

LE@D WORKS

#5

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS

Ser diferente na diversidade

Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis

ORGANIZAÇÃO

Manuela Francisco

Cecília Tomás

Sofia Malheiro da Silva



2023

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade

SUBTÍTULO

Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis

AUTOR

Vários autores

ORGANIZAÇÃO

Manuela Francisco, Cecília Tomás e Sofia Malheiro da Silva

IDENTIDADE GRÁFICA

Joana Mineiro

FORMATO LGP

Maria João Nunes

FORMATO BRAILLE

Norberto Sousa e Sílvia Gomes

FORMATOS HTML, TXT, PDF, ÁUDIO

Manuela Francisco, Cecília Tomás, Sofia Malheiro da Silva

EDIÇÃO

Publicação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento (UID) 4372/FCT Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta.

DATA 1.ª EDIÇÃO

2023

COLEÇÃO

LE@D Works-investigação em progresso/research in progresso, Número 5

COORDENADORA DA UID

Doutora Lina Morgado

DEPÓSITO LEGAL

ISBN: 978-972-674-955-4

DOI: <https://doi.org/10.34627/leadw.2023.5>

TIPO DE SUPORTE

Eletrónico

WEBSITE

<https://lead.uab.pt/helaheduki/>

CORRESPONDÊNCIA:

Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Rua Almirante Barroso, 38, Galeria 12
1000-013 Lisboa, Portugal. Email: lead@uab.pt

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

Esta publicação foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04372/2020.

Respeitando as políticas da Ciência Aberta, este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional. Os autores cedem o direito de publicação dos trabalhos aceites, mantendo integralmente a propriedade intelectual dos mesmos. Ao submeter os artigos os autores concordam com a sua publicação sob a licença Creative Commons Licence - Attribution International 4.0 (CC-BY).

Citação: Francisco, M., Tomás, C., Malheiro, S. (Orgs.) (2023). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*. LE@D, Universidade Aberta, DOI: <https://doi.org/10.34627/leadw.2023.5>

ÍNDICE

Agradecimentos.....	6
Nota introdutória	7
Organização do livro.....	8
Sinopse dos capítulos	9
Capítulo 1 – EXPLORADORES de Espaços Verdes.....	11
Capítulo 2 – Palavras no Correio.....	13
Capítulo 3 – Tecnologia inclusiva: o uso da caneta leitora.....	14
Capítulo 4 – O digital em práticas diferenciadoras	16
Capítulo 5 – Tiago, mãos que falam - coração que sente.....	18
Capítulo 6 – O ensino doméstico de um aluno Surdo	29
Capítulo 7 – O Desafio.....	47
Capítulo 8 – Com as mãos e através das mãos.....	56
Capítulo 9 – Digitar apenas com uma mão.....	62
Capítulo 10 – Regressar à “escola” aos 43 anos	64
Capítulo 11 – Quando a Dislexia deixa de mandar em nós!	66
Capítulo 12 – A mão ajuda a desenvolver o cérebro.....	69

AGRADECIMENTOS

Um trabalho coletivo implica o esforço de diferentes intervenientes no processo, nem sempre visíveis no produto final. Neste sentido, expressamos o nosso profundo agradecimento à coordenação do centro de investigação Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), da Universidade Aberta, que apoiaram este projeto desde a sua conceção.

No processo de desenvolvimento, a equipa que integra a Comissão de Ética do LE@D foi igualmente determinante para o cumprimento dos requisitos relacionados com a proteção de dados e outras questões éticas inerentes a este tipo de projeto de investigação, motivo pelo qual expressamos a nossa gratidão pelo apoio e aprendizagem.

Agradecemos ainda aos colegas do LE@D, assim como ao pessoal técnico e administrativo da Universidade Aberta, que incentivaram o projeto e tornaram possível a sua implementação e desenvolvimento em tempo útil.

Dirigimos um agradecimento especial aos autores envolvidos neste livro, assim como aos especialistas que adaptaram este livro para formato Braille, e à intérprete de Língua Gestual Portuguesa, que deu vida às histórias com a sua interpretação.

Sendo um projeto financiado, expressamos um agradecimento à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), que permite desenvolver e disseminar este tipo de trabalho em acesso aberto, chegando ao maior número de pessoas.

NOTA INTRODUTÓRIA

Este livro surge no âmbito do projeto de investigação Hela.H.Eduki, (Referência PTIN/UID4372-LE@D/012022) que visa o levantamento e análise fenomenológica de práticas pedagógicas em contextos educacionais pouco visíveis. Este projeto financiado pelo Laboratório de Ensino a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta, iniciou em 2022, com um levantamento bibliográfico e documental de práticas pedagógicas diferenciadas, existentes em Portugal, disponibilizadas em formato digital na web. Os resultados desta pesquisa evidenciam a escassez de recursos e guias de apoio para professores, formadores e educadores, bem como a falta de acessibilidade ou baixo nível de conformidade com as diretrizes de acessibilidade para conteúdo web e digital. Esta lacuna serviu de mote para criar este livro, em diferentes formatos, procurando ser útil ao maior número de pessoas e tecnologias de apoio.

As histórias apresentadas neste livro foram identificadas pelas investigadoras do projeto, que dirigiram o convite pessoal a prestadores de práticas pedagógicas diferenciadas e criativas que valorizam as habilidades dos educandos. Pretendeu-se compilar experiências que ilustram práticas específicas e brilhantes, desenvolvidas em diferentes cenários e contextos educacionais, relatadas na primeira pessoa, a uma ou duas vozes (autor e coautor do capítulo).

Seguindo a *Carta de Ética* do Laboratório de Educação a Distância e eLearning que "(...) define os princípios éticos e deontológicos da investigação em Educação, desenvolvida pelos seus investigadores (...)" (p.1), é de salientar que os "(...) princípios que se enunciam no presente documento tiveram em conta as recomendações de várias organizações e instâncias no que respeita às questões éticas na investigação, nomeadamente The European Code of Conduct for Research Integrity (2017), Code of Ethics American Educational Research Association (2011), Carta de Ética da SPCE (2014), REGULAMENTO (UE) 2016/679 sobre a proteção de dados de pessoas singulares (2016) e as orientações constantes da Fundação para a Ciência e a Tecnologia sobre a Política de Ciência Aberta." (p.1 e 2).

No que respeita a este projeto, é de salientar que, como referido na carta anteriormente mencionada, os diferentes intervenientes receberam, em documento próprio, toda a informação relacionada com a investigação em curso, garantindo-se, deste modo, a participação voluntária, através de instrumentos de recolha de dados, validados pela Comissão de Ética do LE@D. Como tal, os depoimentos e as imagens que ilustram os capítulos, são disponibilizados livremente pelos respetivos autores e após o seu conhecimento prévio informado e esclarecido sobre o seu propósito e uso.

Apesar de o livro ser disponibilizado em acesso aberto, tem uma licença Creative Commons restritiva, ou seja, o livro é disponibilizado gratuitamente, podendo ser descarregado e partilhado na íntegra, com a atribuição dos respetivos créditos. Não é permitido extrair partes do seu conteúdo (texto ou imagem) ou utilizar em outros conteúdos ou contextos, sem autorização prévia dos respetivos autores.

ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

O livro apresenta 12 capítulos resultantes dos depoimentos dos autores e coautores, ou seja, prestadores e recetores das práticas pedagógicas relatadas. Os capítulos estão organizados por contexto educacional, que inclui ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), ensino doméstico, ensino e formação profissional e centro de estudos. Dois capítulos apresentam relatos do percurso de vida, considerados pertinentes para compreender alguns cenários de aprendizagem e ajudar a adequar estratégias pedagógicas e decisões institucionais.

Para chegar ao maior número de pessoas, o livro é disponibilizado em vários formatos digitais, em acesso aberto, com uma licença Creative Commons, no website:

<https://lead.uab.pt/helaheduki/>

No website do projeto, o livro pode ser acedido através do menu principal. No submenu do livro, são apresentadas as hiperligações para as páginas HTML de cada capítulo e para a página dos formatos, onde são disponibilizadas as versões completas do livro:

- PDF (formato textual paginado)
- Áudio (lista de reprodução no YouTube)
- LGP (lista de reprodução no YouTube)
- TXT (formato textual sem formatação)
- BRF (formato para impressão em Braille)

Sendo o livro um dos produtos do projeto de investigação Hela.H.Eduki, os vários formatos serão disponibilizados de forma faseada, uma vez que a adaptação textual para cada formato requer estratégias específicas, sendo este ponto um dos tópicos da investigação.

SINOPSE DOS CAPÍTULOS

Capítulo 1 – Exploradores de Espaços Verdes. É um capítulo dedicado a um cenário de aprendizagem escolar com a apresentação das professoras que o idealizaram. Explica como se levou os alunos a “conhecer os espaços de lazer e equipamentos culturais da comunidade onde vivem”, ao mesmo tempo que se dá a palavra aos alunos que vivenciaram a experiência.

Capítulo 2 – Palavras no correio. Este capítulo desenvolve-se em ambiente escolar e “foca-se na ideia de que a escrita e a leitura nos permitem comunicar com os outros” permitindo, deste modo, dirimir dificuldades de leitura e de escrita por ligação à prática.

Capítulo 3 – Tecnologia inclusiva: o uso da caneta leitora. Este é um capítulo narrado conjuntamente pela professora e pela mãe de uma criança que beneficiou da utilização de uma caneta de leitura que lhe permitiu ganhar autonomia e confiança, assim como permitiu ter a capacidade de leitura estendida através de uma ferramenta digital. Os resultados são relatados, bem como as dificuldades da sua implementação na escola.

Capítulo 4 – O digital em práticas diferenciadoras. Neste capítulo a duas mãos, as docentes envolvidas fazem a narração sobre o processo de integração de ambientes personalizados de aprendizagem em ambiente digital, mostrando-se como o uso da tecnologia pode potenciar a motivação e a aprendizagem, ao mesmo tempo que individualiza e personaliza o processo de aprendizagem de uma criança com necessidades específicas.

Capítulo 5 - Mãos que falam, coração que sente. Este capítulo apresenta a narrativa de uma mãe ouvinte no processo de compreensão da surdez do seu filho e procura das soluções inclusivas e adequadas a crianças surdas. Esta narrativa inclui também a perspetiva de uma professora que relata a adequação da instituição para oferecer um ensino equitativo e integrado de alunos ouvintes e surdos.

Capítulo 6 – O ensino doméstico de um aluno Surdo. Este capítulo apresenta uma breve clarificação do ensino doméstico e apresenta com detalhe o processo adotado para implementar esta via de ensino ao primeiro ciclo de escolaridade. São apresentadas as estratégias adotadas para as diferentes disciplinas e as atividades realizadas para desenvolver o conhecimento necessário e as competências transversais adequadas para crianças nesta faixa etária.

Capítulo 7 – O desafio. Neste capítulo é apresentado um cenário de dificuldades ao nível da visão e audição decorrentes de uma doença genética rara (Síndrome de Crouzon) em contexto de formação. Para promover a inclusão e o sucesso na aprendizagem a formadora adota estratégias

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

pedagógicas que recorrem ao trabalho colaborativo e individual. O resultado destas práticas é relatado na primeira pessoa.

Capítulo 8 – Com as mãos e através das mãos. Neste capítulo são apresentadas as estratégias adotadas para o ensino de TIC num contexto de atividades ocupacionais de uma IPSS. O caso relatado incide no cenário de surdo-cegueira e na aprendizagem do uso do computador com leitor de ecrã. O impacto desta formação, nomeadamente das competências desenvolvidas para utilizar a tecnologia, é ilustrado na primeira pessoa.

Capítulo 9 – Digitar apenas com uma mão. Este capítulo apresenta o contexto de formação em TIC, nomeadamente no módulo de iniciação à informática com leitor de ecrã. Apesar de estarmos perante um cenário da incapacidade visual, o desafio surge da dificuldade em utilizar as duas mãos para digitar corretamente no teclado. Para desenvolver as competências necessárias, são apresentadas as estratégias adotadas que requerem apenas a utilização da mão direita.

Capítulo 10 – Regressar à “escola” aos 43 anos. Neste capítulo apresenta-se o caso de uma adulta de 43 anos de idade que procurou um centro de estudos, para sentir que regressava à escola outra vez. Frequentava um Centro de Reabilitação e Integração de Deficientes e, durante dois anos letivos, foi incluída num grupo de estudo com outras crianças/jovens que frequentavam a escolaridade obrigatória. Esta narrativa espelha a vivência a duas vezes: a da adulta e a da técnica superior de educação que projetou o desenho curricular em cenário de centro de estudo inclusivo.

Capítulo 11 - Quando a dislexia deixa de mandar em nós. Neste capítulo retrata-se o caso de uma menina de 10 anos, com diagnóstico de dislexia grave, que entrou para o 5.º ano de escolaridade. Acompanhada três vezes por semana, durante dois anos letivos, num centro de estudos, esta narrativa procura demonstrar como as estratégias de diálogo próximo entre a escola, e a família e com uma abordagem curricular paralela de natureza lúdico psicopedagógica, desenvolvida em cenário de centro de estudos, se conseguem desenvolver com sucesso as competências previstas para o 2.º ciclo do ensino básico.

Capítulo 12 – A mão ajuda a desenvolver o cérebro. Neste capítulo mãe e filha (com paralisia cerebral) narram os desafios pelos quais passaram em cada etapa de desenvolvimento e como conseguiram ultrapassar as dificuldades num caminho de inclusão. Referem as várias etapas escolares e as estratégias adotadas em cada uma.

CAPÍTULO 1

EXPLORADORES DE ESPAÇOS VERDES

Autores: Anabela Leite e Paula Afonso

Coautores: Felicidade Bunge e Jéssica Martins

Palavras-chave: 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, natureza, tecnologia, défice cognitivo

Citação: Leite, A., Afonso, P., Bunge, F. & Martins, J. (2023). Exploradores de espaços verdes. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*. pp. 11-12. LE@D, Universidade Aberta.

NOTA INTRODUTÓRIA

Os alunos coautores deste capítulo apresentavam dificuldades de foro cognitivo, com impacto nas aprendizagens académicas que impliquem o uso da escrita e da leitura. Ao abrigo do Decreto-lei 54/2018 beneficiavam de Medidas Adicionais (artigo 10.º) com Adaptações Curriculares Significativas (alínea b) nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês e, ainda, Programa Educativo Individual (artigo 24.º).

GRAVAR A NATUREZA

Esta prática teve como objetivos levar os alunos a conhecer melhor o meio envolvente (os alunos nunca tinham entrado na Quinta da Fidalga, desconheciam a Oficina de Artes Manuel Cargaleiro) e usarem algumas ferramentas TIC nomeadamente o Padlet e a edição de vídeo para elaboração de trabalhos. Foram escolhidos estes alunos porque percebemos que não conheciam bem esses espaços, porque tinham apetência pela realização de trabalhos em suporte digital principalmente a edição de vídeo e porque tivemos o apoio da Patrícia Martins da equipa do NICE (Núcleo de Intervenção na Comunidade Educativa) que os ajudou a elaborarem o vídeo.

É uma atividade de continuação. No próximo mês iremos fazer o percurso Parque dos Franceses, Biblioteca Municipal e Parque Urbano José Afonso para a II Edição — novo vídeo.

Ponto de partida: Conhecer os espaços de lazer e equipamentos culturais da comunidade onde vivem os alunos, na medida em que, na sua maioria, desconhecem a sua existência, não usufruindo dos seus benefícios. Começamos pelos espaços próximos da escola: espaços verdes, equipamentos de lazer e culturais.

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

1. Explicar aos alunos a atividade e as suas fases, os recursos necessários e o produto final da I edição: agendar saída ao exterior para fazermos o 1.º percurso — zona ribeirinha, Núcleo Naval do Ecomuseu do Seixal; equipamentos de ginásio ao ar livre, Quinta da Fidalga; telemóveis para captação de fotografias.
2. Seleção e organização do material fotográfico para a elaboração do vídeo.
3. Elaboração do guião para as vozes do vídeo.
4. Preparação do vídeo.
5. Apresentação do vídeo na AENA TV e envio do mesmo para o Posto de Turismo da CM do Seixal.

IMPACTO

Grande motivação dos alunos nas várias etapas, alguma retração na gravação das vozes (por não estarem habituados a fazê-lo); conhecimento em 1.ª mão do espaço da Quinta da Fidalga, incluindo a Oficina de Artes Manuel Cargaleiro onde tivera uma visita guiada); orgulho por verem o vídeo a ser apresentado na AENA TV e pela resposta do Posto de Turismo. No segundo semestre deste ano letivo 22-23 iniciaremos a II Edição desta atividade dando continuidade ao percurso (zona ribeirinha, Biblioteca Municipal e Parque Urbano José Afonso).

Evidências: [Exploradores dos Espaços Verdes - YouTube](#)

O QUE MAIS GOSTEI

Gostei de fazer este trabalho porque foi diferente, ficamos a conhecer a Quinta da Fidalga, a Oficina de Artes Manuel Cargaleiro, os espaços de lazer junto da baía. Foi uma aula ao ar livre! Fizemos um Padlet e um vídeo com as fotos que tiramos. Foi uma nova aprendizagem!

Felicidade Bunge (6.ºF)

Eu gostei muito de fazer este trabalho. Nós fomos ver os espaços verdes e de lazer, perto da escola. Gostei de ir explorar com os meus colegas. Eu já conhecia os espaços porque moro perto da Arrentela. Eu não conhecia a Oficina de artes Manuel Cargaleiro. Na oficina gostei de ver os azulejos, a cor e a forma como estavam montados. Também gostei de ir ao pontão com os meus colegas. Gosto muito de lá ir ficar deitada a olhar para o céu e para o rio. Gostei muito de participar no trabalho final. Fizemos um vídeo e eu fiz o áudio com um colega. Para mim foi importante porque é uma recordação boa, que eu posso guardar e ver quando quiser.

