mas dão mais erros	Conseguem ultrapassar as dificuldades com trabalho

Com o IC, acha que os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?	
Eu acho que as minhas respostas vão ser sempre iguais (risos). Acabam por também terem, na leitura e na escrita.	Alunos surdos com IC têm <b>mais dificuldades</b> que os alunos ouvintes a aprender a ler e escrever
Mas lá têm que trabalhar muito, é escrever muito.	<b>Estratégia:</b> necessitam de trabalhar muito/ escrever muito
Não acontece só com alunos com implante coclear. São também os alunos que vamos apanhando e que escrevem com muitos erros, o que pedimos para fazer: para ler	Os alunos, no geral, escrevem com muitos erros <b>Estratégia:</b> ler muito e escrever muito

muito e para escrever muito. para irem atenuando essa agravante deles.	
------------------------------------------------------------------------	--

### **Reflexão Pessoal:**

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita? Há alguma reflexão ou comentário que queira acrescentar?	
Eles não ouvem da mesma forma, não discriminam da mesma forma e vão ter sempre mais limitações e dificuldades.	<b>Dificuldade (percepção auditiva):</b> eles não ouvem da mesma maneira- mais limitações e dificuldades
Na escrita e mesma a ler não têm tanta fluência, e na escrita a mesma situação.	<b>Dificuldade (escrita e leitura):</b> não tem fluência
Eu acho que eles conseguem chegar longa, mas precisam de mais trabalho.	<b>Estratégia:</b> necessitam de trabalhar mais que um aluno ouvinte
Eu tenho pouca experiência. Não tenho aquela experiência de estar numa escola já recorrente com vários anos para puder tirar outro tipo de resultados. Até posso voltar para aquela escola, ou para outro sítio qualquer, porque nesse âmbito tenho conseguido mobilidade,	A docente tem pouca experiência de trabalhar numa escola, para que possa tirar resultados diferentes.
mas a pouca experiência que eu tenho, diz-me isso, que eles têm mais dificuldades a todos os níveis,	<b>Dificuldades:</b> a todos os níveis
só que se trabalharem muito, eles tiram cursos superiores. Agora, enquanto que um ouvinte “normal”, com um percurso normal de aprendizagens normais, tem que estudar uma hora, se calhar o aluno com implante coclear tem que estudar duas ou três.	<b>Estratégia:</b> necessitam de trabalhar mais que um aluno ouvinte
Estou agora a lembrar-me que eles muitos eram sensíveis ao som, por exemplo, quando passavam as ambulâncias na rua, mexia muito com eles, desconcentravam-se com mais facilidade.	<b>Fator:</b> sensíveis ao som- desconcentravam-se facilmente, ex: o barulho das ambulâncias.

ANEXO XXXX—ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA APLICADA À  
TÉCNICA DE TERAPIA DA FALA

**Análise às respostas da entrevista da técnica de Terapia da Fala**

**Identificação:**

Qual o seu nome próprio?	
O meu nome é *nome do sujeito entrevistado*	Identificação

Qual a sua idade?	
Tenho 42 anos.	Identificação

**Formação:**

Qual foi o seu percurso de formação? E profissional?	
Depois do 12º ano frequentei o curso de Engenharia Química durante 4 anos e não gostei, o que me levou a seguir a minha paixão, que era algo que eu já sabia que gostava porque tenho uma prima surda, que apesar de não usa a Língua Gestual Portuguesa, teve terapia da fala quando era pequena, embora não desenvolveu muito a Língua Gestual. Mas isto foi o suficiente para ficar com aquele “bichinho” em relação à terapia da fala. E como não gostei da experiência em Engenharia Química, depois fui tirar o curso, a licenciatura, a Alcoitão, à Escola Superior de Saúde do Alcoitão em Terapia da Fala. Mais tarde, iniciei o mestrado de Ciências da Fala e da Audição, mas fiquei só com a especialização do mestrado. Depois tenho formação em cursos que se fazem ao longo da nossa vida, por exemplo, tenho o curso de LGP do 1º nível pelo ESEC, entre outros.	<b>Formação profissional:</b> licenciatura em Terapia da Fala, especialização do mestrado em Ciências da Fala e da Audição, formação/cursos ao longo da carreira, como LGP 1º nível

Qual a instituição ou instituições em que realizou a sua formação?	
A licenciatura em Terapia da Fala foi na Escola Superior de Saúde de Alcoitão e a especialização do mestrado foi na Universidade de Aveiro.	<b>Formação profissional:</b> Escola Superior de Saúde de Alcoitão, Universidade de Aveiro

**Profissão:**

Quantos anos de serviço tem como terapeuta da fala?	
Tenho 16 anos de serviço como terapeuta da fala. Vou fazer 17.	<b>Anos de serviço:</b> 16 anos de serviço

Sempre trabalhou em escolas de ensino bilingue ou com alunos surdas com IC?	
Não, trabalho desde 2012/2013 em escolas com ensino bilingue. Até lá trabalhei em escolas de referência para crianças com autismo. Comecei a trabalhar com crianças surdas em 2013.	Não, trabalho com crianças com autismo, e a partir de 2013, trabalhou em escolas de ensino bilingue.