Jéssica Martins (8.ºD)

CAPÍTULO 2

PALAVRAS NO CORREIO

Autores: Anabela Leite

Palavras-chave: 2.º ciclo do ensino básico, estilos de aprendizagem, motivadora, dificuldades na leitura e escrita

Citação: Leite, A. (2023). Palavras no correio. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*. pp. 13. LE@D, Universidade Aberta.

APRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Problemática: Alunos com grandes dificuldades na leitura e na escrita.

Objetivo: Motivar os alunos para melhorar as suas competências leitoras, a partir de uma reflexão sobre a necessidade de aprendermos a ler e a escrever minimamente. Foco na ideia de que a escrita e a leitura nos permitem comunicar com os outros.

Estratégia adotada: E se fôssemos à biblioteca da escola requisitar livros para lermos e depois partilhássemos pedaços das nossas leituras com os nossos vizinhos (da escola) nas suas caixas de correio? A ideia foi aceite de imediato.

Implementação:

1. Fomos à biblioteca requisitar livros
2. Fomos à secretaria pedir envelopes com o logotipo da escola
3. Lemos os livros (fizemos leitura em voz alta)
4. Seleccionamos um excerto (seleção pelo aluno)
5. Escreveram o excerto numa folha, identificando o projeto, o nome do aluno e a sua turma
6. Colocaram dentro dos envelopes onde escreveu: Palavras no Correio
7. Fomos distribuir as Palavras nas caixas do correio

Impacto:

- Duas vizinhas da escola vieram à escola agradecer; os alunos ficaram extremamente motivados e o projeto continua, com a participação de outros alunos.
- Os alunos vão voluntariamente à biblioteca requisitar livros para ler em casa.
- Neste ano letivo estão a preparar uma carta para enviar ao Presidente da República.

Evidência (vídeo): [Palavras no Correio - YouTube](#)

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIA INCLUSIVA: O USO DA CANETA LEITORA

Autor: Clara Rodrigues

Coautor: Sónia Tomé

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico, tecnologia, caneta digital, dificuldades de leitura

Citação: Rodrigues, C. & Tomé, S. (2023). Tecnologia inclusiva: o uso da caneta leitora. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*. pp.14-15. LE@D, Universidade Aberta.

A aluna Bianca Tomé quando entrou para o primeiro ano era uma criança meiga, mas imatura e com pouca responsabilidade. Dependia muito dos adultos e/ou dos colegas para se manter focada nas tarefas que lhe iam sendo propostas, pois distraía-se muito facilmente e brincava com tudo o que tivesse à mão. A sua evolução nas aprendizagens era muito inconstante e, por vezes, fazia regressões. Chorava facilmente quando era confrontada com um “problema” ou uma situação nova ou inesperada. Ainda durante este ano beneficiou de apoio educativo, mas as suas dificuldades mantinham-se. No ano seguinte, além de se manter o apoio educativo, a professora de Educação Especial também foi fazendo algumas observações. Em equipa educativa foram discutidas e implementadas diversas formas de intervenção, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018: Apoio educativo - Projeto Fénix (desde o 1.º ano de escolaridade); Apoio o mais individualizado possível por parte da professora titular de turma; tutorias realizadas pelos pares. Como muitos dos seus problemas se mantinham ou até se iam acumulando/ agravando, por exemplo, continuava a apresentar muitas dificuldades na leitura e escrita (tendo começado a revelar maiores dificuldades quando se introduziram os casos de leitura, mantinha uma leitura ainda muito hesitante e uma escrita lenta e pouco espontânea); manifestava uma falta de autonomia nas pesquisas; mantinha a dificuldade em intervir de forma autónoma (sem ser solicitada); continuava a ser uma criança imatura e com pouca responsabilidade, que se distraía facilmente, que era pouco persistente e muito dependente dos adultos e/ou colegas para realizar as suas tarefas, resolveu-se fazer um pedido de referenciação à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Após a avaliação, a Bianca começou a beneficiar não só de medidas universais, mas também de medidas seletivas.

Durante o seu percurso escolar foram implementadas diversas estratégias e utilizadas várias ferramentas: a régua de leitura (que a ajudou a focar-se na linha que estava a ler) e mais tarde a caneta leitora. Ao utilizar a caneta leitora, a Bianca adquiriu com facilidade e rapidez o seu modo de funcionamento e usufruiu de toda a sua mais-valia. Notou-se um grande progresso na sua

aprendizagem, tendo-se tornado mais confiante e autónoma. Ao conseguir ler e interpretar melhor os textos que lhe eram apresentados, conseguiu evoluir não só na disciplina de português como nas outras disciplinas (estudo do meio e matemática), mas também nos trabalhos de pesquisa.

RESULTADOS VISÍVEIS

A prática com a caneta de digitalização correu bem, uma vez que a Bianca tinha muitas dificuldades na leitura, desde seguir as linhas corretas, às pausas e separações das palavras. Mas adaptou-se muito bem pois as crianças agora estão muito aptas à eletrónica e às novas tecnologias. Ela também tinha outros mecanismos de ajuda que lhe foram facultados pelas professoras, desde grelhas com todas as letras manuscritas a um adaptador para tapar as linhas em cima e em baixo no texto, e seguir a linha correta.

No início da aprendizagem escolar, a Bianca teve muita dificuldade na conjugação de alguns sons e as respetivas letras, pelo que ainda hoje troca algumas letras e coloca erros na escrita porque não memorizou a sua correta colocação, o que a desmotivou constantemente ao longo do seu curto percurso escolar, mas comparativamente ao início já apresenta bastantes melhorias.

Com a prática dessa caneta de digitalização para a leitura, ela aprendeu a seguir mais as linhas na leitura de textos mais compridos, que é a sua maior dificuldade ainda agora, e a ouvir melhor os sons corretos das letras e palavras específicas, o que a leva a ir corrigindo e assimilando melhor a escrita das palavras corretamente, logo vai tendo mais confiança.

É realmente uma mais-valia na aprendizagem e uma grande ajuda na leitura individual, pois acaba por dar à criança independência e uma visão mais correta da leitura de um texto e ela não se perde tanto no raciocínio e na lógica. Mas continuamos sempre a incentivar a leitura normal, sem ajuda, e a escrita também, para ir ganhando cada vez mais aptidões individuais.

As maiores dificuldades que fomos encontrando, uma vez que ela experimentou o software, tanto em computador portátil como no tablet, foram que no computador ela só conseguia ir colocando e ouvindo frases mais curtas e perdia-se um pouco no seguimento da leitura. No tablet ela não tem esse problema, pois fica tudo no mesmo texto e documento, e ela consegue ouvir melhor.

Mas um dos maiores problemas sentidos foram as ligações à internet, pois se a ligação não for suficiente e forte, o software já não funciona tão bem, indo abaixo muitas vezes, e ela fica mais estressada com a situação, pois não consegue acompanhar a aula.

Desde que tenha uma ligação forte (por cartão, ou um hotspot, ou até WiFi em casa) esse problema não se verifica, mas se tentar ligar o tablet, por exemplo ao WiFi da escola, onde o sinal é muitas vezes insuficiente, já não consegue.

CAPÍTULO 4

O DIGITAL EM PRÁTICAS DIFERENCIADORAS

Autores: Isabel Clemente e Celina Santos

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico, digital, motivação, Síndrome de Down

Citação: Clemente, I. & Santos, C. (2023). O digital em práticas diferenciadoras. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*. pp. 16-17. LE@D, Universidade Aberta.

DO PRESENCIAL PARA O ONLINE- ADAPTAÇÃO DE PRÁTICAS DIFERENCIADORAS

A L.A. tem 13 anos e tem Síndrome de Down. Beneficia de apoios específicos ao nível da psicomotricidade, terapia da fala, psicologia, musicoterapia e apoio de professores de educação especial em unidade especializada. Aos 10 anos, após avaliação dos intervenientes educativos, foi decidida a sua integração em turma de 1.º ano de escolaridade, com redução de grupo, ao abrigo do decreto-lei nº 10 -A/2018, de 19 junho, beneficiando do apoio de uma assistente operacional a tempo inteiro que a acompanhava em todas as atividades de sala de aula. Objetivos principais seriam a sua progressão nas principais áreas disciplinares, acompanhada de uma progressiva autonomia na execução das tarefas proporcionadas. Ao longo de três anos, o acompanhamento dos conteúdos, em termos dos ritmos e grau de dificuldade das aprendizagens, foi sendo cada vez mais diferenciado em relação à turma.

A partir do 3.º ano de escolaridade, decorrente da situação epidémica vivida no país e do E@D posto em prática durante esse tempo, a turma iniciou a participação num projeto do Agrupamento que tem como objetivos a utilização de equipamentos digitais em ambiente de sala de aula e criação de recursos digitais partilhados pelos alunos. Os materiais e os recursos disponibilizados e trabalhados, respeitam os utilizadores, suas características e ritmos de trabalho, indo ao encontro, tanto quanto possível, dos estilos de aprendizagem dos alunos. Tendo em conta o quadro da aluna, caracterizado por baixa visão, dificuldade de controlo da motricidade, transtorno da fala, TEA e trissomia 21, a L.A. tem vindo a realizar atividades digitais que consideram as suas necessidades e ritmo de aprendizagem, acomodando ainda as expectativas que a aluna revela.

As atividades são apresentadas em ambiente digital, um dia por semana, com base num plano inicial elaborado de forma colaborativa por todas as docentes envolvidas (professora titular, professoras de educação especial e professora de Inglês), a partir do qual a aluna acede às tarefas propostas para cada disciplina / área disciplinar. Estas atividades são, por vezes, complementadas com materiais extra e/ou manipuláveis e, não raras vezes, são resolvidas pela aluna ao longo de toda

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

a semana, independentemente do espaço em que a aluna se encontre (sala de aula; Unidade Especializada e/ou residência).

Devido ao quadro já apresentado, o recurso a práticas em ambiente digital revela-se profícuo, atuando como fonte de motivação e progressiva autonomia da aluna, em todas as áreas envolvidas. Por outro lado, permite uma mais eficaz individualização do processo de aprendizagem da aluna e uma maior rapidez e eficácia de execução.

Os níveis de motivação da L.A. são bastante altos, sendo o inglês a disciplina em que tem revelado maiores progressos e para a qual exhibe grande potencial.

Todos os intervenientes educativos, são unânimes em afirmar que os resultados desta prática, excederam o esperado, pelo que a resolução de integrar os recursos digitais em mais momentos da prática semanal, será o passo seguinte. Consideram também uma mais-valia o progressivo conhecimento e autonomia verificados no manuseamento dos materiais digitais.

De salientar que, o trabalho conjunto dos intervenientes na planificação e construção do ambiente digital, foi fundamental para os resultados relatados.

CAPÍTULO 5

TIAGO, MÃOS QUE FALAM - CORAÇÃO QUE SENTE

Autores: Susana Maurício e Elisabete Machado

Palavras-chave: 2.º ciclo de ensino básico, estratégias familiares, língua gestual, surdez

Citação: Maurício, S. & Machado, E. (2023). Tiago, mãos que falam-coração que sente. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*, pp. 18- 28. LE@D, Universidade Aberta.

DO NASCIMENTO AO 2.º CICLO

Este capítulo intitula-se Tiago, mãos que falam - coração que sente. O meu nome é Susana Maurício e venho contar a história do meu filho Tiago, que é Surdo profundo e tem agora doze anos. Bom, vamos começar do início!

O Tiago, o nosso segundo filho, nasceu em 2010. Temos também a Sarah, a irmã mais velha, que tem agora quase quinze anos. Quando o Tiago nasceu, ela tinha dois aninhos, era uma bebé. Foi uma enorme alegria para todos nós, família, a vinda do nosso segundo filho. E de repente, deparamo-nos com uma grande surpresa.

O Tiago é Surdo!

E arranca esta grande história, não é? O Tiago é surdo. Tenho um filho surdo e agora? Há toda uma fase inicial de diagnóstico, de exames, de grandes dúvidas, de grandes anseios.

E não é fácil, não é fácil para nenhum pai, nenhuma mãe, de repente receber uma notícia tão fora da caixa! O que viemos a perceber ao longo do tempo? E felizmente muito rapidamente: entendemos que a liberdade também é fora da caixa. Que de facto existe liberdade e que ela pode ser escolhida. E começa esta nossa grande história!

Quando o Tiago nasceu, tal como todos os bebés, fez o diagnóstico auditivo neonatal, um exame que é feito de forma transversal a todas as crianças que nascem. O resultado não foi conclusivo. Como podia haver várias explicações para tal, voltámos a repetir este exame. Voltou a resultar em não conclusivo, e então passámos aqui por esta fase: lá estávamos nós a fazer exames mais sérios e, fizemos um ERA (Potenciais Evocados Auditivos). E com este exame, aos quatro meses, tivemos a confirmação do diagnóstico de surdez profunda.

Sucedeu-se toda uma fase de enorme desgaste, de muitas consultas, muitas idas ao médico, ao hospital e, portanto, como disse, ninguém está preparado para no início de uma nova vida e da grande felicidade que é a vinda de um filho, passar por todo este caminho, logo tão intenso. Aos sete

meses do Tiago, tivemos realmente a certeza, a confirmação total deste diagnóstico de surdez profunda e só mais tarde, quase com dois anos de idade, descobrimos a origem da surdez: o Tiago é Surdo profundo por origem genética. Tanto eu como o pai do Tiago temos uma mutação genética que 4% da população mundial tem e, por coincidência ou não, ambos a temos. O Tiago nasceu com este gene ativo e, portanto, com a surdez profunda.

E de facto esta primeira grande dúvida: tenho um filho Surdo, e agora?

Passámos por um processo muito grande de procura de informação, de pesquisa. Muitas dúvidas em relação ao presente, àquela data, e ao futuro. Como é que vamos fazer tudo isto? Como é que nos vamos adaptar esta grande novidade, a esta realidade? Pesquisámos, pesquisámos. E percebemos que em Portugal, quando pesquisamos sobre surdez, a informação que nos chega de uma forma quase exclusiva, tem a ver com reabilitação auditiva. De repente, estamos envolvidos em médicos, em dispositivos, em produtos de apoio, na escolha entre os aparelhos auditivos e os implantes cocleares. É uma fase muito, muito densa para quem começa a caminhada de um filho. Seja o primeiro, o segundo, o terceiro, mas é uma caminhada muito densa.

Por sorte, no meio de toda esta pesquisa, o que me estava a faltar era algo essencial para mim enquanto pessoa, que era o paradigma humano. Onde é que está o paradigma identitário, cultural, a pessoa surda, o que é, onde é que eu vou encontrar estas pessoas?

Consegui chegar à Associação Portuguesa de Surdos (APS). E com ela à Língua Gestual Portuguesa (LGP)! Hoje, colaboro diretamente com a Associação Portuguesa de Surdos. Faço parte da direção, mas à data nem tão pouco sabia da sua existência. Foi aqui que descobri a APS e lembro-me muito, muito bem do primeiro dia que lá fui, da campanha que tocava sem som, com uma luz. De entrar na associação e de parecer que estava vazia, porque estava tudo em silêncio e de repente, encontro a conversa mais dinâmica que já tinha visto na minha vida. Havia imensas pessoas a conversar com dinamismo, com uma rapidez, com uma leveza. E o meu coração abriu naquele dia.

Foi aqui que eu e a minha família iniciámos o nosso percurso na aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, a maior dádiva que tivemos. Foi muito, muito bonito encontrar estas pessoas Surdas, encontrar a solução social, a dimensão humana. E começámos aqui, com este encontro, a desenvolver as nossas aprendizagens, mas não só linguísticas. Com este encontro, de facto, tive resposta para a primeira pergunta que tinha feito lá atrás. Houve uma pergunta que fiz a mim mesma enquanto mãe, quando comecei a pensar em todos os meus medos em relação ao futuro do Tiago, em relação às oportunidades, às escolhas, a toda uma sociedade que eu não entendia como sendo assim tão acessível, tão preparada e, fiz uma questão a mim própria. Lembro-me de estar a pensar comigo mesma: “Bom, eu quando penso, ouço a minha voz. E o meu filho? Como é que ele vai pensar?” Mais do que tudo, mais do que como vai falar, queria perceber como é que o meu filho iria pensar. E a resposta claramente é: em Língua Gestual Portuguesa.

A Língua Gestual Portuguesa, que é uma língua oficial no nosso país, não é uma linguagem, como sempre ouvimos em todo o lado e como lemos nas notícias. É uma língua com estrutura própria, com gramática e é uma língua com características tão belas. É uma língua tão ampla, é uma

língua eloquente, também subjetiva e poética, abriu-se aqui todo um universo. Não só em torno da língua, mas em torno dos seus falantes.

Estatisticamente, 95% das crianças Surdas nascem de mães e pais ouvintes. Portanto, é fácil deduzir sobre a imersão linguística que qualquer criança tem desde o momento em que nasce. Nós nunca nos preocupámos em pensar em relação à nossa filha mais velha, a Sarah: “Como é que vamos comunicar? Como é que vamos ensinar este conceito, esta palavra?” Nunca nos preocupámos com isto, é inato, comunicação no seio familiar. Desde sempre, as crianças ouvintes começam a interagir, olhar, ouvir e há uma imersão linguística, casual ou provocada, mas, seja como for, ela está sempre a acontecer. No caso de uma criança Surda, isso não acontece. No caso uma criança Surda, este processo tem de ser todo pensado, causado intencionalmente. Mas nós queremos naturalidade, nós queremos comunicar, comunicar com e em amor e não queremos estar sempre a pensar neste processo de provocar a aprendizagem. Como fazê-lo? A resposta é clara:

Aprender Língua Gestual Portuguesa.

Poder veicular tudo aquilo que queremos dizer e fazer, sem barreiras. Sem barreiras, começar a construir este caminho de comunicação total e acessível. A importância da aquisição precoce da Língua Gestual Portuguesa numa criança Surda é imensa. É urgente porque, ao passo que, como disse, qualquer criança, desde o momento em que nasce, está sujeita a esta imersão linguística, na criança Surda então tem de ser provocada. É urgente, é um processo onde não se pode perder tempo e é um processo delicioso, riquíssimo. Eu lembro-me de, nas minhas primeiras aulas de língua gestual, ir com uma sede incrível, com imensas perguntas, “como é que se diz?” Tal e qual como uma criança que quer aprender a falar. Também eu era uma criança que queria aprender a falar! E nesta fase queria aprender a falar para poder ensinar. Porque esta tarefa de educar e de ensinar sobre o mundo compete-nos a nós, pais e a nós, famílias, e é uma alegria para mim, a maior da vida, poder cumprir este papel. Então a urgência de aprender e de não deixar a tarefa entregue a terceiros fez com que começássemos este caminho o mais rápido possível.

E foi um caminho muito bonito porque, de facto, além da tal dimensão linguística, veio a dimensão humana. Da mesma forma que nós nos abrimos à Comunidade Surda, tivemos uma abertura incrível desta Comunidade que hoje é também a minha. Em relação a nós e à nossa família, fez-se casa. Estabeleceram-se relações muito, muito profundas. A minha primeira professora de Língua Gestual Portuguesa tornou-se a madrinha do meu filho. Surgiram modelos linguísticos, culturais, humanos, não só para o meu filho, mas para toda a família, porque de facto uma criança Surda não tem de viver dividida entre dois mundos, entre o mundo dos Surdos e o mundo dos ouvintes. Eu só conheço um mundo, o mundo das pessoas. As pessoas têm de estar juntas e a Comunidade Surda constitui-se não só das pessoas Surdas, mas de todas as pessoas ligadas a elas, de todos os que utilizam as mãos para falar. A Comunidade Surda é feita de Surdos e de ouvintes, famílias, professores, amigos, de todo um entrelaçar de seres humanos. E isto sim, trouxe-me a resposta e, por outro lado, o alívio dos meus anseios.

Tive uma questão, neste paradigma de Surdidade, conceito conhecido pela Comunidade Surda, mas não só a portuguesa, é um conceito internacional. A Surdidade tem a ver com a surdez vista do ponto de vista da identidade, da cultura e todo este paradigma de Surdidade envolveu-me tanto. E segui o caminho com uma naturalidade que meses antes não esperava ser capaz de conseguir. Enfrentar, caminhar, resolver. Mas tive uma surpresa quando comecei a frequentar as aulas de LGP. Esperava encontrar, à semelhança de nós, outros pais e mães, pessoas na mesma situação, uma rede de partilha que não encontrei. Eram muito poucos e foram muito poucos ao longo de todos estes anos, os pais e mães que encontrei formalmente a aprender Língua Gestual Portuguesa e se sim, dentro de iniciativas de escolas de referência, em pequenas formações, mas de um ponto de vista formal e integrado na Comunidade Surda, de facto, nunca encontrei muitas famílias ao longo dos anos. Tenho vindo a perceber que isto acontece por influência do modelo médico. Aqui gostava de deixar um apontamento. Como é óbvio, é uma parte que não podemos de todo descurar, esta questão da reabilitação, para quem queira chamar-lhe assim, uma vez que não vejo um ser humano como alvo de reabilitação. Mas esta questão da reabilitação auditiva e das escolhas entre aparelhos auditivos, implantes cocleares, exames, audiogramas, de facto, há toda essa questão que não pode ser descurada. Mas uma coisa é certa, independentemente da escolha que todos nós vamos tomar, sempre pelo melhor para os nossos filhos, a imersão linguística, a aquisição precoce da Língua Gestual Portuguesa é importantíssima, sob pena de se criar aqui um atraso enorme nos primeiros anos, quando não é oferecida à criança Surda o acesso total à língua gestual. Não pode ser exclusivamente feita pelos pais, mas tem de ser feita pelos pais, rodeados de uma série de outros atores, os professores surdos, etc. Nunca foi possível uma só pessoa educar uma criança, já dizia o provérbio africano: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Tem de haver necessariamente uma aquisição precoce da Língua Gestual Portuguesa, porque nós, seres humanos, só somos humanos pela nossa dimensão comunicacional, só somos humanos porque comunicamos com outros humanos. Então, quando não há esta aquisição precoce, e tenho visto isto infelizmente acontecer, em muitos casos, não há um correto desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo. Ao passo que, se a aquisição da Língua for natural e desde sempre estiver a acontecer no seio familiar e em todos os vários microssistemas que compõem a vida da criança, o desenvolvimento de uma criança Surda é absolutamente normal, igual a todos os seus pares. Uma criança Surda é uma criança que, fundamentalmente, nasce “estrangeira” no seu próprio país e só deixa de o ser se estiver rodeada de um núcleo de pessoas e de realidades que comunicam consigo. Então, é muito importante e este é o meu apelo enquanto mãe: independentemente da escolha que se faça a nível médico, não deixar que essa influência faça com que nos afastemos da Língua Gestual Portuguesa, o que incrivelmente ainda é um conselho. Em Portugal, ainda temos muitos médicos “presos” a este paradigma antigo que a maioria dos países europeus abandonou há décadas, de que a aprendizagem da língua gestual vai atrasar a oralidade.

A oralidade será ou não possível, e isso vai ser trabalhado paralelamente, ao longo dos anos. Contudo, a oralidade dificilmente será bem atingida se não existir uma primeira língua estruturada. Se eu não tiver os conceitos sobre hoje, ontem ou amanhã, ou quem é, o que é, se a compreensão dos conceitos não estiver muito bem integrada em mim, como vou adquirir uma

segunda língua? Porque a primeira língua nativa de qualquer criança Surda é e sempre será a língua gestual. Que deixe de lhes ser negado este direito, que cada vez mais seja salvaguardado pelas suas famílias e que este caminho não se faça sozinho, porque os nossos filhos não nasceram para estar nem para aprender sozinhos. Temos de aprender juntos e o bilinguismo familiar é das coisas mais bonitas que existem. Contar histórias, enquanto lemos, falamos e fazemos gesto; cantar músicas em gesto; as nossas conversas à mesa em que a par das nossas bocas, as mãos disparam a falar. É tão bonita e tão enriquecedora esta realidade.

Os desafios continuam. Pela nossa experiência, o que nós viemos a entender, como família, é que o maior desafio de ter um filho surdo não está em educá-lo em si, mas a maior parte dos desafios encontram-se no exterior. Encontram-se, numa sociedade em que ainda existem muitas barreiras, em que ainda existem muitas costas viradas para as realidades diversas. Estes são os maiores desafios de educar uma criança Surda. São os desafios que encontramos à nossa volta e é o transpor destas barreiras que nos cabe a nós enquanto responsáveis, na maior das vontades.

Uma criança Surda, como qualquer criança, vai para a escola. A escola desempenha para a criança Surda um papel fundamental, porque é aqui que vai encontrar os seus pares, as crianças da sua idade que têm, à sua semelhança, esta questão da comunicação, esta questão de uma identidade própria distinta dos demais, professores que servem de modelos e que são importantíssimos no desenvolvimento e no crescimento das crianças. E temos realmente em Portugal uma rede de escolas de referência. A nível pessoal, na nossa experiência e no nosso caminho, encontrámos aqui várias questões e vários problemas que fomos tendo de trabalhar ao longo dos anos. O Tiago esteve em duas escolas de referência e sempre que encontrámos uma solução, voltámos a encontrar um novo desafio. Na primeira escola, a primeira solução constituiu-se, encontrámos aqui famílias, crianças, pares. Mas, de facto, deparámo-nos com questões que nos fizeram sempre querer mais e melhor. Numa primeira fase, a nossa preocupação prendeu-se com a falta de gesto em sala de aula. Numa idade muito crítica da aquisição do gesto e da comunicação, não encontrámos a melhor situação em termos de imersão linguística e de respeito pela Língua Gestual Portuguesa, o que nos fez tentar procurar respostas, querer defender direitos. Acabámos por seguir para uma segunda escola de referência, onde aí sim, tivemos a resposta a estas necessidades, em termos de evolução e de crescimento gestual, ainda numa fase muito precoce da infância, na pré-escolar. Aqui, sim, pudemos encontrar estas respostas, mas depois veio o próximo desafio, veio a questão da literacia.

É um dado que em Portugal a maioria dos nossos alunos surdos acabam a sua escolaridade com um baixo nível de literacia, em termos de leitura e de escrita. A causa deste acontecimento é atribuída às características dos alunos, mas de facto, nós sempre muito atentos, apercebemo-nos que assim não é. Este baixo nível de literacia está relacionado com a questão anteriormente falada, uma imersão linguística tardia ou inexistente na Língua Gestual Portuguesa, fazendo com que a passagem para uma segunda língua seja impossível, porque não existe uma primeira bem consolidada. E depois, tem muito, muito a ver com as práticas de ensino, com estratégias pedagógicas e metodologias de ensino. A forma como uma criança Surda aprende a ler e escrever é completamente diferente da forma como uma criança ouvinte o faz, isto é inerente e fácil de

entender. E não vejo, na minha perspetiva pessoal, estes métodos assim tão bem desenvolvidos, salvaguardados, investigados e aplicados. O que fez com que novamente chegássemos a uma fase de escolha e de decisão familiar.

Voltámos a procurar e a informarmo-nos muito bem e descobrimos o ensino doméstico.

E fomos perceber o que é e como fazer. Abriu-se novamente um mundo enorme, tendo sido desde sempre a maior prioridade da minha vida, a educação de ambos os meus filhos. Olhando para o meu filho, na altura com sete anos, a fazer o seu primeiro ano e com muita vontade de aprender e muita curiosidade, um nível cognitivo e um nível linguístico incríveis e a querer aprender, a minha decisão pessoal firmou-se em dar resposta. O Tiago iniciou o seu percurso no ensino doméstico e, como alguém muito, muito especial me ensinou nesta fase da vida:

Homeschooling isn't just about classes, Homeschooling is a way of life.

E foi realmente um modo de vida maravilhoso que se iniciou nesta fase. Tivemos de fazer grandes adaptações em termos familiares e profissionais. Eu realmente disponibilizei o meu tempo na totalidade para a educação do Tiago, a par de todas as questões inerentes a ter uma família e às necessidades desta. Comecei a estudar currículos e de que forma é que podia diferenciar estes currículos, torná-los mais significantes, aproveitar as curiosidades naturais do meu filho, as áreas em que sempre demonstrou mais aptidões. Ele sempre adorou as Ciências, descobrir o mundo, os animais, as plantas. É muito engraçado porque o Tiago também sempre teve uma curiosidade muito natural acerca da História e da Geografia, saber onde e quando foi e, portanto, começou-se de uma forma transversal, com todas as disciplinas interligadas e num nível sempre crescente de complexidade.

O Tiago acabou por fazer todo o primeiro ciclo em ensino doméstico. Felizmente, temos o privilégio de viver num sítio incrível. Vivemos na Vila de Sintra, então tivemos a melhor sala de aula do mundo para as nossas aulas. Fez-se toda uma escola em casa, uma divisão da casa com biblioteca, imensos recursos pedagógicos e educativos. E como sala de aula, também o exterior. Os nossos monumentos, as idas semanais a exposições e museus, os nossos parques e a exploração no terreno das coisas concretas, das mãos na terra. Estes foram anos muito felizes de aprendizagem, em que realmente os resultados estiveram e estão à vista. O Tiago aprendeu imenso, com um nível de satisfação incrível, sempre com a componente social também muito cuidada porque, no caso de uma criança em *homeschooling*, ou ensino doméstico, esta componente social tem de ser intencional, portanto, sempre proporcionando muitos encontros com os amigos, com a Comunidade Surda, com as idas à associação. Foram anos muito bonitos do crescimento do meu filho e sou muito grata em poder ter tido condições familiares, humanas e financeiras para poder acompanhar e para poder coordenar todo este processo que se tornou um modo de vida. Sobre diferenciação curricular e estratégias pedagógicas falarei em maior profundidade num capítulo próprio para o efeito, que terei muito gosto de produzir.

Esta fase da vida lembra-me sempre uma frase de Paulo Freire, sobre quão ricos são os processos de ensino quando, de facto, aprendemos ao ensinar e ensinamos ao aprender. Espelha

esta reciprocidade em que o ensino doméstico me fez crescer a par do meu filho, desde o nível relacional a toda a abertura ao mundo. E foi um caminho muito bonito. Este caminho e esta experiência no ensino doméstico foi inclusive, aquilo que me fez sonhar mais alto e, do ponto de vista pessoal, motivou-me a começar a frequentar a licenciatura em Educação. Todos estes ganhos nas aprendizagens relacionados com o nosso percurso pessoal, a par do meu processo de estudo, comportaram aqui várias dimensões que me fazem hoje querer continuar a atuar na área da Educação e, em especial, na Acessibilidade e na criação de percursos significantes na Educação.

E como todos os percursos que são significantes, há sempre alturas em que, devendo monitorizar constantemente o que estamos a fazer, devemos saber observar o caminho para podermos fazer escolhas ao longo deste. Foi nessa perspetiva que, ainda durante o primeiro ciclo do Tiago em ensino doméstico, que culminou com a prestação de provas de equivalência à frequência com notas fantásticas em todas as disciplinas, um pouco antes disto, começámos a olhar para a frente e a pensar: “*então, e o que se segue?*”

O Tiago tinha vontade de ir para a escola. O Tiago queria manter o melhor dos dois mundos: as aulas comigo, as aprendizagens, e, também frequentar a escola. Isto denota um amadurecimento e um crescimento muito saudável. Então, vamos dar resposta a esta vontade. O Tiago nunca se definiu, apesar de ter uma identidade Surda muito, muito vincada, nunca se definiu enquanto surdo ou enquanto ouvinte. Palavras dele: “eu sou uma pessoa e não importa se sou surdo ou ouvinte!”. E como tal, quando teve vontade de reintegrar numa escola, sempre me pediu para ir para uma escola regular, normalíssima, a escola da nossa área de residência, a escola onde a irmã estuda e cresce, onde pode ter amigos, surdos ou ouvintes, não importa – Pessoas. “*Quando eu voltar à escola, quero ir para esta escola aqui ao pé de casa. Mesmo que não haja lá outros meninos surdos, é isto que eu quero fazer!*” E foi a este caminho que eu quis dar resposta.

Então, tendo em conta o que implica uma efetiva Inclusão e os passos concretos que a Acessibilidade requer, começámos a pensar no que fazer e, nasceu um novo projeto, giríssimo e delicioso, que foi o projeto do Clube de Língua Gestual Portuguesa. Então, dois anos antes de o Tiago ir para a escola, começámos por conseguir proporcionar que acontecesse uma formação de LGP para professores, extremamente recetivos a esta aprendizagem, o que foi algo que me confortou incrivelmente. E por outro lado, o que mais interessa em termos da Inclusão na comunidade escolar? Os alunos, os pares, os amigos. Então, iniciámos este projeto do Clube de LGP, começámos a dar aulas e o Tiago é o professor dos futuros colegas, também de forma que a escola fosse progressivamente tornando-se conhecida, os seus recantos, as pessoas, os alunos, as brincadeiras. As idas à escola começaram a fazer parte também do nosso programa semanal. Foi muito engraçado porque a recetividade dos alunos é enorme, todas as crianças e jovens aprendem Língua Gestual Portuguesa de uma maneira tão leve e inata. Foi muito bonito ver tudo isto a começar a acontecer. E desde esta altura até hoje, em que o Tiago já está no sexto ano, o Clube de LGP é um sucesso e tem imensos alunos a frequentá-lo, assim como professores e pessoal não docente. É um projeto muito bonito que trouxe um enriquecimento enorme para toda a comunidade educativa, porque isto é Acessibilidade. A Acessibilidade trabalha-se no sentido de que o que se

torna acessível a um, é acessível a todos e o que se torna bom e enriquecedor para um, é um benefício para todos. Assim, contemplando toda a diversidade existente dentro de uma comunidade educativa, trabalhar para o bem de alguns será fazê-lo para o bem de todos também. Então, este projeto rapidamente começou a notar-se no ambiente escolar. Os professores que se cruzam nos intervalos e que se cumprimentam com um “bom dia” ou um “boa tarde” gestual, os alunos que nos espaços exteriores estão a treinar o alfabeto para poderem dizer algo aos colegas Surdos. Começaram a ver-se estas sementes, aqui e ali, estas manifestações de interesse e de comunicação, o que fez com que realmente, quando o Tiago foi para a escola, houvesse já todo um ambiente inclusivo. Foi muito recompensador ver esta construção a acontecer, principalmente fruto da vontade do Tiago, do investimento pessoal dele, da sua determinação quando se comprometeu *“eu quero ir para esta escola, o que é que eu posso fazer para me integrar?”*

Paralelamente a este projeto e ao desenho de um percurso curricular diferenciado como uma medida efetiva de qualidade e de significância das aprendizagens, a preparação prévia em termos de conhecimentos que o Tiago trazia do ensino doméstico permitiu uma integração perfeita em termos das aprendizagens em todas as disciplinas e com todos os professores. Importa aqui o papel de uma figura muito importante, a do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa que realmente serve de veículo nas aulas entre os professores e os alunos Surdos. É uma pessoa com uma dimensão ética e afetiva também, além da profissional e tivemos muita sorte mesmo com esta pessoa. Importa lembrar que, em termos de integração emocional, no recreio não há intérpretes, nos clubes de desporto também não, não tem de haver intérprete na comunicação informal entre pares. Felizmente, pudemos ver o Tiago fazer este caminho de uma forma muito segura e não só beneficiado com estes processos de comunicação que se têm vindo progressivamente a instalar, mas porque temos a sorte de ele ter uma personalidade muito forte e confiante, com uma grande autoestima. O Tiago nunca se inibiu de chegar às pessoas por ser Surdo ou por não conseguir falar com elas, de todo. O Tiago sempre quis comunicar com todos e quando não vai de uma forma, vai de outra, mas estando lá a vontade concreta de comunicar, a comunicação dá-se. O mais belo de tudo é ver essa abertura no Tiago e vê-lo efetivamente integrado numa escola que igualmente se abriu a ele, lembrando-nos que o mesmo tinha acontecido anos antes, entre nós, família, e a Comunidade Surda. Portanto, esta reciprocidade social que se cria quando há vontades é essencial em qualquer projeto pedagógico e educativo e mesmo, é a dimensão humanista da educação.