Em que agrupamento de escolas é que está a trabalhar?	
Trabalho num agrupamento de escolas na zona centro do nosso país.	Agrupamento de escolas onde trabalha

Em que escolas é que está a trabalhar?	
Estou a trabalhar com o jardim de infância e com o 1º ciclo numa escola da zona centro de Portugal.	Escola de trabalho (jardim de infância e 1º ciclo)

A escola onde trabalha tem ensino bilingue?	
Sim, tem ensino bilingue.	<b>Educação (Ensino bilingue):</b> Sim

<p>Qual é a sua experiência de acompanhamento de alunos surdos com IC? Neste momento está a acompanhar alunos surdos com IC, de que ano(s)?</p>	
<p>Quando eu comecei a trabalhar na escola onde estou, já havia crianças com implante coclear, não são todos, existem crianças com prótese auditiva, outros que não usam nada por opção dos pais ou que não usavam. Em relação ao implante coclear, o que aconteceu com algumas crianças com IC, quando comecei a trabalhar, foi que elas tinham sido implantadas com 2 anos e através de um protocolo que havia com a intervenção precoce, essas crianças foram-nos sinalizadas e começaram a ter terapia da fala e educação especial dois ou três meses, antes dos 3 anos de idade. Terminaram a reabilitação auditiva a nível da terapia da fala, após os implantes no hospital e havia um acordo que lhes permitiu iniciar a terapia da fala e a educação especial na escola. Depois, passou a frequentar o jardim de infância e algumas delas, mantem-se até hoje, e outras mais velhas que passaram para o 2º ciclo, que fui trabalhando com algumas crianças com implante coclear. Umas que já estavam e já tinham, na altura 5 anos ou 6 anos quando iniciei o trabalho, e outras que colocaram o implante aos dois anos e meio de idade, fizeram 3 meses no hospital, de reabilitação auditiva, com os terapeutas da fala, os otorrinos, os audiologistas e começaram a ter uma ou duas vezes por semana, dependendo da nossa disponibilidade, iniciando a terapia.</p>	<p>Exemplos dos percursos de alunos e de casos que contactou como terapeuta da fala</p>
<p>Como eu costumo dizer, cada criança é diferente por si só, não há duas crianças iguais e isto também se vê em crianças com implante coclear, cada uma tem as suas particularidades.</p>	<p><b>Fator:</b> Cada aluno é um aluno, não há duas crianças iguais</p>
<p>Eu tive meninos com implante coclear que foram casos de sucesso e que conseguiram desenvolver a linguagem oral e mais tarde, aprender a ler e escrever com algumas dificuldades, mas nada significativo e tive crianças com implante coclear, colocados mais ou menos na mesma idade, mas que por diversos motivos não tiveram sucesso e não conseguiram desenvolver a linguagem oral de uma forma que sejam inteligíveis. Podem ser considerados como meninos, que estão numa escola de referência e por não terem sucesso a nível do som, mostraram predisposição para a aprendizagem da Língua Gestual, uma vez que eles não tinham muito acesso através da oralidade, a nível da compreensão e da expressão, tinham melhor proficiência linguística a nível da Língua Gestual. Mas de uma forma geral, de acordo com a minha experiência, cada caso é um caso.</p>	<p>Exemplos de alunos e de casos que contactou como terapeuta da fala</p>
<p>A minha experiência é positiva. Eu não tenho muitos casos de insucesso, só os casos que não há tanto sucesso são muito inferiores e geralmente têm outros problemas associados e alguns que nem conseguimos identificar</p>	<p>Experiência positiva Conheceu casos de pouco sucesso com outros problemas associados</p>
<p>Eu tenho meninos com implantes cocleares que não desenvolveram a linguagem oral, não comunicam oralmente, mas são meninos em que os equipamentos sempre funcionaram mal, estavam sempre avariados</p>	<p><u>Exemplo de aluno não desenvolveu a linguagem oral:</u></p>