E é realmente neste exercício coletivo de vontades, exatamente por uma escola que se quis humanista e que se abriu a mais, que atualmente está em processo a criação de uma EREBAS (Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos). Realmente, o Concelho de Sintra é um concelho tão grande e faz tanto sentido que exista um agrupamento de referência de educação bilingue, com tantos alunos surdos que aqui residem. Assim, esta escola que se quis mais, atualmente está a constituir-se como EREBAS e isto é um grande sonho tornado realidade. É realmente algo muito precioso, conseguirmos ajudar e contribuir para este impacto social que poderá ser significativo para tantos alunos Surdos de várias idades, que realmente possam ter no seu concelho uma escola dedicada à educação de qualidade para todos e à diversidade cultural sustentada na solidariedade e na dignidade de todos os alunos. Uma particularidade que este

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

agrupamento de escolas tem é uma direção aberta a todos estes valores, a par do trabalho e dedicação de todos os docentes. E existe uma figura especial em todas as histórias, não é? Nesta escola sinto e atribuo um grande mérito a uma professora de ensino especial, a professora Elisabete Machado que, de facto, foi quem articulou todo este processo de Inclusão e o tornou tão abrangente, interligando os vários atores e vontades desta comunidade. A constituição de uma EREBAS no Concelho de Sintra é realmente algo que me faz olhar para a Educação com muito gosto, com muita esperança nos valores que a representam e no seu desígnio.

E em jeitos de conclusão, todo este caminho que se tem feito e que se vai continuar a fazer, fruto de muito amor, de muita dedicação, de muita alegria, é um caminho que se fez, por um lado, com toda a naturalidade, mas por outro lado, com a superação de muitos desafios.

É um caminho que espero que todos nós, mães e pais de crianças Surdas, façamos cada vez mais juntos, com mais partilhas de ideias, de dúvidas e de anseios, mas essencialmente também com uma grande dose de criatividade e de força, porque as dimensões que se abrem são imensas e devem ser encaradas numa perspetiva positiva como toda a vida deve ser vista para realmente ser vivida. Hoje olho para o meu filho e vejo não só o resultado mensurável das notas e do seu aproveitamento escolar, mas vejo muito mais do que isso. Vejo um ser humano que me dá muito e que tem, sem dúvida alguma, muito a dar ao mundo.

IMPLEMENTAÇÃO DE UM PERCURSO CURRICULAR DIFERENCIADO

Elisabete Machado Docente de Educação Especial dos grupos 910 (cognição e multideficiência) e 920 (surdez)

Era uma vez... uma Mãe, mãe de dois filhos, a Sarah e o Tiago. A Sarah vinha para o 5.º ano, para a escola do 2.º ciclo. Dia de apresentação na Biblioteca. Encontrámo-nos! Havia mais um filho, surdo profundo, estava em modalidade de ensino doméstico, o concelho de Sintra não tem escolas preparadas para o ensino de alunos surdos!! O Tiago gostaria de recomeçar a frequência de uma escola, quando comesse o 2.º ciclo (faltavam dois anos) ... conversámos e compreendemo-nos, enviámos e-mails e conversámos de novo.

Era uma vez... uma Família, família dinâmica, ativa, preocupada e interessada na educação dos seus filhos. Já tinham criado um canal de Youtube para a divulgação e ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP)!! Conversámos e compreendemo-nos, refletimos formas de começar a preparar a vinda do Tiago para a nossa escola, e conversámos de novo... e as ideias a surgir e a pandemia a chegar...!

Adaptam-se as ideias, avança o Clube de Língua Gestual Portuguesa, o Tiago é o nosso professor, quer ensinar a sua Língua a todas as pessoas!! A mãe e a irmã são as intérpretes e professoras coadjuvantes. Não se pode ir à escola? Criamos o Clube através da plataforma Teams,

quando pudermos, voltamos à escola. (Aqui entre nós, este Clube foi pensado para ter uma duração de seis meses e já existe há quatro anos...! E este ano, 2022/2023, já existem cinco grupos em diferentes horários.)

Pedem-se colaborações, a Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS), por intermédio da mãe Susana, ofereceu uma ação de formação em LGP a docentes e não docentes da escola. Com a perspetiva da vinda do Tiago, muitos foram os que quiseram aprender esta Língua de forma a reduzir as dificuldades de comunicação que poderiam advir. Mais tarde oficializaram-se estas ações de formação através do Centro de Formação da Associação de Escolas de Sintra (CFAES).

Pedem-se recursos essenciais, o Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP), elemento essencial à presença do Tiago na nossa escola, é pedido, mas não é cedido. Não somos *escola de referência* e só temos **um** aluno surdo!! Não pode ser, não podemos aceitar!! É UM, mas é aluno da área de residência do nosso agrupamento, somos ou não somos **Escola Inclusiva??** O Conselho Pedagógico do Agrupamento foi sensível à situação e canalizou doze horas de crédito horário do Agrupamento para a contratação destas horas de horário de ILGP.

Avalia-se a situação... **temos**: doze horas de ILGP; uma professora de Educação Especial com dupla formação (grupos 910 e 920), mas que não trabalha com alunos surdos há mais de vinte anos; uma família cheia de vontade de colaborar, mas que obviamente quer a melhor educação para os seus filhos; muito “boa vontade” de ambas as partes, mas... **não temos**: ILGP a tempo inteiro; professor de LGP; professor de Português Língua Segunda.

Perante a proposta da escola, de implementação de um Percurso Curricular Diferenciado, elaborado com o contributo e a participação de todos, a família decide avançar para a matrícula do Tiago no 5.º ano.

Entende-se que, este **Percurso Curricular Diferenciado** pode, através da aplicação da diferenciação pedagógica, das acomodações curriculares, e de uma oferta curricular diversificada e adequada às necessidades específicas deste aluno, evitar dificuldades de aprendizagem e de inclusão plena na comunidade educativa.

Tenta cumprir alguns dos princípios orientadores da Educação Inclusiva, mais especificamente os princípios da Flexibilidade e da Personalização, prevê a “gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos e tempos, instrumentos e atividades, possa responder às especificidades de cada um”, para além de cumprir com um “planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (DL 54, in Princípios da Educação Inclusiva, alíneas e) e d) respetivamente). Cumpre ainda o conceito entendido como Percurso Curricular Diferenciado no DL 54/2018, uma vez que se materializa numa “oferta que a escola disponibiliza, de forma a promover a equidade e a igualdade de oportunidades na resposta às necessidades educativas de cada aluno, ao longo da escolaridade obrigatória.”

Avança-se com a seguinte organização para um primeiro ano do Tiago na escola: a primeira Língua do aluno, a LGP, é desenvolvida por formador da comunidade surda em contexto extraescolar; o inglês, que surge no ensino bilingue como Língua 3, sendo normalmente parte da matriz curricular apenas no 3.º ciclo, integra-se no currículo do 2.º ciclo, em substituição da Educação Musical, por ser de maior utilidade ao aluno, dado o seu perfil de funcionalidade; as disciplinas para as quais não existem horas de ILGP, são frequentadas em regime de Trabalho Autónomo, através de uma parceria entre a Encarregada de Educação do aluno e o(a) professor(a) titular da disciplina; a Encarregada de Educação faz o acompanhamento e orientação do seu educando, na aprendizagem dos conteúdos previamente acordados com o(a) professor(a) titular de cada uma destas disciplinas; a avaliação das mesmas será concretizada da forma acordada entre os parceiros, podendo ser feita de forma presencial, ou através de trabalho autónomo por metodologia de portefólio, por exemplo; o espaço em que a lecionação destas disciplinas decorre será adequado à situação específica, podendo ocorrer no domicílio do aluno.

Cresce-se... e vai-se continuando a crescer... a comunidade educativa demonstrou vontade de aprender e tentámos corresponder... de novo, **a Escola e a Família**, parceiros e aliados no longo caminho a percorrer!! No entanto, quando olhamos para trás, já vemos algum caminho percorrido: ações de formação em LGP; formação relativa à surdez, ministrada ao pessoal não docente por docentes de Educação Especial; vídeo sobre Surdez elaborado por docentes de Educação Especial e passado nas aulas de Cidadania de todas as turmas da escola; atividades de várias turmas incluídas no Projeto Cultural de Escola tais como, declamação de poesia em LGP, canções com interpretação em LGP; testemunho do Tiago e da sua família sobre algumas das especificidades que a surdez trouxe às suas vidas.

Descobre-se... que a LGP ajuda os alunos com Dislexia a melhorar a sua ortografia!!... que a LGP funciona como ponte entre os alunos portugueses do Clube de LGP e os alunos falantes de outras línguas... que a aluna refugiada da guerra da Ucrânia sentiu conforto em ficar na turma do Tiago, turma onde os alunos usavam mais o gesto para falar e comunicar entre eles!!

Percorre-se... um caminho que não tem fim, cujo objetivo é o percurso em si mesmo, é continuar a percorrer o caminho adaptando, adequando, revolucionando tudo o que for necessário de modo a permitir o sucesso educativo de cada aluno, sorvendo toda a riqueza com que cada um deles, cada família, na sua especificidade, nos presenteia.

Espera-se... que o sistema educativo, nos permita dar a melhor resposta às necessidades de cada um dos nossos alunos. Tal como o percurso, a resposta às necessidades deve ser dada a cada momento. Nesta situação específica aqui partilhada, a resposta tem vindo a ser construída, ano a ano, mas a escassez de recursos humanos atribuídos condiciona a qualidade do trabalho realizado. Este tem sido um dos maiores obstáculos a ultrapassar...

Continua-se... juntos, de novo, **a Escola e a Família**, a lutar contra os obstáculos, a pedir recursos, a escrever e-mails... mas, principalmente, a conversar, a compreender, a sentir, a dar e a receber... tanto, tanto.

CAPÍTULO 6

O ENSINO DOMÉSTICO DE UM ALUNO SURDO

Autor: Susana Maurício

Palavras-chave: ensino doméstico, surdez, criatividade

Citação: Maurício, S. (2023). O ensino doméstico de um aluno surdo. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*. pp. 29-46. LE@D, Universidade Aberta.

“A Educação é um ato de amor e de coragem. Quem ensina, aprende ao ensinar. E quem aprende, ensina ao aprender.”

Paulo Freire

RESUMO

O ensino doméstico (do inglês *homeschooling*) refere-se a uma via educacional desenvolvida no domicílio do aluno, por escolha familiar. A responsabilidade pedagógica pela estruturação e desenvolvimento deste processo de aprendizagem é atribuída à família, por norma a um dos pais da criança. Este via educativa extraescolar garante a liberdade de escolha das famílias quanto à qualidade do ensino e de todas as estratégias e metodologias inerentes à sua construção, no sentido da sua significância, tendo em consideração uma alternativa à massificação escolar e às suas práticas. Exige um total compromisso e uma dedicação constante quanto ao desenvolvimento das competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras do aluno e é um processo muito profundo e gratificante, vivido em família. Este capítulo pretende-se um roteiro simples e abrangente do desenvolvimento do percurso educativo em ensino doméstico ao longo do 1º ciclo de escolaridade do meu filho Tiago, Surdo, cuja língua materna é a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

O ENSINO DOMÉSTICO

O ensino doméstico (ED), regulamentado em Portugal pelo Decreto-Lei nº 70/2021, constitui uma via educativa válida e estruturada que visa dar resposta ao desenvolvimento do processo educativo do aluno fora do contexto escolar, em estreita conformidade com os princípios, valores e áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este processo, em que a família pretende assumir uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos, representa uma garantia da liberdade de escolha dos pais e dos alunos, adequando-se a uma maior

flexibilidade do ensino, bem como ao ritmo de desenvolvimento das aprendizagens e sua significância. Desta forma, o percurso formativo decorre no domicílio do aluno e é desenvolvido por um familiar, normalmente os pais, que se responsabilizam pelo ensino tendo como referência as aprendizagens essenciais associadas ao ciclo de escolaridade do seu filho. No final do ciclo que frequentam, os alunos de ensino doméstico prestam provas de equivalência à frequência no estabelecimento de ensino em que estejam inscritos para o efeito, no sentido da avaliação e certificação formal das aprendizagens.

Atualmente, o ED corresponde a um amplo e crescente movimento social de famílias que veem a educação dos filhos como um direito seu, e não simplesmente como um dever a cumprir. As justificações familiares sobre esta escolha são múltiplas, desde a itinerância ou mobilidade das famílias, às características individuais dos alunos, que nem sempre têm o que os pais consideram ser as melhores respostas no contexto da educação escolar. A grande maioria das famílias que optam por domiciliar o ensino dos seus filhos sentem a necessidade de salvaguardar os direitos destes no acesso a uma educação de qualidade, através de caminhos que não são lineares, mas pautados por todo um conjunto de fatores que tornam cada processo de aprendizagem único, singular. Por vezes, há famílias que discordam com o desenvolvimento curricular das escolas públicas, outras vezes, simplesmente sentem que devem dedicar-se elas mesmas à vivência deste processo de desenvolvimento pessoal, do crescimento dos seus. Essencialmente, para refletirmos sobre o ensino doméstico, não devemos partir de juízos de valores formulados em perspetivas antagónicas, ou seja, o que é que está errado numa ou noutra modalidade de ensino, regular ou doméstica. Podemos sim, observar no seu crescente a mudança da sociedade e dos seus paradigmas, da multiplicidade de escolhas e da heterogeneidade de seres humanos que a habitam e, neste olhar, contemplar o retorno de uma prática tão antiga como a Educação em si mesma, permeada por todas as novidades contemporâneas.

O PORQUÊ DESTA ESCOLHA FAMILIAR

Quando o Tiago frequentava o 1.º ano, ele próprio se mostrou insatisfeito com a realidade que vivia na escola. Queria aprender mais, queria aprender melhor. De facto, se não existem processos de aprendizagem lineares e se a homogeneização destes processos não atende na íntegra as necessidades individuais de todos e de cada um dos alunos, no caso dos alunos Surdos esta questão vê-se acentuada por vários fatores.

O desenvolvimento linguístico das crianças Surdas da mesma idade não está de todo nivelado, sendo que a grande maioria destas crianças inicia o 1º ciclo com dificuldades de compreensão e produção linguísticas causadas por uma aquisição tardia e/ou insuficiente da LGP. Com esta falta de imersão linguística, existem questões que, se na fase pré-escolar podem ainda estar latentes e não fazer anunciar os seus efeitos de forma tão perentória, chegados ao 1.º ciclo estas consequências começam a notar-se de forma mais óbvia. E notam-se não só na capacidade de aprender, mas também em termos de socialização entre pares.

Além de querer aprender mais e melhor, o Tiago queria brincar na escola à semelhança do que acontecia em casa com a irmã, imaginando, fazendo de conta, realizando no fundo aquele *role-playing* que as crianças conseguem fazer de forma tão inata e que tanto permite crescer e aprender enquanto brincam. No fundo, o que o Tiago sentia falta era de, nas brincadeiras escolares ver incluída a oportunidade de experimentar e afirmar os seus conceitos subjetivos e conhecer os dos outros colegas. Novamente, conceitos subjetivos desenvolvem-se com base numa estruturação linguística correta e ampla que permita um desenvolvimento cognitivo saudável, algo que não é assim tão garantido à maioria das crianças Surdas e com sorte, mais tarde se vem a desenvolver, mesmo que “fora do tempo certo”. Esta não é uma questão das crianças, mas reflete-se diretamente nelas. É uma demonstração do que a falta de domínio da LGP pela maioria dos educadores e professores de Surdos provoca. E mais que tudo, as famílias, sendo no seu seio que se desenvolvem as primeiras aprendizagens e um precioso papel de vinculação que se fará sentir para o resto das suas vidas.

A importância fulcral de as famílias aprenderem LGP desde o início, desde a “descoberta”, recaí na forma como os seus filhos irão aprender a comunicar-se, mas também na forma como os pais irão saber exigir uma comunicação de qualidade na escola. A realidade da maioria destas famílias não é fácil, existem poucas escolas de referência para alunos Surdos e há crianças e jovens que todos os dias fazem longas viagens em transportes escolares. Os pais têm muita esperança de que todo este esforço produza os seus efeitos, mas com o passar dos anos vêm poucos “resultados” ao nível da leitura e da escrita e, se não dominarem a LGP, nem chegarão a poder atestar se existem resultados sobre os outros domínios das aprendizagens. Só podem, portanto, acreditar na escola e por norma, os discursos apontam para a falta de capacidade dos alunos para aprender, mas nunca para a falta de capacidade dos professores para ensinar ou para a sua falta de proficiência linguística.

No nosso caso, os motivos desta escolha foram indiciados pelo Tiago, e após muita reflexão nossa, deu-se início a todo um processo de reorganização profissional e pessoal no sentido de poder proporcionar-lhe a educação que lhe achámos merecida.

DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO

A escolha pelo ensino doméstico não é, nem deve ser feita de ânimo leve. No sentido de oferecer aos nossos filhos um ED de qualidade e conseguir mantê-lo, existem várias questões a refletir além das pedagógicas, como é o caso da socialização. Esta é uma componente essencial do desenvolvimento saudável da criança e tem de ser tratada com toda a consciência de tal, permitindo que as relações interpessoais contribuam devidamente para um progressivo ganho da autorregulação, decisiva na capacidade da criança aprender a gerir os seus próprios pensamentos e emoções, assim como a forma como age no mundo.

Contudo, partir do pressuposto que a socialização das crianças só acontece na escola parece-me tão estranho como supor que todas as crianças que estão na escola se sentem bem-

adaptadas e se não estão têm algum problema. A socialização abrangente acontece na comunidade, nos passeios, nos encontros, em todos os atos naturais ou provocados em que nos relacionamos com quem está à nossa volta, o que deixa adivinhar os efeitos positivos de uma socialização bem cuidada ao longo do ED, muito menos limitada em tempo, espaço e personagens que a criança não escolheu, mas aberta ao mundo e aos seus próprios interesses.

Por outro lado, embora a grande maioria dos pais que desenvolvem um processo de ED com os seus filhos não tenha estudado para ser professor, o facto de lhes oferecerem uma presença e disponibilidade consistentes, com respostas adequadas às suas necessidades e interesses, permite às crianças sentirem-se seguras e valorizadas, num ambiente feliz e rico em experiências significantes. Volto a dizer, quem envereda por este caminho não tem uma vida mais fácil. Não sei se quando se imagina o dia-a-dia de uma família em ED surgem apenas imagens idílicas de piqueniques no campo e de pinturas em papel de cenário. A questão é, sim, há imensos piqueniques, passeios, quadros, telas, papéis, pincéis, folhas e flores, felizmente! Há também muito planeamento, muitas horas passadas em pesquisa e a criar materiais e recursos pedagógicos, muitos desafios pelo caminho, muita dedicação encaminhada para quem é mais importante para nós.

E é em prol da liberdade pedagógica, em prol da significância de métodos e de conceitos, que devemos construir ano a ano, o percurso de ED. Sabemos que nas escolas a classificação da educação em dados mensuráveis nem sempre vai ao encontro do sucesso da aprendizagem, mas sim de uma forma de a validar formalmente, de a comprovar. Nesta perspetiva, aprender para o teste e depois esquecer é a forma mais corrente de pensar dos nossos alunos. Ano após ano, aprofundam-se os mesmos temas e é como se fossem novos, porque já nos esquecemos. Quanto do que aprendemos na escola fica de facto enraizado como “saber” e se torna operacionalizável com outros saberes? Quanto do que aprendemos deu realmente gosto, prazer a aprender e se tornou um conhecimento trabalhado com capacidade crítica e com tempo para praticá-la? Muito pouco. Vivemos na época dos horários, das avaliações, das corridas do currículo, do consumo rápido da informação e do esquecimento, sem tempo para questionar, o que vai fazendo também desaparecer a vontade.

Por todos estes motivos, um grande objetivo no planeamento deste percurso educativo foi ultrapassar a tendência da utilidade imediata do conhecimento, preservando a aprendizagem de longo termo, as questões de resposta aberta que levam à reflexão, apoiando a descoberta e a manutenção dos temas num carácter de transversalidade interdisciplinar e de emprego em contextos práticos e reais. O desenvolvimento da metacognição foi um processo intencional, em que aprender a aprender constituiu a base para que os recursos internos que se foram criando pudessem realmente relacionar-se com os objetos externos da aprendizagem.

A par de todo este processo complexo, o desenvolvimento de uma segunda língua, o português escrito e lido, foi realizado de base e com muito sucesso, com métodos e estratégias próprios. Para uma criança surda, só é possível estabelecer este processo de forma duradoura se, de facto, a consciência de um uso metacognitivo das aprendizagens for cumprida de forma permanente, permitindo um desenvolvimento progressivo e enraizado de uma língua que não se ouve, mas que se

vê. A LGP foi claramente a língua de veículo de todas as disciplinas, não sendo o português uma exceção, o que permitiu o entendimento amplo dos conceitos e a satisfação de aprofundar sem limites os seus sentidos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA AS VÁRIAS DISCIPLINAS

Tendo em vista proporcionar um caminho diversificado e exploratório de vários interesses e áreas disciplinares, o desenho curricular inerente ao processo de aprendizagem do Tiago foi criado com um conjunto de disciplinas, numa organização distinta da que é implementada em contexto escolar. As aprendizagens essenciais e competências adquiridas pelo Tiago nos domínios das diversas disciplinas que compuseram o nosso plano curricular foram desenvolvidas em consonância com as respetivas áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, num contexto bilingue – a LGP como primeira língua e o português escrito e lido como segunda língua. Assim, foi criado um conjunto de disciplinas que passo a descrever.

Português

A aprendizagem da língua portuguesa para uma criança Surda requer, naturalmente, métodos e estratégias completamente distintas das utilizadas para crianças ouvintes. Na escola, a disciplina chama-se Português Língua Segunda (PL2) e tem um currículo próprio. A meu ver, o contato e aprendizagem de uma língua deve ter um carácter contínuo e a disciplina tem de ter uma regularidade diária e a nós, demorava nunca menos de duas horas, com pausas. Algumas das práticas podem ser comuns às utilizadas para o ensino do português - língua não materna, mas ainda assim a melhor solução é criar de raiz um plano que implique a mobilização de vários fatores e competências articulados entre si. Uma boa aquisição da leitura e da escrita é possível, conforme o Tiago conseguiu fazê-lo, se tivermos em conta que é obrigatório que a criança tenha um bom domínio da sua primeira língua – a LGP – e que o professor tem proficiência linguística nesta língua para ensinar diretamente.

Em primeira análise, ao nível do vocabulário, uma criança ouvinte consegue passar à escrita as palavras que ouve desde sempre com uma naturalidade que à criança Surda não é possível. A criança Surda tem de, obrigatoriamente, memorizar todas as palavras que aprende e manter um contato repetido com elas até as integrar por completo. Acontece mais rapidamente com a leitura, ao nível do reconhecimento, do que com a escrita, ao nível da produção, constituindo processos mentais distintos. A própria forma como uma criança Surda utiliza a memória é muito diferente. Então, durante anos, para a aprendizagem do vocabulário, as nossas aulas de português começavam com as “palavrinhas”. As palavras eram organizadas em duas listas, leitura e escrita. Nestas listas, as linhas de vocabulário estavam organizadas por cores. Estas cores funcionavam como um código para um trabalho muito metódico, em que se apontavam todas as palavras conhecidas pelo Tiago e a quantidade de vezes que as lia e escrevia com sucesso, ou não, eram apontadas. A progressão das

palavras pelas várias cores corresponde pois, a um código assente numa metodologia de trabalho aplicada ao vocabulário adquirido. Diariamente, o Tiago escrevia todo o vocabulário presente numa lista, pedido a ditado, e lia todo o vocabulário da outra. As palavras novas devem ser primeiro introduzidas no contexto de frases e textos e o mais possível associadas a imagens, para plena compreensão dos conceitos e sua aplicação, ao que depois são introduzidas na lista de ler. Posteriormente, vão passar para a lista de escrever onde inicialmente são repetidas diariamente e à medida que vão sendo bem escritas progridem para as outras cores, cada vez com maior espaçamento entre escritas. Quando na penúltima fase de progressão, as palavras só aparecem listadas de mês a mês, depois de dois em dois meses, estando nesta fase já completamente integradas pelo aluno, pelo que já não são esquecidas. Claramente, continuam a ser aplicadas em leitura e escrita nos mais diversos contextos, em frases, textos e histórias. As que voltam a mostrar sinais de esquecimento, voltam a fazer o mesmo caminho anterior. Esta metodologia permite relembrar e treinar profundamente todo o vocabulário aprendido, para que a sua perceção não seja momentânea e rapidamente esquecida. Assim, todo o vocabulário aprendido pelo Tiago até hoje está bem integrado e é funcional. Normalmente a lista de vocabulário é superior na leitura, sendo que a escrita é alvo de um trabalho mais detalhado, através da escrita da palavra, frases, divisão silábica, associação do artigo (feminino/masculino) adequado, singulares e plurais e todos os aspetos inerentes à sua utilização correta, incluindo a polissemia. As palavras são separadas na lista por classes gramaticais: substantivos, adjetivos, advérbios e verbos.

Outra estratégia que foi fundamental e desenvolvida ao longo dos vários anos foi a atribuição de uma figura geométrica e respetiva cor a cada classe de palavras. Por exemplo, os nomes são triângulos pretos e os verbos são círculos vermelhos. Foi sob este código que trabalhámos a observação da estrutura frásica e a sua correta construção, chamando à atenção para todos os seus componentes. É mais simples para uma criança Surda lembrar que falta numa frase um “triângulo azul” do que um determinante artigo definido ou indefinido, que não se usa em LGP. Ou seja, esta simbólica visual permite dar valor às distintas classes gramaticais e aplicar o seu uso. Quando se ensina uma palavra nova, podemos pensar se é vermelha (um verbo) ou roxa (um adjetivo), como e quando se usam corretamente. Progressivamente, figuras passam só a cores e as cores passam a frases monocromáticas onde o aluno já distingue o papel de cada palavra. A nomenclatura formal só acontece depois. Importa ainda referir que a escrita diária de frases é essencial, por cópia, ditado, como resposta a exercícios de compreensão da leitura, composição ou noutro qualquer contexto.

Existem muitas outras estratégias específicas que poderiam ser descritas, mas tentando criar mais traços gerais do que detalhar de forma tão intensa, o que gostava de realçar é a importância visual da língua. Para a criança surda, o que é memorizado é a grafia, e nunca o som. O treino da ordem alfabética, a associação máxima de imagens, a criação de um dicionário ilustrado pelo aluno, o treino da caligrafia que em simultâneo provoca a escrita calma e atenta, são estratégias fundamentais. Dar cores distintas às vogais e às consoantes faz entender que são de “famílias” diferentes e “sem querer” é meio caminho andado para as memorizar. Por exemplo, ao saber que “cão” se escreve – azul, vermelho, vermelho – a memória é exercitada de uma forma muito mais

focada e novamente, visual. Escrever a palavra com sílabas diferentes em falta para completar, em frases de leitura; palavras cruzadas; trocar as sílabas e perguntar o que é; jogo da forca com um tema; escrever recados; manter um diário gráfico com apontamentos; etc.

Durante muitos anos, tivemos por toda a casa centenas de etiquetas com os nomes de tudo. A cama, a janela, a porta, a máquina do café, a mesa, a cadeira, tudo o que se possa imaginar. Ainda hoje encontro etiquetas aqui e ali. Fizemos muitas vezes o jogo de encontrar os objetos. Dando-lhe uma lista de palavras, o Tiago tinha de encontrar o objeto e desenhá-lo, sem fazer ideia de que estava a aprender a palavra de cada vez que olhava para ela. A criatividade é infinita, pelo que seguindo os princípios de uma aprendizagem visual, em termos de estratégias as hipóteses são imensas.

Literatura

O nível de desenvolvimento da leitura de uma criança Surda no 1º ciclo normalmente não está ainda nivelado com o seu nível cognitivo. A criança sabe e interessa-se por muito mais do que aquilo que consegue ler com total autonomia. Assim sendo, contar histórias, curtas ou longas, deve ser um exercício preferido à tentativa de fazer a criança ler algo que ainda não consegue. Esta disciplina teve vários objetivos no seu desenvolvimento: dar acesso a literatura adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo do Tiago; desenvolver a memorização e compreensão de relatos de extensão variada; promover a compreensão e análise de histórias e textos de tipos variados, adequados à sua idade/desenvolvimento; explorar a educação literária; introduzir conceitos literários e estilos, tipos de texto, etc. (narrador, personificação, fábula, ...); descobrir e sentir que os livros são bons e é bom explorar livros, sentir a magia de ler.

A narração feita a seguir à leitura em LGP é uma medida mais clara da compreensão e análise superior do aluno, mais do que uma pergunta direta, pois levou o Tiago a digerir a informação, perceber o que é relevante, ordenar para si e decidir como o vai explicar de forma que o outro o entenda. Dizem que só sabemos bem uma coisa quando somos capazes de a ensinar a outro, assim, o reconto das histórias prova que foram interiorizadas e em que grau de pormenorização. Por norma a literatura acedida nesta disciplina, podendo ou não fazer parte do plano nacional de leitura, é contada em LGP, ao que posteriormente o aluno trabalha o reconto. No caso das histórias curtas e textos, o reconto é feito de forma imediata, trabalhando os aspetos da compreensão, análise e memorização curta. Por outro lado, nas obras literárias de vários capítulos que demoram mais de uma semana a contar, o reconto só é pedido algum tempo depois, cerca de um mês após a conclusão da leitura, trabalhando assim os aspetos da integração da história na imaginação permanente, a memorização a médio e longo prazo dos detalhes e a forma personalizada de recontar o conteúdo recorrendo à organização da informação e construindo a sua forma própria de a expressar. Este é um exercício da maior utilidade para a apreensão de todo o tipo de informações e saberes. Por vezes, as leituras foram também exploradas de outras formas, fazendo as partes da história em ilustração ou em esquema, dramatizando, criando um fim diferente ou recontando da perspetiva de um personagem diferente, partir dela para discussões sobre a vida real, filosofia ou o que se quiser. Esta

disciplina garantiu-nos momentos muito bem passados em bancos de jardins, à sombra de grandes árvores ou no calor das mantas e do sofá.

Inglês

Para o inglês, deixo apenas uma pequena nota. No currículo dos alunos Surdos, a aprendizagem desta língua, a sua terceira, só se inicia no 7.º ano, à semelhança dos seus pares ouvintes quando escolhem aprender a L3, normalmente entre o espanhol, o francês e o alemão. De qualquer forma, dado o excelente domínio do Tiago em LGP (L1) ter facilitado o bom desenvolvimento da aprendizagem do português (L2), quando ele demonstrou interesse em aprender inglês, não vi porque não o fazer. Assim, o Tiago começou a aprender inglês no 3.º ano e a facilidade com que tem continuado esta aprendizagem deixa-me muito orgulhosa. O inglês é, de facto, mais simples de aprender pelos alunos surdos, quando comparado ao português, quer pela sua estrutura frásica, quer pelos termos gramaticais por terem menos flexões (verbais, adjetivais, etc.).

Quando numa fase já mais consolidada, e se for do seu interesse, a criança Surda consegue aprender muito vocabulário por si mesma, em vídeos, jogos e outros contextos informais. A forma como os manuais de inglês estão organizados é muito facilitadora, pelo uso de muitas imagens e exercícios de relação, pelo que poderiam servir de inspiração ao desenvolvimento de manuais de PL2. Em ciclos posteriores de estudo, a única salvaguarda que faço relativamente ao ensino das línguas é quanto ao nível de proficiência dos professores em LGP, porque o ensino de uma língua mediada por um intérprete não resulta, uma vez que o aluno só vê o gesto e quem o está a fazer não é responsável por acionar as estratégias, mas sim uma ponte. No ensino das línguas não pode haver pontes, de resto, recomendo que em existindo condições, a aprendizagem do inglês se inicie o mais precocemente possível.

Matemática

A Matemática é uma disciplina fundamental e muito prática, em que os principais suportes utilizados foram sempre, a par dos manuais, os materiais manipuláveis e o nosso quadro branco, que tantos e tantos exercícios viu acontecer. Recorremos também a muitos jogos e aplicações concretas do raciocínio das matérias nas situações reais das rotinas e do mundo. Ir às compras, ver se o dinheiro chega, pagar e receber o troco. Perceber se um dado objeto cabe num dado lugar, quantas laranjas vamos precisar para fazer o sumo para todos os amigos que vieram lanchar, são sentidos muito práticos da aplicação da Matemática que têm um significado concreto, real. Conforme o currículo, o nosso plano de aprendizagens da disciplina estava dividido nas áreas Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados; e, Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação.

Por norma, as crianças Surdas têm um bom raciocínio matemático, preferindo naturalmente esta disciplina às letras. Como são muito visuais, também têm facilidade na geometria e na

visualização espacial. Por outro lado, uma das suas maiores dificuldades pode estar na interpretação de enunciados através da leitura para a resolução de problemas. No sentido de superar esta possível dificuldade, os problemas têm de ser devidamente explicados em LGP por quem ensina, uma vez que não podemos fazer depender o desenvolvimento das competências matemáticas do nível de literacia em que a criança se encontra. Esta conceção serve para qualquer disciplina, em que os elementos de aprendizagem e de avaliação devem ser adaptados de forma equitativa ao nível de desenvolvimento da literacia no momento. Por exemplo, um aluno surdo com pouco domínio da produção escrita não pode ser prejudicado num teste de ciências ou de história, por não saber escrever as palavras, ou ver a sua nota descontada por não ter escrito corretamente. Então, quanto aos problemas matemáticos, o enunciado é devidamente explicado pelo professor que domina corretamente a LGP e é feita a leitura acompanhada do mesmo, ensinando a retirarem-se as informações essenciais à sua resolução. A repetição deste processo resultará no ganho da autonomia do aluno que será cada vez mais capaz de o fazer por si mesmo, ganhando cada vez mais confiança. É igualmente importante ter em conta uma complexidade progressiva dos enunciados, começando por textos muito curtos e com uma linguagem muito simples e aumentando o grau de dificuldade em consonância com o que sabemos que a criança é capaz de fazer, provocando uma integração que mais vale ser lenta do que produzir repetitivas frustrações que não têm a ver com a matemática em si. A tradução do enunciado para desenho e símbolos visuais é também muito útil. E à medida que o aluno vai desenvolvendo o seu nível de leitura, a compreensão e resolução de problemas é cada vez mais bem conseguida. Não vale a pena explicar da mesma maneira o que não se entendeu e as conquistas devem ser todas celebradas.