e com problemas; são meninos que após implante nunca reagiram bem ao som, nunca fizeram uma boa discriminação auditiva de sons, que falharam na fase de identificação de sons do meio ambiente, no entanto	<b>Fator:</b> equipamentos funcionavam mal, estavam avariados e com problemas; não reagiram bem ao som, nem fizeram uma boa discriminação auditiva.
quando eram feitos os testes auditivos pelos audiologistas, eles afirmavam que a criança estava a ouvir, mas o que é certo é que eles até podiam ouvir determinadas frequências, mas os sons do ambiente e da fala não houve sucesso. Não conseguimos apontar as razões, mas até pode estar relacionado com problemas cognitivos que não conhecemos	<b>Fator:</b> os testes auditivos pelos audiologistas afirmam que ouvia, mas não tinham sucesso com os sons do ambiente e da fala
A maioria teve sucesso no desenvolvimento da linguagem oral, mas não são crianças que eu diga que estão ao mesmo nível que uma criança ouvinte, mas são crianças bem-sucedidas que estão no 2º ciclo, algumas delas com pouquíssimos problemas articulatórios, que conseguem comunicar com os pais oralmente. São crianças que notamos que são surdos, alguns deles, porque têm o implante coclear e há sempre aquela qualidade a nível vocal, mas há alguns que nem isso têm.	Casos de crianças com que trabalhou: sucesso no desenvolvimento da linguagem verbal, mas não estão ao mesmo nível que uma criança ouvinte

### Dificuldades na Leitura:

Os alunos surdos com IC apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura? Como foram os casos que acompanhou?	
Sim, de um modo geral sim.	<b>Dificuldades (leitura):</b> de um modo geral sim
Eu estou a trabalhar entre o pré-escolar e o 1º ciclo e tenho 4 anos em que eles estão a fazer a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando eles saem do 4º ano, eles vão continuar a trabalhar com os professores de educação especial, com os terapeutas da fala, com os professores de LGP e vão continuar a evoluir, os que têm essa capacidade	Ao longo da escolaridade, os alunos são acompanhados por <b>Fator (acompanhamento profissional):</b> professores de educação especial, terapeutas da fala, professores de LGP
Também acho importante referir que muitas vezes os implantes cocleares são feitos em crianças que têm outros problemas associados, não é só a questão da surdez. Têm surdez, há crianças com défice cognitivo, com hiperatividade, ou seja, tudo o que pode existir numa criança normal ouvinte, também pode existir numa criança surda. Há crianças implantadas com autismo, por isso, tudo depende dos problemas associados daquela criança e tudo isto depende do que aconteceu até aquela criança iniciar o processo de leitura e de escrita.	<b>Fator</b> Implante coclear é colocado em crianças com outros problemas associados para além da surdez: défice cognitivo, hiperatividade, autismo. <b>Fator:</b> depende dos problemas associados e do que aconteceu antes de iniciar o processo da leitura e da escrita.

<p>O que posso dizer, de uma forma geral é que eles apresentam dificuldades,</p>	<p><b>Dificuldades (leitura):</b> sim</p>
<p>mas é fácil de perceber, na perspectiva do terapeuta da fala, o porquê das crianças com quem estou a trabalhar até agora, a maioria foram implantadas com 2 anos e pouco, primeiro só com implante e depois com dois. A linguagem oral é natural em qualquer criança ouvinte. Nós começamos a ouvir na gestação, a partir dos 6/7 meses de gestação, existem estudos que comprovam que a criança começa a ouvir na barriga da mãe. Todo o processo linguístico e de aquisição da linguagem oral é feito desde a gestação.</p>	<p>Breve explicação, da perspectiva do terapeuta da fala, do surgimento das dificuldades: as crianças com IC estiveram privadas do som durante 2 anos, 2 anos e meio. Eles têm que ser ensinados a ouvir.</p>
<p>Estas crianças são surdas, e ao serem surdas elas tiveram privadas do som durante 2 anos, 2 anos e meio, alguns três anos. A idade auditiva e a idade cronológica são diferentes. Eles estiveram tanto tempo privados do som, que aquilo que é para um ouvinte, para uma criança com IC não é natural. Tudo o que é natural para os outros, vai ter que ser ensinado a estas crianças, elas nem sabem ouvir. Há muitas coisas que têm que ser feitas para “ensinar a ouvir”.</p>	<p><b>Fator:</b> crianças surdas estiveram privadas do som durante 2 anos, 2 anos e meio- a idade auditiva é diferente da idade cronológica</p> <p><b>Fator:</b> Para uma criança com IC não é natural os sons e vai ter que ser ensinada a ouvir</p>
<p>Se pensarmos que o processo da leitura e da escrita, nas crianças ouvintes só está concluído perto dos 6 anos de idade, e é por isso que começamos a escola aos 6 anos, por causa do desenvolvimento da linguagem que ocorre dos 0 aos 6 anos e que com 6 anos uma criança ouvinte consegue iniciar o processo da leitura e da escrita, porque antes já desenvolveu e dominou tarefas de consciência fonológica. O processo da leitura e da escrita, a codificação e decodificação, tem muito a haver com a associação da via lexical e com a via fonológica. O surdo teve privado disto tudo e teve que aprender a fazer tudo isto.</p>	<p><b>Fator:</b> a pessoa surda esteve privada da associação da via lexical com a via fonológica, da codificação e decodificação, pelo não acesso aos sons da mesma forma que uma criança ouvinte.</p>
<p>Em teoria, quem trabalha com os implantes defende que eles permitem que as crianças, com muito trabalho, com o uso certo do implante, com cirurgias precoces, com equipas multidisciplinares fantásticas, com boa capacidade cognitiva, com estimulação em casa, consigam atingir as mesmas etapas que as crianças ouvintes e oralista. Mas na realidade, tudo tinha que ser a junção perfeita.</p>	<p><b>Fator: (hipótese):</b> muito trabalho, o uso certo do IC, cirurgias precoces, equipas multidisciplinares, capacidade cognitiva, estimulação em casa- crianças com IC atingem as mesmas capacidades que uma criança ouvinte</p>
<p>Mas há falhas de equipamentos, as baterias e os carregadores que avariam, há falta de dinheiro para comprar as pilhas. Isto é uma realidade complicada, no momento em que as cirurgias são feitas, se alguma coisa que já disse falhar,</p>	<p><b>Fator:</b> há falhas nos equipamentos, baterias e carregadores avariam; a falta de dinheiro para comprar as pilhas.</p>
<p>se acima disso temos que ensinar tudo a estas crianças porque não é natural, claro que elas têm muito pouco tempo para</p>	<p><b>Fator:</b> as crianças têm pouco tempo para aprender, aquilo que para os outros é uma aprendizagem natural</p>

aprender aquilo que para os outros é uma aprendizagem natural e quando	
chegam ao 1º ciclo, como são crianças com dificuldades na área da fonologia	<b>Dificuldades (leitura):</b> área da fonologia
tem que aprender a ler, ainda que haja diferentes tipos de metodologias, mas é complicado aprender a ler e a escrever de uma forma natural.	<b>Dificuldades (leitura e escrita):</b> é difícil aprender a ler e escrever de forma natural
Sim, a maioria das crianças com IC, mesmo as que são oralista e têm um bom desempenho a nível da oralidade e da compreensão tiveram dificuldades.	Todas as crianças com IC tiveram dificuldades, mesmo que demonstrem ter bom desempenho na oralidade e compreensão
Vão conseguir superá-las com mais trabalho e muita ajuda	<b>Estratégia:</b> mais trabalho e muita ajuda
Mesma a aprendizagem da leitura e da escrita preconizam que existe uma associação de grafema-fonema, que este miúdo não tem capacidade de discriminar auditivamente. Quando se vê o som “Z” ou “S”, nada acontece.	<b>Dificuldades (leitura):</b> os alunos com IC não têm a capacidade de discriminar de forma audível a associação entre grafema-fonema
A diferença está em colocar a mão nas cordas vocais para se sentir a vibração, mas perceber isto em termos auditivo, não é fácil.	<b>Estratégia:</b> colocar a mão nas cordas vocais para compreender a diferença dos sons semelhantes
Há meninos que leem bem, mas nunca corresponde ao que é o esperado. Duvido que os alunos com IC, ao chegar ao 4º ano, tenham os mesmos resultados de compreensão leitora que um aluno ouvinte.	<b>Dificuldades:</b> Há alunos com IC que não têm o mesmo nível de compreensão que alunos ouvintes, do mesmo ano.
Eles não têm vocabulário suficiente para perceber certos tipos de enunciados e há uma tendência para se simplificar o vocabulário destas crianças, e a leitura e a escrita não é só a associação de grafema e fonema, a descodificar e codificar, mas também é compreender o que se lê. Eles leem, descodificam, mas não compreendem o vocabulário.	<b>Dificuldades (leitura):</b> não têm vocabulário suficiente para compreender enunciados; os alunos com IC conseguem ler e descodificar, mas não compreendem o vocabulário

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, operar com palavras, sílabas e fonemas ao nível sonoro?	
Sim, muita. Mesmo os que são implantados em idades mais precoces.	<b>Dificuldades (leitura):</b> sim, mesmo os que são implantados precocemente
A maioria apresenta, são tarefas muito difíceis para eles, principalmente as tarefas que envolvem métodos de fonologia, como ter a capacidade de pensar sobre as tarefas de consciência	<b>Dificuldades (leitura):</b> são atividades muito difíceis para eles, principalmente atividades que envolvam a consciência