Ciências (Geral, Animais, Plantas e Experiências)

Ciências e as suas experiências sempre foram a área de predileção do Tiago. A divisão da disciplina nas quatro componentes – Geral, Animais, Plantas e Experiências – permitiu, além de explorar os temas curriculares previstos ao nível do 1.º ciclo, aprofundar muito mais o estudo de animais e plantas, em teoria e no terreno.

Quanto aos temas curriculares ditos gerais, a utilização de posters, livros alternativos aos escolares e pesquisa na internet são recursos muito úteis. Desde o corpo humano ao sistema solar e ao ciclo da água, há que ter em conta também a quantidade imensa de vocabulário associado que a criança tem de aprender. No caso de uma criança Surda, que não ouve estas palavras e que não as encontra visualmente no dia a dia, pela sua especificidade, é necessário criar jogos de palavras, com cartões e imagens, mapas mentais, desenhos e esquemas que vão ficando expostos pelas paredes, de forma que progressivamente este vocabulário seja reconhecido e depois produzido de forma autossuficiente e claro, devidamente integrado à compreensão conceptual. A associação gesto – palavra – imagem tem de estar sempre muito clarificada e usada de forma recorrente.

A abordagem ao estudo dos animais foi feita de forma sazonal, em formato projeto. Em cada estação do ano foram escolhidos pelo Tiago um conjunto de animais, por exemplo, na primavera as

aves migratórias, no verão os peixes marítimos, no outono os animais de floresta como as raposas e os lobos, no inverno os ursos polares ou os animais que hibernam. O formato de projeto promove a oportunidade de se estudarem múltiplos aspetos do mesmo tema ao longo do tempo. No caso dos animais, é estudada a sua classificação como invertebrados e vertebrados, as características morfológicas, a reprodução - ovíparos e vivíparos, a deslocação, a alimentação - herbívoros, carnívoros, omnívoros, os habitats, a distribuição geográfica, os comportamentos, a adaptação ao clima - luz, água, temperatura, solo, os problemas ambientais e estado de conservação da espécie e as cadeias alimentares. Esta estratégia permite integrar todos estes conceitos curriculares de forma mais significativa, ao serem enquadrados em animais específicos e com o tempo, comparados com os dados recolhidos e com as aprendizagens realizadas em cada projeto sazonal. Desta forma, o conhecimento permanece, não é consumido e esquecido. O Tiago mobiliza conhecimentos muito pormenorizados sobre muitas espécies de animais porque tomou as decisões sobre o que queria aprender, teve tempo para os estudar e para desfrutar das descobertas que foi realizando.

Foi utilizada a mesma abordagem em relação ao estudo das plantas. Escolhendo-se um conjunto de espécies por estação do ano, entre herbáceas, arbustos e árvores e decompondo o seu estudo em várias componentes e aspetos. Trabalhos visuais e práticos são muito importantes, como a construção de um pequeno herbário, o desenho à vista e o reconhecimento de espécies nos jardins e na serra, tornando-se uma brincadeira familiar de grande utilidade pedagógica, levando também o olhar além da dimensão científica, ao sagrado que habita em todas as espécies vegetais.

Por fim, quanto às experiências, acho que todas as crianças têm um cientista em si. As experiências não são para ser observadas, como muitas vezes acontece numa escola, pela dimensão das turmas e escassez de recursos suficientes para todos. As experiências são para ser vividas e as crianças devem fazer parte de todo o processo. Desde a apresentação da ideia, a criança participa ativamente na preparação dos materiais, na montagem, na execução, no registo dos dados e na responsabilização pela limpeza e arrumação dos materiais. É uma hora lúdica, pelo que se não se souber escrever as palavras, apontam-se as conclusões em desenho e o resto fica para a aula de português. O ED tem tempo para tudo e o importante aqui é a compreensão, a manipulação e a satisfação de fazer acontecer.

Geografia (Geral, Portugal, Mundial e Mapas)

A disciplina de Geografia foi também dividida em áreas temáticas: Geral, Portugal, Mundial e Mapas. Em cada uma destas áreas foi feito um trabalho articulado e interativo, por exemplo, na Geografia de Portugal, ao estudar cada região, são abordados os conteúdos programáticos da disciplina geral, tais como as atividades e as construções do meio, o estudo do relevo e dos principais rios, etc. Eleger uma região e estudá-la durante algum tempo permite aprofundar as pesquisas e conhecer aspetos culturais como os contos populares e o folclore que lhe são característicos.

Em Geografia Mundial, além do estudo que se iniciou pelos países da União Europeia, foram estudados países que vinham ao conhecimento através das outras disciplinas. Por exemplo, ao

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

estudar sobre um artista em Artes, estudámos sobre o seu país de origem. Ao estudar uma cultura antiga em História Mundial, observámos os atuais países onde essa cultura se fixou e a extensão dos impérios de várias civilizações. Cidadania é igualmente uma disciplina que desperta para a pesquisa de países e suas culturas em várias áreas de estudo. O estudo sobre cada país debruça-se sobre aspetos como: bandeira, localização, clima, paisagem, relevo, características culturais e sociais, densidade populacional/área, línguas oficiais, capital e aspetos específicos de cada país.

O trabalho feito no tema Mapas foi o de sintetizar os conhecimentos de localização e relação com as bandeiras, localização de rios, conceitos como União Europeia, ONU, ou grupos de países como o Reino Unido ou a Escandinávia. De uma forma operativa, desenhar contornos de países em papel vegetal e colecioná-los num suporte adequado, permite à criança uma relação com a aprendizagem que fará com que esta se torne em conhecimento permanente e manipulável. Mais do que saber o nome dos países lusófonos, queremos compreender o que são e onde são, como vivem os seus habitantes, quais as suas características. Mais do que entender que existem movimentos de emigração e imigração, importa perceber quais são, para onde vêm as pessoas, para onde vão. Até a nível político, introduzindo noções basilares de quais são as principais políticas mundiais e as suas implicações sociais, deve-se preparar o terreno onde irão germinar a capacidade de análise de todas as questões mais complexas que caracterizam a história da humanidade e a sociedade atual. Em suma, além dos conteúdos programáticos previstos, esta foi mais uma disciplina desenvolvida de uma forma holística e bastante transversal às outras áreas do conhecimento.

História

A disciplina de História esteve, para nós, naturalmente dividida em História de Portugal e História Mundial. A par destas categorias, existem conteúdos programáticos de carácter geral como a evolução dos meios de transporte e a evolução dos meios de comunicação que foram dados nesta disciplina, mas dada a especificidade dos conteúdos a aprender estarem todos no âmbito da História de Portugal e da História Mundial, estas foram as categorias que fizeram sentido no nosso programa, no intuito de seguir a estratégia de aprofundar temas de interesse naturais do Tiago.

Em História Mundial aprendemos sobre diversas civilizações, tais como a Suméria, a Babilónia, onde era a Mesopotâmia, qual foi o papel dos rios Tigre e Eufrates no desenvolvimento do berço da humanidade, o Crescente Fértil, a cronologia, as suas principais características, temas basilares como a invenção da escrita e da roda. A noção da passagem da Pré-História para a História. No estudo de cada civilização e culturas antigas, como o Antigo Egito, a Roma e a Grécia Antigas, a cultura Celta, deu-se primazia aos seus contextos históricos, culturais, religiosos e geográficos. Estes foram temas amplamente estudados e apreciados pelo Tiago, que adora esta componente mundial da disciplina.

Uma estratégia muito importante foi desde logo, construir numa das paredes da casa uma linha cronológica, em sete longos frisos de cartolina plastificada, do teto ao chão. Depois de realizar este trabalho com o Tiago, entusiasmado com a conceção e instalação, começámos por colocar as datas importantes sobre a sua história pessoal, como a sua data de nascimento e acontecimentos

familiares importantes. Este friso cronológico foi um recurso essencial para a percepção progressiva da noção temporal. Não basta dizer, quando falamos de dinossauros, que se extinguiram há cerca de 65 milhões de anos. É um número demasiado vasto para ser compreendido sem apoio visual. Decorar datas não é o mesmo que compreendê-las. Mesmo a noção de séculos, a noção de que algo aconteceu no século tal, ou há quinhentos anos, por exemplo. Assim, à medida que aprendia sobre a vida de um determinado pintor, sobre um dado acontecimento histórico, a imagem dessa figura ou evento históricos eram adicionados à parede. Desta forma, o Tiago interiorizou a noção temporal, a escala de década, século e milénio, a relação entre datas, as contagens, a simultaneidade de acontecimentos mundiais e ainda, memorizou em definitivo uma série de datas históricas importantes, por poder olhar diretamente para eles durante anos. Além de tudo, foi um trabalho bastante artístico com um investimento longo de tempo e dedicação, dotado de paciência e pormenor e em que o Tiago se envolveu a longo prazo.

Artes Criativas

Esta é uma disciplina que prioriza a criatividade e a capacidade de elaboração de desenhos, pinturas, construções, instalações e cartazes, realizados em diversos materiais e suportes. Desenhar, pintar, recortar, colar, são tarefas que além de desenvolverem a motricidade fina e a criatividade, criam momentos de gosto e lazer. Muitas vezes, os trabalhos realizados em Artes Criativas debruçam-se sobre temas de outras disciplinas como História, Cidadania e Literatura, por exemplo. Por outro lado, no espírito de olhar o Mundo como uma grande sala de aula, há aprendizagens essenciais que se aprendem mesmo só a brincar, a cozinhar, a construir, a semear, a plantar e a aprender a manter. Muitas das nossas capacidades descobrem-se e viajam assim por momentos em casa, na floresta, onde seja, em que momentos informais ensinam e aplicam muito daquilo que aprendemos ao real e ao quotidiano. Artes e ofícios nunca são demais numa mente criativa com mãos engenhosas!

Associar o gosto estético à utilidade do que se produz é uma qualidade inestimável nos dias de hoje, na minha opinião. Fazer porque é preciso e de uma forma bela. Por exemplo, todas as fadas precisam de uma casa bonita, não é?

Apreciação Artística

Em Apreciação Artística, realizámos o estudo aprofundado de vários artistas, dos clássicos aos contemporâneos. Ao realizar o estudo de um artista, ao longo de várias semanas, aprendemos sobre a sua vida e obra. Fazendo o estudo da biografia do artista, aprendemos sobre o contexto histórico e cultural da sua vida, sobre o seu país de origem e os países importantes de passagem, pesquisámos e lemos obras literárias relacionadas. Ao estudar as suas obras, percebemos características de movimentos artísticos, distinguimos e comparámos artistas através das suas formas de expressão e técnicas características, observámos os vários materiais utilizados. Elegemos algumas das suas obras para desenvolver a nossa atividade artística prática, pintámos alguns dos

seus quadros, desenhámos os seus esboços. Esta disciplina foi desenvolvida também com a irmã do Tiago, em momentos de partilha, de tintas e pincéis, de muita aprendizagem e produção artística. Enquanto amantes das Artes, quando os nossos filhos chegam à escola e desmistificam informações sobre a vida de Van Gogh, ensinam curiosidades sobre Leonardo da Vinci ou relatam a vida de Frida Kahlo, devemos ficar orgulhosos.

Cidadania

A Cidadania, na nossa casa, sempre se aprendeu em conversas, numa abordagem muito informal, em tom de debate saudável e de partilha. Desde muito cedo, começámos a conversar com os nossos filhos sobre o mundo, a vida, a sustentabilidade humana e ambiental, a diversidade cultural, entre tudo o mais. No ED, os domínios desenvolvidos formalmente ao longo do 1º ciclo na nossa disciplina de Cidadania, trabalhados transversalmente nas outras disciplinas, focaram-se em torno dos direitos humanos, da igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, saúde, sexualidade, media, instituições e participação democrática, literacia financeira e educação para o consumo, bem-estar animal e voluntariado. O permanente estudo sobre as principais efemérides nacionais, internacionais e mundiais, a pesquisa da informação disponível relacionada com estas datas e o debate sobre os temas, foram sempre um meio natural de estudo, não só de conteúdos programáticos, como também de ampliação da cultura geral. Esta disciplina é sempre debatida em LGP, mas também é alvo de muitas pesquisas na Internet e da correlação com trabalhos de TIC e de Artes. É de notar também a importância do acesso a estes temas de interesse também através da leitura de textos temáticos e informações, promovendo a leitura objetivada, o ler com gosto e significado.

Dou dois exemplos de atividades quanto à disciplina de Cidadania. Num dos anos, no Dia Nacional do Surdo e Aniversário da APS, o Tiago esteve presente nas celebrações restritas do aniversário da associação (restritas pelas medidas de confinamento social) e assistiu a uma aula fantástica sobre a História da Comunidade Surda dada por vários membros presentes. Sim, no ED podem surgir muitos professores, enriquecendo-se pela diversidade de conhecimentos e de perspetivas e felizmente, vários amigos Surdos desempenharam este papel de professores informais e de modelos culturais. Fizemos sempre questão de ir semanalmente à APS, encontrar alguém muito especial, que é a nossa fada-madrinha e que foi fundamental em todo o acompanhamento que nos deu e por tudo o que nos ensinou.

Outro tema que interessou muito ao Tiago foi a Igualdade de Género - promover igualmente os direitos das mulheres e das raparigas e a igualdade de género em vários planos – político, económico, social e cultural –, contribuindo para a eliminação de estereótipos. Este foi um tema muito conversado e deixo aqui o que anotei na altura, quando aos nove anos coloquei ao Tiago a pergunta aberta: “O que entendes sobre a Igualdade de Género?”

O Tiago relatou livremente o que aprendeu sobre o tema. Nomeou a importância de o género feminino ser respeitado em relação de igualdade ao género masculino. Frisou as várias desigualdades que se observam no mundo contemporâneo, a nível profissional (menos

empregabilidade, salários mais baixos), o fato de as mulheres muitas vezes ficarem sobrecarregadas com as tarefas profissionais e as domésticas, não havendo divisão de tarefas entre casais. Falou nas culturas de outros países em que as mulheres são desprivilegiadas (não entram nas mesquitas, são obrigadas ao uso das burcas, são obrigadas a trabalhos esforçados, etc.). Historicamente referiu-se ao facto de as mulheres não terem direito ao voto e não terem acesso à escola, mencionando que em muitos países ainda é uma realidade atual. Referiu-se aos movimentos sufragistas na América e disse que várias mulheres começaram a destacar-se em profissões de áreas importantes como as Ciências e a Medicina. Disse que as mulheres sempre foram mais ligadas às profissões da área da Educação, por sempre terem estado ligadas ao longo dos tempos à educação dos filhos e da comunidade. Falou de vários problemas que vieram com a luta pela igualdade, em que por não se sentirem respeitadas no seu papel doméstico as mulheres quiseram ir trabalhar e ir ganhar dinheiro, nomeadamente: os filhos passaram a ficar muitas horas por dia longe das famílias e não ser a mãe que cuida deles e os ensina. As mulheres esqueceram-se da medicina natural e de muitos segredos antigos que sabiam e que as famílias perderam muito com isso. Disse que compreendia a mudança, mas que tinha pena destas coisas se terem perdido. Acha que quando os homens dividem esforços nas tarefas da casa com as mulheres não as estão a ajudar, mas sim a fazer o trabalho deles. Diz que os filhos preferem ter as mães e os pais presentes, que também a cuidar dos filhos tem de haver igualdade. Falou nos casos de violência doméstica e no medo que muitas mulheres sentem em sair de casa nestes casos, por não terem como sobreviver sozinhas com os filhos.

Em suma, acha que as desigualdades de género estão muito ligadas ao dinheiro e que as pessoas deviam respeitar-se umas às outras e não ao dinheiro que ganham, porque as mulheres que antigamente trabalhavam em casa, a cuidar dos filhos e da casa faziam um trabalho muito importante pelas suas famílias e mereciam ter sido respeitadas por isso, e não desrespeitadas por não ganharem dinheiro, porque todos ganham com o trabalho da mãe que cuida.