fonológica que lhes são apresentadas e, geralmente, a nível fonémico do que até da sílaba.	fonológica, mais a nível fonémico do que silábico
--------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades em relacionar as letras do alfabeto com os seus sons?	
Numa fase inicial, claro que sim. Depois vão se arranjando estratégias.	<b>Dificuldades (leitura):</b> numa fase inicial sim
Eu, como terapeuta da fala, tenho oportunidade de trabalhar em escolas de referência e, como estas coisas tem que ser ensinadas, estimulamos a leitura de fala e em alguns sons são visuais e eles entendem, mesmo sendo implantados conseguem desenvolver uma boa leitura de fala. Nós treinamos a expressão facial e, eu considero importante, mostrar os objetos perto da boca para eles irem percecionando.	<b>Estratégia:</b> estimular a leitura da fala e estimular sons visuais, treinar a expressão facial e mostrar os objetos perto da boca para irem associando
Eles precisam de pistas para discriminarem os sons, nem se seja a mão na zona da garganta para eles sentirem se vozeia ou não. Mas entre um “Bê” e um “Pê”, eu dou-lhes estratégias visuais e ajudo-os a sentir. Eu uso imagem de bocas, mas também usamos gestos, como o alfabeto gestual e associar a determinados sons.	<b>Estratégia:</b> colocar a mão na garganta para os alunos sentirem a voz, estratégias visuais, colocar imagens de bocas, usando gestos (alfabeto gestual), associação a determinados sons
É raro a criança surda, mesmo implantada que não tenho um período que confunda sons semelhante e sentem necessidade de materializar e tornar físico um som, porque é algo muito abstrato. Mesmo os que tem boas competências a nível da oralidade, que falam bem, sem grandes alterações articulatórias, tiveram a dada altura dificuldade na associação grafema-fonema. Há aqueles que nunca conseguem e a aprendizagem da leitura e da escrita passa para o método global e já é decisão do professor de 1º ciclo e há aqueles que fazem pela via fonológica.	<b>Dificuldades:</b> confundir os sons semelhantes  Sentem necessidade de materializar os sons e de os tornar físicos  <b>Dificuldades:</b> associação grafema-fonema  Há casos que não conseguem e altera-se o método de ensino, de acordo com a decisão da docente de 1º ciclo.
No meu caso, eu não tive nenhum aluno implantado numa turma integrada, porque na minha escola existe a possibilidade de haver uma turma de surdos, por isso eu não tenho a experiência de ter um aluno implantado numa turma em que haja uma professora e eles estejam no meio de 20 alunos e eles estão a aprender a ler e a escrever, tal como os alunos ouvintes.	Não tem experiência de ter alunos com IC numa turma integrada de alunos ouvintes
Em turma de surdos, o professor está para aqueles alunos, tem o tempo deles e respeita a dificuldade do surdo.	<b>Fator (Educação Bilingue):</b> o professor está para aqueles alunos, há mais tempo e respeito pelas dificuldades do aluno.

Há o professor de LGP e de Educação Especial.	<b>Fator (acompanhamento profissional):</b> professor de LGP e de educação especial
É raro os alunos implantados atingirem um nível linguístico, a nível de compreensão linguística, são raros os que conseguem num curto espaço de tempo, que permita chegar aos 6 anos entrar numa turma cheia de ruído e barulho.	<b>Dificuldades:</b> atingir um nível linguístico (compreensão linguística) num curto espaço de tempo
Algumas pessoas defendem que o uso de implante coclear permite que os alunos façam todas as tarefas como um ouvinte, mas a minha prática diz-me o contrário.	<b>Fator (hipótese):</b> O IC proporciona a capacidade de um surdo fazer as mesmas tarefas que um ouvinte
Eles não têm como aceder a vocabulário, pelo o que lhes é dito, como <i>bola</i> (objeto) corresponde à palavra “bola”, como é que se eu lhes disser “Dá-me a bola.”, eles me vão dar algo que não conhecem?	<b>Dificuldades:</b> eles não têm como aceder ao vocabulário pelo que lhes é dito  Ex: “bola” corresponde ao objeto “bola”
Mas se eu fizer (gestua “dá-me a bola” em Língua Gestual Portuguesa), eles vão me dar o que eu lhes estou a pedir. E se eu disser que a bola é para brincar, sempre associando à oralidade, a informação entra, a palavra “ <i>bola, B-O-L-A</i> ”, entra o gesto, sendo por isso, a entrada de informação de forma visual e auditiva.	<b>Estratégia:</b> falar e gestuar ao mesmo tem resultados positivos  <b>Estratégia:</b> associar os gestos à oralidade-entrada de informação de forma visual e auditiva
Nos alunos que têm aptidão e preferência pela oralidade, à medida que vão desenvolvendo a oralidade, o gesto vai caindo. Numa fase inicial eles gostam muito dos gestos e é extremamente útil para eles compreenderem e para se exprimirem, mas quando ganham competências da oralidade, começam cada vez mais a cair o gesto quando comunicam com pessoas ouvintes. Quando falam com surdos, eles a nível da LGP são fantásticos e como eles conseguem separar os dois mundos, porque têm boas competências a nível gestual como da oralidade.	Relação e desenvolvimento entre a comunicação oral e gestual
A nível da leitura e na escrita existe algumas dificuldades, que conseguem ser ultrapassadas, mas são mecanismos muito completos. Na escrita há a forma literal de grafema-fonema da palavra, mas depois há a produção da frase escrita que é necessário que esteja tudo bem a nível morfosintático, há a própria produção de texto e de encadeamento de ideias, a parte da pontuação. Isto é um mundo de coisas.	<b>Dificuldades (leitura e escrita):</b> existem, mas conseguem ser ultrapassadas  <u>Mecanismos de escrita:</u> relação grafema-fonema, produção de frase com morfosintaxe correta, produção do texto, encadeamento de ideias, pontuação.

Com o IC, os alunos surdos aprendem como os alunos ouvintes ou têm mais dificuldades?	
A minha experiência diz-me que há mais dificuldade tendo em conta tudo aquilo que eu disse. Eu trabalho e leitura e a escrita numa vertente fonológica, a discriminação auditiva, a associação grafema-fonema, o vocabulário.	<b>Dificuldades (leitura):</b> sim, têm mais dificuldades
Eu tenho uma criança em que trabalhamos com a leitura global, porque com o método fonológico não consegue, mas é um menino que não tem oralidade, embora seja implantado. Tu pedes para eles dizer “caneta” e ele diz “aeta”. São os tais casos de insucesso que não conseguimos explicar.	Exemplo de um aluno sem oralidade e que tem insucesso
Se tudo o que estiver para trás tiver sido bem feito, a idade da implantação, a estimulação, acompanhamento em casa, boas equipas multidisciplinares, acesso à LGP. São meninos que podem apresentar algumas dificuldades, mas que as vão dissipando, mas a maioria tem mais dificuldade em comparação com os alunos ouvintes.	<b>Fator:</b> idade de implantação, estimulação, acompanhamento em casa, equipas multidisciplinares, acesso à LGP

### **Dificuldades na Escrita:**

Os alunos surdos com IC costumam apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita? Como foram os casos que acompanhou?	
Sim, mais na escrita do que na leitura, porque eles escrevem como falam.	<b>Dificuldades(escrita):</b> sim, mais na escrita do que na leitura. Eles escrevem como falam
E como aos 6/7 anos ainda tem alterações a nível de fala, eles têm tendência a escrever com erros fonológicos, ortográficos também como com qualquer criança, mas muitos alunos implantados “escrevem como falam”, como por exemplo, escrever “caza” em vez de “casa” ou então, se a criança disser “xelado” em vez de “gelado”, escreve a palavra “xelado”. Isto, para nós, como terapeutas da fala, são erros fonológicos.	<b>Dificuldades(escrita):</b> escrevem com erros fonológicos, ortográficos; escrevem como falam: Ex: “caza” (“casa”) e “xelado” (“gelado”)
A nível da escrita de frases, como tem implante coclear e têm sucesso e conseguem perceber a estrutura frásica do Português, ou seja, sujeito-verbo-objeto, “o menino come o pão” e quando eles escrevem está tudo bem.,	<b>Escrita:</b> conseguem escrever com a estrutura frásica correta: sujeito-verbo-objeto.
Mas depois dão falhas de erros fonológicos como “afô” em vez de “avó”, os ortográficos, e erros a nível da morfossintaxe ou os plurais irregulares, ou concordância nominal e verbal, como “a menino”.	<b>Dificuldades (escrita):</b> erros fonológicos, morfossintaxe, plurais irregulares e concordância nominal Ex: “afô” (“avô”); “a menino”

Há pequenos aspetos que podem não ocorrer na oralidade, mas depois na escrita há algumas dificuldades que manifestam. Mas muitas vezes nem as manifestam oralmente, porque tem a ver, nomeadamente os erros fonológicos, que já resolveram a parte articulatória e já dizem “gelado”, mas interiorizaram e memorizaram a regra de forma errada e escrevem mal.	Há aspetos que só ocorrem na escrita relacionados com a fonologia e que interiorizaram a palavra errada e escrevem mal
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como é que os alunos surdos com IC lidam com os ditados? Que tipo de dificuldades costumam ter?	
Eles gostam mais de atividades de audição, do que as atividades que envolvam a leitura e a escrita. Mas também se percebe, porque nos focamos nas dificuldades, então eles dão erros, eles falham.	Gosto por atividades de audição Nãos gostam de atividades de leitura e de escrita
Até terem algum sucesso, é verdade que ditar um texto ou uma palavra, não é algo que eles gostem muito,	<b>Dificuldade (escrita):</b> não gostam de ditados, <b>até terem sucesso</b>
mas como nas minhas sessões fazemos de forma mais lúdica e há o hábito de eles olharem mais para a boca, quando eu dito a palavra, eu falo devagar e de forma articulada, para eles pensarem nos sons que ele estrou a falar e isso vais lhe facilitar a escrita.	<b>Estratégias:</b> atividades de forma lúdica, alunos a olhar para a boca do profissional, falar devagar e articulada
Também cabe ao profissional incentiva-los e ajuda-los nos momentos certo para terem sucesso, eles não podem encarar as atividades como castigos. E os erros vai melhorando as dificuldades, mas a escrever textos notasse os erros, eles têm dificuldade a expressar-se na escrita.	<b>Fator:</b> profissional tem de os incentivar e ajudar no momento certo. ( <b>Nota:</b> as atividades não podem ser vistas como castigo)