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)

Na atualidade, numa sociedade global pautada pela interconexão digital, pela velocidade da comunicação e da troca de informações, as crianças não são mais meras consumidoras dos conteúdos, mas também produtoras cada vez mais precoces. Neste sentido, as TIC vieram proporcionar, a par da multiplicidade de contextos e da diversidade cultural que caracterizam as comunidades, um palco amplo e abrangente em que importam as competências certas, digitais, humanas e éticas para que os seus atores possam agir em consciência, liberdade e segurança. Além deste processo de potencialização do bom uso das TIC, para os alunos Surdos, extremamente visuais nas suas estratégias internas para apreender a informação, estas constituem realmente agentes facilitadores, promovendo a comunicação, a consulta de informação útil às aprendizagens, o acesso a elementos visuais pertinentes e a criação de recursos pedagógicos promotores da construção do conhecimento. Desta forma, nesta disciplina transversal às demais pela ação diária relativa a pesquisas e produções para os mais variados temas, procurou-se desenvolver as atitudes críticas no uso de tecnologias, dos ambientes e dos serviços digitais; as competências de pesquisa e

de análise de informação online, em que o estabelecimento de critérios de seleção se torna essencial tanto ao nível da significância, como da segurança do utilizador; a capacidade de comunicar de forma adequada, utilizando meios e recursos digitais; e, a criatividade, explorando ideias e recursos. De facto, o desenvolvimento da literacia digital e mediática está relacionado a múltiplos aspetos e competências que procurei desenvolver, levando o Tiago a participar ativamente no seu processo de aprendizagem e na produção de artefactos digitais. Aspetos como a deteção de *fake news* e a perceção do *bullying* digital, entre outros, despertam no sentido crítico dos atuais nativos digitais a capacidade de selecionar informação e de criar, individual e coletivamente, comportamentos corretos, seguros e potencializadores na utilização da internet.

Desde a utilização de programas como o Word para a escrita e edição de textos e o PowerPoint para criar cartazes, fichas científicas de animais, etc., exploraram-se inúmeros outros recursos digitais, numa perspetiva de construção dos saberes. No âmbito da utilização segura das redes sociais, criámos um perfil de Instagram privado onde o Tiago dedicou os conteúdos publicados ao ativismo ambiental, demonstrando as suas preocupações sobre os problemas atuais e tendo em consideração as regras de segurança na utilização desta plataforma, bem como a consciencialização sobre as regras de recolha de imagens na internet e os direitos autorais.

Explorámos o programa Scratch com exercícios simples de ambientação, introduzindo princípios básicos de programação. Por exemplo, o Tiago criou uma animação do Sistema Solar, incluindo os nomes dos planetas, os seus posicionamentos, cores e dimensões. Ao mesmo tempo que criava os seus artefactos, aplicava e consolidava conhecimentos, produzindo artefactos que demonstrativos do que sabe e de como sabe.

Também a criação de uma conta Google e conta de e-mail foi um dos passos iniciais para o envio dos seus primeiros e-mails e aprendizagem das regras de utilização e netiqueta. Todas as ferramentas Google foram exploradas de forma progressiva e integradas na produção de trabalhos.

Como a maioria das crianças, o Tiago adora jogos digitais. Em TIC, além de jogá-los, numa perspetiva de *game-based learning*, em jogos já existentes ou criados por mim para o efeito, aprendeu a fazer os seus próprios jogos e a partilhá-los com a comunidade digital. O Wordwall e o Kahoot são exemplos de excelentes de plataformas de aprendizagem que permitem fazer este tipo de trabalho.

Outro exemplo de plataforma ideal para a criação de aulas digitais e interativas é o Edpuzzle. Com esta ferramenta podemos criar e partilhar vídeo-aulas com formato interativo, integrando nos vídeos, criados ou selecionados, vários elementos como perguntas, imagens e anotações. O Edpuzzle permite uma aprendizagem visual, através do uso de diversos elementos; individualizada, respeitando o ritmo de cada um; flexível, adaptando-se a modelos de ensino tanto presenciais, como híbridos e de EaD, em qualquer nível de ensino; e de fácil retenção, pela curta duração das aulas, facilitando a compreensão pela inclusão de elementos interativos em preferência a aulas demasiado exaustivas. Com uma intencionalidade centrada no aluno, o Edpuzzle desperta o pensamento crítico, fornece feedbacks programados pelo professor, que fomentam a motivação do

aluno no processo de aprendizagem, enquanto por outro lado permite a obtenção de análises instantâneas que auxiliam o professor na avaliação e na diferenciação do ensino feita em conformidade aos dados recolhidos. No site encontramos uma série de aulas padronizadas que poderão servir de recurso educacional aberto “pronto a usar”, mas mais que tudo, permite a criação original de aulas, totalmente adaptadas às necessidades dos alunos. Neste sentido, permite a gravação de ecrã, bem como a incorporação de qualquer vídeo da internet, desde que o seu licenciamento assim o permita (domínio público ou licenças Creative Commons). Numa perspetiva socio-construtivista e conectivista do ensino, creio que esta tipologia de ferramenta, muito intuitiva e facilmente personalizável quantos às especificidades dos diversos contextos de uso e necessidades dos alunos, tem muito a oferecer em termos da qualidade das atividades pedagógicas, permitindo criar aulas muito visuais e interativas, ideais para qualquer criança, em especial para as que aprendem de forma fundamentalmente visual.

Em suma, desde a pesquisa em sites fidedignos, no caso do Tiago sempre adorou consultar os sites da UNESCO e da UNICEF, por exemplo, a criação de BDs digitais, jogos educativos, apresentações de temas tão variados como os de cidadania social, espécies de animais e plantas em projetos de estudo sazonais e a vida dos seus pintores preferidos, a disciplina sempre permitiu uma exploração pedagógica muito aprofundada e ao mesmo tempo, muito satisfatória para o meu aluno, promovendo a sua motivação e um nível de envolvimento muito grande nas suas próprias aprendizagens.

Educação Física

A componente física da Educação de uma criança é essencial, promovendo não só a saúde e bem-estar ao nível do corpo, mas servindo igualmente o propósito da saúde mental e emocional, do desenvolvimento psicomotor e da diversão. O Tiago praticou Taekwondo com a irmã ao longo do ED, num dojo federado do nosso concelho, com um grupo de crianças das mesmas idades, prática ligada também à socialização e à pertença a um coletivo. A par disto, sempre demos muito ênfase à atividade física e ao desporto no dia a dia.

Como o ED é um projeto familiar, o pai do Tiago sempre teve muita intervenção nesta disciplina, assim como na Matemática e nas Artes Criativas. O Tiago tinha duas a três aulas semanais de Educação com o pai, em que estavam contemplados os aspetos físicos a serem trabalhados segundo o plano curricular da disciplina, numa diversidade estudada de atividades completas. Nos outros dias, os raids de bicicleta e os jogos ao ar livre sempre foram momentos lúdicos, que trabalhando o corpo, descansavam a mente e alimentavam o coração, em família.

Passeios na Natureza

A Natureza sempre foi uma sala de aula privilegiada por nós. Muitas vezes transportámos as nossas aulas para a rua, com os livros e materiais dentro das mochilas e uma enorme vontade de

explorar. Sempre adorámos as nossas aulas nos jardins, nas mesas de pedra do Parque dos Castanheiros, no Palácio Nacional, ou pela Serra. Sintra é um lugar cheio de recantos e cenários ideais para passar uma boa manhã ou tarde de aulas.

Mas, tínhamos em especial uma tarde da nossa semana em que a prática era concretamente passear na Natureza. Nestes passeios observávamos tudo em redor, como as mudanças das paisagens com as estações, fazíamos explorações científicas de plantas e animais, estudávamos raízes, ninhos, tocas, fazíamos desenho à vista, aprendíamos sobre a História desta terra riquíssima, recolhíamos elementos naturais para criações artísticas, trabalhávamos a orientação e os pontos cardeais, observávamos o ciclo da água, enfim, a Natureza é um recurso ilimitado de saberes e de vivências.

O outono é uma estação do ano maravilhosa no que toca a oportunidades de explorar temas e viver experiências na Serra de Sintra, como a primeira recolha de castanhas após uma grande chuvada, dançar de galochas no meio das folhas, caminhar até ao Castelo dos Mouros enquanto fazemos uma aula de Botânica e de História, recolher folhas, lenha e outros materiais, estacas de azevinho para fazer propagação, reconhecer cogumelos comestíveis, aprender sobre as nascentes, o ciclo da água e sobre as florestas sustentáveis. E tanto mais! O nosso precioso património sintrense com os seus monumentos e igrejas fazem as delícias dos nossos passeios, visitando e revisitando lugares que acrescentam sempre oportunidades de abordar novos temas e relacionar conhecimentos já mobilizados.

Nos invernos, apesar das condicionantes do clima, existe tanto para explorar! Passeámos muito pela Serra, mantendo as nossas observações e aprendizagens de campo. Pudemos explorar numerosos temas, como aprender sobre as florestas sustentáveis em Monserrate, observar os lagos no tempo das chuvas em contraste com o que observámos no verão, explorámos os cursos e as minas de água, investigámos várias espécies de cogumelos, observámos os anfíbios e as toupeiras, entre muitas outras atividades que surgiam espontaneamente nos nossos passeios. Com o despontar da primavera, vêm novas mudanças na paisagem, a floração de inúmeras espécies vegetais, o regresso de aves migratórias, o ressurgimento visível dos insetos e muito mais, em constante aventura e descoberta. E esta prática em especial do ED, os nossos Passeios na Natureza, mantivemo-la desde então, porque mesmo o Tiago estando na escola, o ensino doméstico tornou-se um modo de vida que ficará sempre enraizado em nós.

Museus e Exposições

Sempre valorizámos muito a ida a museus e exposições temáticas e outros locais que nos ensinam e dão experiências físicas, visuais, culturais e cognitivas sobre temas que estudámos, ou sobre temas completamente novos que nos despertam a curiosidade e a vontade de aprender mais. A ida a um museu constitui um projeto, desde planear em conjunto a viagem, os objetivos do que queremos aprender e o que podemos fazer com a informação e elementos que recolhemos. Esta dimensão de cidadania ativa implica, inclusive, aprender a utilizar os espaços da cidade, os

transportes, e todos eles constituem recursos de aprendizagem informais que a vida real e os seus espaços concretos têm para oferecer.

Quando a Educação vive em nós, temos escola em qualquer lugar, uma escola aberta e humanista que nos ensina em permanência, em cada descoberta e em cada rotina. Até os simples passeios do dia a dia são relevantes, desde a ida à biblioteca para requisitar livros, ao mercado municipal para comprar fruta. Todos estes passeios nos trazem experiências, interações e aprendizagens com a comunidade e com as tarefas quotidianas.

CONCLUSÃO

O percurso educativo em ED concorreu, a par da sua formação pedagógica, a estruturar um indivíduo sensível e ligado ao mundo, com uma capacidade crítica pertinente, comunicando adequada e abertamente e capaz de procurar e aceder à informação, no gozo pleno da sua cidadania enquanto criança em desenvolvimento. Importa notar que a crescente autonomia na leitura e na escrita dá ao Tiago um grande gosto pessoal e facilita muitíssimo o seu acesso ao mundo e à cultura, grande objetivo que sempre perspetivámos como essencial e que temos uma enorme gratidão por testemunhar. O nosso Tiago estará sempre de parabéns pelo seu esforço e pelos resultados conquistados. Agora, já integrado na escola, o meu compromisso mantém-se no sentido de continuar a ensinar e a aprender para apoiar o meu filho ao longo de todo o seu percurso escolar. Acima de tudo, o que quero é vê-lo ser feliz e responsável pelo seu próprio sucesso.

Tiago, dedico-te este capítulo que conta um pouco da história sobre a nossa Escola-Casa, mas mais do que tudo, a verdadeira história vai viver sempre dentro dos nossos corações, meu querido companheiro.

CAPÍTULO 7

O DESAFIO

Autor: Petra Damião Duarte Silva e Rita Silva

Palavras-chave: formação profissional, inclusão, atividade em grupo, Síndrome de Crouzon

Citação: Silva, P. & Silva, R. (2023). O desafio. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*, pp. 47-55. LE@D, Universidade Aberta.

INCLUIR COM CRIATIVIDADE E EM GRUPO

Aquando do início da minha prática com a turma da Rita, fui informada da existência de uma “formanda com necessidades especiais”, tendo-me sido passada a informação de ser uma formanda “praticamente cega”, não havendo uma nomenclatura concreta que me permitisse avaliar as necessidades existentes. Devido à ausência de informação concreta, apenas na primeira sessão tive a consciência das necessidades da formanda, o que me levou a repensar a metodologia pré-definida para a dinamização das temáticas a trabalhar. Já em contexto de sala de formação, após uma conversa com a Rita, percebi que existiam algumas dificuldades ao nível da visão e da audição (sentidos importantes a considerar na adequação da prática pedagógica). A Rita tem Síndrome de Crouzon, o que constituiu um desafio na minha prática enquanto formadora, direcionando-me para um caminho de repensar as melhores estratégias a adotar. Decidi que a melhor opção seria efetivamente questionar a Rita sobre: os formatos e tecnologias de apoio utilizados, procurando conceber os conteúdos em formatos acessíveis para todos. Neste momento percebi que a Rita não utilizava leitores de ecrã, pois preferia ler sempre os documentos ao invés de ouvir a leitura. Quando questionada sobre o formato mais acessível, respondeu-me prontamente: “*documentos word formadora*”.

Enquanto discente da Licenciatura em Educação, a minha sensibilidade para a acessibilidade estava desperta, não tendo sido surpresa a resposta da Rita, no entanto, há sempre uma considerável diferença quando nos deparamos com situações práticas, onde somos conduzidos a repensar, implementar e concretizar estratégias que efetivamente funcionem. As primeiras sessões de formação (em parte devido à sua calendarização) decorreram com alguns “ajustes”, nomeadamente a transcrição do texto (originalmente preparado em ppt) para o documento word (formato doc.), respeitando as margens da página (2,5cm vertical) uma fonte de letra acessível, não estilizada e sem serifa (a fonte usada foi Nunito tamanho 12), alinhamento do texto à esquerda, espaçamento de linhas de 1,5 cm, uso de estilos para a organização de conteúdos, facilitando a navegação no documento, fundo limpo (sem marcas de água ou imagens), e a respetiva verificação da acessibilidade dos documentos no programa Word.

UNIDADE DE FORMAÇÃO: COMUNICAÇÃO ASSERTIVA

A primeira UFCD (unidade de formação de curta duração) na qual tive a oportunidade de conhecer a Rita, versa sobre Comunicação Assertiva. Na dinamização desta unidade de formação foram realizadas diversas dinâmicas: debates, partilha de vivências e identificação de estilos comunicacionais.

Devido à minha inexperiência, reflito e confesso que nem todas as práticas foram efetivamente inclusivas, uma vez que nem todos os elementos participaram ativamente em todas as atividades propostas, situação que me indicou a necessidade de melhorar a escolha das dinâmicas a implementar mediante contextos pouco visíveis. Uma das dinâmicas que considero bem-sucedidas, e que por esse motivo partilho nesta obra foi o “telefone estragado”.

Dinâmica de comunicação: “O Telefone Estragado”

Instruções: A dinâmica do telefone estragado consiste em posicionar os elementos do grupo numa roda e uma pessoa transmite a mensagem ao ouvido da pessoa ao seu lado, esta por sua vez passa a mensagem ao ouvido do colega seguinte, sendo a mensagem transmitida a todos os elementos, de uma pessoa para a outra, até chegar ao último elemento do grupo. A última pessoa a receber a mensagem deve compartilhar o que ouviu em voz alta.

Objetivo geral: O jogo tem como objetivo geral comparar a mensagem original e a mensagem final, verificar se ocorreu alguma mudança ou distorção durante a sua transmissão.

Enquadramento: A dinâmica foi aplicada numa turma com idades compreendidas entre os 19 e os 54 anos, constituída por um grupo de 19 formandos, de diversas nacionalidades. O desenvolvimento da dinâmica, as competências identificadas e conclusões alcançadas constituiu 20% da avaliação sumativa da UFCD de Comunicação Assertiva. Para a realização da dinâmica foram selecionadas mensagens conhecidas (noticiadas recentemente e provérbios populares) e mensagens desconhecidas (algumas sem sentido, e contraditórias).

Mensagens selecionadas para a Dinâmica:

- a) “Inglaterra está de luto, morreu a Rainha Isabel II”
- b) “O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia”
- c) “O rei roeu a rolha da rainha do rato”
- d) “Está um lindo dia de chuva, o sol brilha intensamente arrefecendo os pés”

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

- e) “O Rei desertou, deixando o reino ao abandono, a rainha vive e com saúde e governará nos próximos 50 anos, na paz de Deus nosso senhor”

Objetivos específicos:

- Identificar os efeitos da comunicação interpessoal
- Reconhecer a possibilidade de ocorrência de distorção nas mensagens transmitidas entre diversas pessoas
 - Como a própria interpretação pode condicionar a transmissão da mensagem
- Desenvolver habilidades de comunicação
 - Escuta ativa
 - Transmissão de ideias
 - Clareza e objetividade
- Fortalecimento do trabalho em equipa
 - Promover a interação social
 - Incentivar a colaboração entre os elementos do grupo
- Desenvolvimento do senso de humor
 - Reflexão sobre as mensagens transmitidas, o que foi realmente dito, onde a mensagem se perdeu, através da análise do que cada elemento do grupo ouviu, e conseqüentemente transmitiu.

Contextualização da Prática- Avaliação/ Reflexão: No final da dinâmica foi realizada uma reflexão/ discussão onde foi pedido aos formandos que identificassem os seguintes pontos:

- Em que momento a mensagem foi distorcida?
- Quais foram os principais desafios encontrados durante a dinâmica?
- Quais as dificuldades de comunicação que identificaram?
- Como trabalhou o grupo para superar os desafios identificados?
- Quais foram as habilidades de comunicação desenvolvidas?
- Quais os parâmetros que podem ser melhorados?
- O que aprenderam sobre a comunicação interpessoal?
- Quais as habilidades desenvolvidas que podem ser aplicadas no âmbito pessoal e profissional?
- Como as diferenças culturais podem condicionar a comunicação?