Como é que os alunos surdos com IC lidam com a produção de textos? Que dificuldades sentem? Ex: composições	
Não gostam, mas depende das características de cada um.	Não gostam; <b>Fator:</b> depende das características de cada um
Tenho uma criança que foi habituada desde pequena a ler histórias e a ouvir histórias, e desenvolveu gosto pela leitura. Eu tive uma sessão em que uma menina me pediu para ler o texto, de umas músicas da Luísa Dupla Soares, de poemas tradicionais portugueses, ela gosta muito daquilo, mas não percebe nada, porque tem vocabulário que não entendem	Exemplo de uma aluna que gosta de ler histórias e de ouvir histórias
Os alunos surdos são literais, eles compreendem as coisas literalmente, com IC ou sem. Há uma tendência para se usar um	<b>Dificuldade (escrita):</b> falta de vocabulário. as pessoas surdas compreender as coisas de forma literal

vocabulário mais simples, estão dispostos a menos situações linguísticas	
e têm uma tendência para interpretar as coisas literalmente, por falta de vocabulário. E como muitas vezes, não gostam de ler, porque tem dificuldades, cria-se uma bola de neve: não lê, tem pouco vocabulário, se tem pouco vocabulário, não entender e não quer ler, nem escrever.	<b>Fator:</b> há uma tendência para usar um vocabulário mais simples, estão expostos a menos situações linguísticas
A falta de estimulação, como ouvir histórias, ter os livros na mão, folhear, revela as dificuldades, menos gosto e maior frustração a essas tarefas, essa menina que falei há bocado, foi habituada a ler, a ouvir histórias e isso fez parte da rotina dela, e lia pequenas frases quando o irmão nasceu, foram pais que sempre a acompanharam e que investiram muito nas terapias e de educação especial. Ela faz textos lindos e gosta de ler e escrever.	<b>Fator:</b> falta de estimulação revela as dificuldades, menos gosto e mais frustração nas atividades de leitura. Exemplo de um caso com bom acompanhamento familiar e interesse pelas atividades de leitura
Mas a maioria não tem estes hábitos, porque em casa, não tem esses hábitos. É muito difícil de envolver os pais. Os pais têm a expectativa de que os filhos com IC vão aprender a falar, a ler e escrever como um aluno ouvinte. Na cidade onde trabalho, a realidade é que os alunos vêm de longe e os pais não vão à escola, não podem.	<b>Fator (acompanhamento familiar):</b> difícil envolver os pais nas atividades escolares

Com o IC, acha que os alunos surdos aprendem como os colegas ouvintes ou têm mais dificuldades?	
Eu acho que eles têm mais dificuldades porque têm as outras dificuldades a nível da linguagem.	<b>Dificuldade (escrita):</b> têm mais dificuldades (porque têm outras dificuldades na linguagem)
O facto de eles terem défice ao nível fonológico ou de eles não terem tido um desenvolvimento fonológico normal, faz com que depois a correspondência grafema-fonema possa ser mais difícil.	<b>Dificuldade (escrita):</b> défice ao nível fonológico ou não terem um desenvolvimento fonológico normal, a correspondência grafema-fonema torna-se difícil

### Reflexão Pessoal:

De que modo que a condição da surdez, com IC, condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita? Há alguma reflexão ou comentário que queira acrescentar?	
Eu acho que vai ao encontro do que disse. Se pensarmos que o implante visa tentar ao máximo que a criança surda passe a ter acesso aos sons e possa passar a comunicar, preferencialmente através da oralidade, mas se pensarmos que estas crianças surdas, isso passa a ter que ser aprendido após implante.	O objetivo do IC: permite que as crianças surdas tenham acesso aos sons e possam comunicar oralmente, mas isto terá que se aprendido.

<p>Há todo um processo que não é natural e tem que ser ensinado e envolve a comunicação, a linguagem com as diferentes componentes, a semântica a nível de vocabulário, a fonológica a nível dos sons, a pragmática que é usada em diferentes contextos, a morfosintática ligada às regras gramaticais. Isto tem que ser tudo ensinado e numa idade que já não é precoce. As coisas estão a mudar, mas o que me chega ainda não é o ideal.</p>	<p>Há um processo que necessita de ser ensinado que envolve a comunicação, a linguagem, a semântica, a fonologia, pragmática, morfosintática.</p>
<p>E depois tem a ver com outras questões: qual é o implante? Ele é usado o tempo todo até irem para a cama? Porque o implante deve ser usado 12 horas por dia. Será que os miúdos em casa o usam? Qual é a envolvimento dos pais? Será que os pais se envolvem e percebem que em casa têm que estimular os filhos? Muitas vezes, a própria vida dos pais não o permite, o dia a dia. Os equipamentos estão a funcionar bem? A criança que foi implantada tem mais algum problema associado?</p>	<p><b>Fatores:</b> qual é o implante? É usado até irem dormir? Usam o IC em casa? Qual a envolvimento dos pais? Será que os pais se envolvem e percebem que em casa têm que estimular os filhos? Os equipamentos estão a funcionar bem? A criança que foi implantada tem mais algum problema associado?</p>
<p>Antigamente, havia uma serie de critérios de exclusão. Agora, os critérios são mais inclusivos. Mas se estamos a implantar uma criança com autismo ou com défice cognitivo, o que podemos esperar é que além do problema que ela tem de surdez, vai aprender e a ler com mais dificuldade porque tem um défice cognitivo associado ou outra coisa qualquer. Está em turma de surdos? Se está em turma de surdos, há um ensino mais individualizado porque o grupo é reduzido, tem acompanhamento pela docente de Educação Especial, pela Terapeuta da Fala, pela professora de LGP.</p>	<p><b>Fator:</b> outros problemas associados-autismo, défice cognitivo; está em turma de alunos surdos?</p> <p><b>Fator (educação bilingue):</b> Há um ensino mais individualizado e tem acompanhamento por diferentes profissionais)</p>
<p>Para mim, a terapia da fala é indissociável a este processo todo, porque estamos a falar de som e o terapeuta da fala trabalha a leitura a escrita e o som na sua vertente mais pura, como a consciência fonológica.</p>	<p>Importância da terapia da fala para crianças surdas com IC e o que o terapeuta trabalha</p>
<p>Há tantas variáveis que influenciam o pós-implante, que uma criança com surdez implantada claro que vai ter melhores resultados que uma não implantada, de acordo com a minha experiência. São raros os casos de insucesso, mas não têm aquele sucesso, aquela expectativa que os profissionais e os pais criam.</p>	<p><b>Fator:</b> há muitas variáveis que influenciam o pós-implante.</p> <p><u>Uma criança implantada vai ter mais sucesso que uma não implantada. Mas não é sucesso que os pais criam.</u></p>
<p>Depende de tanta coisa, que para não haver essas dificuldades na leitura e na escrita, tinha que todo o resto funcionar numa simbiose perfeita Para além das questões inerentes à própria criança e das comorbilidades que ela possa ter, as dificuldades que possa ter seja do meio ambiente ou inerentes a ela própria. Além disso tudo o resto tinha que funcionar muito bem e isso não acontece. Uma criança com IC tem mais sucesso que uma que não tem, tem acesso aos sons e é algo que eu considero extremamente positivo e benéfico; tem uma autoestima melhor.</p>	<p><b>Fator:</b> depende de muita coisa e todos os fatores tinham que funcionar numa simbiose perfeita</p> <p><b>Fator:</b> questões inerentes à pessoa e das comorbilidades que possa ter, as dificuldades que possa ter</p>

<p>O IC é uma ferramenta importantíssima, é essencial para interagir com o meio ambiente. Aquilo que eu noto é que são muito mais as vantagens do que as desvantagens, mas depende de todos aqueles fatores.</p>	
<p>A minha experiência diz-me que vale o risco e que são melhores os benefícios que os prejuízos, desde que tenhamos em mente que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é exatamente igual a uma criança ouvinte. Comparando com crianças ouvintes, o IC é uma mais valia porque lhe estamos a dar acesso ao mundo que, está então, ela só teria acesso aos gestos e é mais limitativo. Se compararmos com crianças surdas sem IC, percebemos o quanto as crianças com IC ganham por terem acesso aos sons, às vezes os ganhos, mais que os linguísticos são na qualidade de vida que a criança tem pelo simples facto de a criança conseguir ouvir, distinguir os diferentes sons. E se falarmos que a maioria destas crianças são filhas de pais ouvintes, o IC permite comunicar interagir e comunicar com os familiares, deixa de haver uma barreira na comunicação</p>	<p>Comparação entre crianças surdas com IC e sem IC.</p> <p>Benefício do uso do IC em relação à aprendizagem da leitura e da escrita e para o contexto familiar.</p>