Reflexão/Conclusão

Após realizar o exercício, a partilha entre os elementos surgiu de imediato. Cada elemento começou a expressar o que tinha ouvido, e conseqüentemente transmitido, tendo sido possível identificar com rapidez os momentos em que “se perdeu” a mensagem original. O grupo concluiu que

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

existiram alguns desafios que dificultaram a comunicação, tendo estes sido ultrapassados com recurso ao humor e empatia, uma vez que todos conseguiram colocar-se no papel dos colegas que tinham ouvido (e conseqüentemente transmitido) a mensagem. Entre as conclusões mais profícuas podemos salientar:

- A existência de ruído externo (proveniente de outras salas) que dificultou a percepção sobre o que estava a ser ouvido
- A rapidez/ lentidão na transmissão da mensagem (sendo que a rapidez dificultou o entendimento do que estava a ser transmitido), fator que deve ser tido em consideração quando pretendemos transmitir uma mensagem
- O volume no qual a mensagem foi transmitida, alguns elementos alegaram que o volume no qual escutaram foi demasiado baixo, comprometendo o sucesso da transmissão da informação
- A falta de concentração durante a dinâmica. Alguns formandos afirmaram que não estavam preparados, estavam a pensar em outra situação o que dificultou o entendimento
- A dicção/ pronúncia na verbalização da mensagem, devido à heterogeneidade de nacionalidades existentes no grupo
- Nas mensagens conhecidas a informação foi transmitida integralmente por todos os elementos do grupo. A mensagem a) abordava a uma notícia recente, divulgada em todo o mundo. A frase b) é um conhecido trava-língua com o qual todos os elementos estavam familiarizados
- As mensagens descontextualizadas e/ou contraditórias como as referidas nas alíneas c) e d), apesar de curtas, não foram transmitidas com sucesso. A frase da alínea f) constituía uma mensagem extensa e desconhecida, tendo sido rapidamente perdida a sua transmissão, logo nas primeiras reproduções entre os elementos do grupo.

A turma atingiu os objetivos propostos, tendo revelado a mobilização de competências no âmbito da comunicação interpessoal concluído que: A existência de ruído tanto interno (mental) como externo (do ambiente) pode dificultar a transmissão da informação que se pretende, sendo um fator a considerar para a eficácia da comunicação. O grau de complexidade da informação, a sua contextualização e o conhecimento do interlocutor sobre o tema é, determinante para o sucesso da comunicação e produção de feedback significativo. O tom e dicção revela-se um elemento diferenciador na expressão de ideias na comunicação interpessoal, podendo direcionar imediatamente para a natureza da mensagem (animadora, triste, desafiante, estimulante ou fatalista) podendo antever-se a natureza do seu conteúdo pela entoação que o emissor dá à mensagem. A receptividade para a ouvir a informação é outro fator que pode condicionar o sucesso da assunção da mensagem, sendo essencial o desenvolvimento da escuta ativa e o afastamento de ideias pré-concebidas, ou de convicções enraizadas. É ainda relevante salientar a empatia e a gestão emocional como elementos essenciais ao trabalho em equipa e à comunicação bem-sucedida, diminuído a frustração que pode ser sentida pela incompreensão da ideia/posição do outro.

Nesta dinâmica em particular, verifiquei que a formanda demonstrou grande entusiasmo, e uma participação muito ativa, tendo comentado que foi uma dinâmica muito interessante, na qual se sentiu incluída. Lembro-me que no início da dinâmica a Rita de imediato informou ao grupo qual o ouvido que possui melhor acuidade auditiva, de forma a poder participar ativamente na dinâmica. Foram testadas diversas frases, tendo a Rita ocupado diversas posições, na linha do “telefone estragado”. Recordo-me que nesse dia a Rita estava claramente satisfeita com a dinâmica realizada, tendo-me transmitido um feedback muito positivo sobre a iniciativa realizada. No âmbito da avaliação sumativa foi utilizado como instrumento uma ficha de avaliação em formato digital (doc.), formato no qual está habituada a trabalhar, tendo concluído com sucesso a demonstração de competências exigidas para a avaliação da UFCD.

UNIDADE DE FORMAÇÃO: ÉTICA E DEONTOLOGIA:

A segunda UFCD incidiu sobre as temáticas de Ética e Deontologia. Como instrumento de avaliação foi sugerida a realização de um trabalho de grupo sobre o tema: Deficiência e Acessibilidade à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Trabalho de Grupo

Neste trabalho pretendia-se que os formandos desenvolvessem o tema da deficiência e acessibilidade à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos onde deveriam relacionar o tema com os direitos consagrados e mobilizar esse conhecimento no âmbito da ética e da deontologia, explorando a dimensão comportamental da sociedade, nomeadamente situações de inclusão, integração, exclusão e segregação.

No âmbito da avaliação sumativa foi atribuído um peso de 20% ao trabalho escrito e 20% à apresentação a realizar em sala de formação.

Roteiro da Atividade Deficiência e Acessibilidade à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

- Leitura e análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacando os artigos relacionados com a deficiência e inclusão
- Realizar uma pesquisa sobre as barreiras à acessibilidade (transporte, urbanismo e tecnologia)
- Elaborar o trabalho escrito, considerando os conceitos a relacionar: ética, deontologia, integração, inclusão, segregação e exclusão
- Preparar a apresentação e discussão com a turma para identificar questões promotoras da acessibilidade e inclusão de todos

Objetivos:

- Compreender a relação entre deficiência e direitos humanos
- Analisar o papel da acessibilidade na garantia dos direitos das pessoas com deficiência
- Identificar as barreiras à acessibilidade enfrentadas pelas pessoas com deficiência
- Relacionar os conceitos de integração, inclusão, segregação e exclusão no contexto das pessoas com deficiência
- Relacionar a dimensão ética e deontológica da deficiência e da acessibilidade
- Explicar a importância da acessibilidade para todos, e não apenas para as pessoas com deficiência

Competências:

- Conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos
- Compreensão das questões relacionadas com a deficiência e acessibilidade
- Identificar as barreiras à acessibilidade e sugerir melhorias
- Capacidade de trabalho em equipa e colaboração
- Habilidade de comunicação, apresentação de ideias e soluções com clareza e objetividade
- Demonstrar pensamento crítico para avaliar as práticas relacionadas com a deficiência e acessibilidade
- Relacionar a importância da ética, deontologia e cumprimento dos direitos humanos no âmbito da deficiência e acessibilidade

Reflexão/Conclusão

O tema proposto foi desenvolvido com um sucesso extraordinário, tendo contribuído para a consciencialização da Acessibilidade enquanto direito de todos, e não apenas das pessoas com deficiência. Através do trabalho desenvolvido pela Rita (em conjunto com outros colegas) foi possível ampliar alguns conceitos como o direito à educação inclusiva de todos, acordo celebrado em 2006 na Convenção da Deficiência. À medida que o trabalho foi sendo construído, houve uma partilha de conhecimento bastante profícua, sobre questões como: o código de cores das bengalas (situação que me era totalmente desconhecida), e as normas de acessibilidade digital (situação que a Rita desconhecia), trazendo elementos enriquecedores para todo o grupo.

Íamos aproximadamente a meio do desenvolvimento da UFCD quando a Rita teve um acidente que a impossibilitou de continuar a comparecer às sessões presenciais. A Rita entrou em contacto comigo, colocando-me ocorrente da situação, manifestando o seu interesse em concluir o trabalho e realizar a apresentação, apesar de estar impedida de o fazer presencialmente. Lembro-me de ter sugerido à Rita a realização de um vídeo, ideia que inicialmente me pareceu ter considerado algo desconfortável. Posteriormente vim a perceber que havia algum receio por parte da Rita, do vídeo não ser percebido facilmente, no âmbito da dicção. Ultrapassada esta crença, após algumas

conversas entre ambas, a Rita enviou-me a sua parte da apresentação em vídeo onde partilhou a sua experiência, transmitindo ao grupo a importância de considerarmos a acessibilidade como um direito de todos.

Estou convicta que este episódio contribuiu para a superação da “crença” que a Rita tinha, relativamente à não perceptibilidade da sua dicção. Tendo ultrapassado o desafio proposto com clara distinção através da criação de conteúdo rico, relevante, impactante e sobretudo reflexivo sobre a temática da Acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No âmbito da minha reflexão, avalio esta prática pedagógica, como inclusiva (não obstante da necessidade de serem repensadas algumas das estratégias pedagógicas utilizadas), reflexiva (no sentido de promover a desconstrução em torno dos conceitos, nomenclaturas e preconceções no âmbito da deficiência e da Acessibilidade) e empoderadora (promovendo o desenvolvimento da comunicação assertiva e a superação de barreiras psicológicas e ideológicas, muitas delas, fruto da influência da sociedade).

Enquanto formadora, a minha experiência em contextos pouco visíveis é ainda reduzida, no entanto gostaria de deixar a sugestão de ser repensada a capacitação de formadores para questões que promovam uma prática pedagógica mais equitativa, ao invés de igualitária. A igualdade pode restringir o acesso de todos a todos os lugares, sejam eles físicos, virtuais, educativos ou profissionais. O papel da educação, do educador, da formação e do formador é essencial ao desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, mais inclusiva, mais equitativa, que contemple uma mudança da praxis, que promova uma praxis respeitadora das idiossincrasias de todos e de cada um, que contribua para garantir os direitos humanos consagrados a toda a humanidade: o acesso, a qualidade, a continuidade e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

O MEU PERCURSO ATÉ AQUI

Eu sou a Rita, tenho a Síndrome de Crouzon, uma doença rara que me tem afetado pessoalmente e profissionalmente por não ser muito conhecida. A Síndrome de Crouzon é uma malformação congénita, doença que compromete o desenvolvimento do esqueleto craniofacial.

Esta deformidade genética ocorre devido ao fecho prematuro das articulações que possibilitam mobilidade aos ossos do crânio e da face, resultando na perda precoce da flexibilidade das estruturas, ou seja, os ossos do crânio e da face de um bebé começam a fechar-se antes do tempo, obrigando as estruturas que ainda precisam de crescer a se alargarem para outras direções, o que causa malformações da cabeça e do rosto. São visíveis deformidades na cabeça, ossos faciais afundados, olhos salientes, testa larga, mandíbula subdesenvolvida, maxilar superior reduzido por fraca atividade de formação dos tecidos que origina dificuldades respiratórias, baixa visão,

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

estrabismo, glaucoma, redução auditiva e infecções frequentemente, problemas digestivos, cardíacos, morfológicos (aparência da estrutura externa), anatómicos (estrutura interna) e de comunicação, anomalias dentárias, nariz de “bico de papagaio” e acumulação de líquido em excesso no cérebro.

Em dezembro de 1987 nasci em Coimbra, mas a minha doença não foi detetada, as ecografias não davam essa informação e os médicos também não. Dia 23 provocaram o parto, uma vez que já estava nas 42 semanas, apesar de saberem que tinha de ser cesariana, mas sem sucesso, no dia 24 queriam que a minha mãe fosse passar o Natal a casa, mas ela tinha dores e não foi, no dia 25 voltaram a provocar o parto, mas novamente sem sucesso.

No dia 25 ao final do dia finalmente nasci, de cesariana como sempre se previa, foi muito complicado, a minha mãe teve uma hemorragia muito grande e o organismo rejeitava as transfusões de sangue. Após o meu nascimento a minha mãe percebeu que eu tinha alguma deficiência, tinha malformação craniana, cabeça tombada para o lado, olhos salientes e maxilar superior recuado, mas os médicos diziam estar tudo bem. Quando tinha ano e meio de idade, numa consulta em Pombal, reencaminharam-me para o hospital pediátrico de Coimbra, onde me foi diagnosticada a Síndrome de Crouzon. Aos dois anos de idade fiz cirurgia craniana no hospital de Santa Maria em Lisboa, uma vez que só lá era possível. Nessa altura já tinha perdido a visão. Aos 27 anos fiz cirurgia ao maxilar, em Coimbra, cirurgia que estava prevista para quando terminasse o crescimento.

Na deficiência visual tal como nas outras deficiências há sempre pessoas dispostas a ajudar, mas também ainda existe muito preconceito. Muitas vezes as pessoas não sabem como prestar apoio, até porque não há informação, não há meios e pensa-se que a pessoa deficiente é inválida. Ao contrário do que se pensa, uma pessoa deficiente visual, por exemplo, consegue estudar numa escola de normovisuais, ter alguns empregos, fazer uma vida normal, fazendo apenas algumas adaptações.

Apesar dos meus problemas de visão, audição e má formação óssea, fiz a escola como todas as outras crianças, felizmente com muito apoio dos professores e colegas, mas tive quem achasse que não deveria estar ali por ser deficiente, no entanto eu com a minha persistência concluí o 12.º ano com aproveitamento, apenas tinha que ter equipamentos para me auxiliar. Usava lupa TV que me ampliava os documentos, no entanto como estava ampliado não conseguia ver o documento todo de uma vez e isso fazia com que demorasse mais, assim como a escrever, então trazia sempre mais trabalho para casa, embora tivesse apoios na escola para colmatar isso, mas o meu horário ficava sempre muito mais preenchido, no entanto eu sempre me adaptei.

Há 14 anos que sai da escola, mas trabalho é difícil para todos, quem tem deficiência pior ainda, estou inscrita no centro de emprego, mas nunca me arranjam emprego, ficar em casa não é para mim, então andei em formações, estágios, voluntariados, enfim nunca parei. Pensei em voltar a estudar, mas como tinha deficiência era mais difícil e a família ficava preocupada, no entanto apesar de não seguir os estudos fui para Lisboa tirar formação profissional, ainda tive instituições que meteram entraves, mas eu nunca desisti. No centro de formação fui bem aceite por todos, os colegas sempre me ajudaram e apoiaram, os formadores sempre se preocuparam em me integrar,

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

demonstravam a matéria prática, ampliavam os documentos, faziam dinâmicas de grupo, enfim sempre estavam disponíveis para o que fosse necessário.

Numa das UFCD dinamizadas pela formadora Petra, uma das dinâmicas de grupo que realizei foi o telefone estragado, foi muito interessante, pois apesar da dificuldade auditiva que tenho consegui realizar a atividade, a formadora é excepcional e contribuiu bastante para a equidade, e isso deixa-me muito satisfeita e motivada. Posteriormente tive de abandonar a formação, uma queda me deixou imobilizada por algum tempo, mas isto são coisas que podem acontecer a qualquer um, apesar disso ainda concluí um trabalho de grupo através de casa, para poder realizar a apresentação elaborei um vídeo onde falava sobre a minha deficiência e as acessibilidades, foi um trabalho que fiz com muito empenho e dedicação, pois é bastante importante sensibilizar as pessoas para que haja mais inclusão.

Todas as estratégias utilizadas foram bastante úteis para mim, no entanto, existiram algumas UFCD práticas dinamizadas por outros formadores que não foram possíveis adaptar, onde tive dificuldade em exercer algumas atividades, devido à minha má formação óssea, mas com a minha persistência e apoio de todos consegui. Outra das dificuldades que muitas vezes afeta as pessoas com deficiência, principalmente cegos, é a pesquisa de informação na internet, existem normas para a acessibilidade dos sites, tipo de letra, formatação, contraste de cores, mas infelizmente poucas vezes são cumpridas, o que impossibilita a leitura por um leitor de ecrã.

Foi muito importante para mim realizar esta formação, espero que existam mais formações com pessoas dispostas a incluir todos, pois eu logo que possa seguirei o meu sonho de terminar a formação e seguir uma vida normal dentro das minhas possibilidades.

CAPÍTULO 8

COM AS MÃOS E ATRAVÉS DAS MÃOS

Autor: Bruno Filipe Pedroso Duarte

Coautor: Carlos Manuel Ribeiro Santos

Palavras-chave: formação profissional, informática, surdo-cegueira

Citação: Duarte, B. & Santos, C. (2023). Com as mãos e através das mãos. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*, pp. 56-61. LE@D, Universidade Aberta.

DAS DÚVIDAS À AÇÃO

Quando recebi o convite de partilhar a minha prática educativa inovadora, a primeira coisa que me surgiu foi a expressão popular “Em terra de cego quem tem olho é rei.”, cujo significado remete para alguém que consegue ver além das circunstâncias, achando que esta seria uma boa forma de resumir todo o processo que ocorreu e os benefícios que este trouxe.

Dia 5 janeiro de 2004, um dia que me ficará sempre na memória e acima de tudo um dia em que os receios foram tantos e as incertezas ainda mais, mas vamos começar pelo princípio...

Decorria o ano de 2003 e eu encontrava-me a exercer funções na Formação Profissional numa IPSS, em Caldas da Rainha, sendo-me apresentado uma proposta de criar e dinamizar uma área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Centro de Atividades Ocupacionais, dando resposta a pessoas com deficiência grave e severa.

Após algum tempo de reflexão, medindo os prós e contra da decisão aceitei, então, a minha mudança de serviço em janeiro’04 e assim iria iniciar uma das maiores aventuras da minha vida... o contacto com uma pessoa muito especial, mas acima de tudo com uma garra e uma vontade de aprender surpreendente.

E, assim, voltamos ao nosso início... ao dia 5 de janeiro de 2004, 9 horas da manhã, novo serviço, novos colegas de trabalho e novos clientes a precisar de uma resposta... A ansiedade estava ao rubro.

Ao estar a conhecer um novo serviço, visitando as áreas do Centro de Atividades Ocupacionais, de repente, lembro-me que houve uma situação me chamou mais a atenção, de frente para mim, deparei-me com uma pessoa na casa dos 40 anos, pele clara, muito bem penteado,

cachecol ao pescoço, óculos escuros na face e uma máquina de escrever braille à sua frente ... era o Carlos, a ignição desta grande aventura.

O Carlos, que residia e reside com os pais numa aldeia circundante à IPSS onde se encontra, extremamente curioso e sempre atento ao que se passa ao seu redor, questiona quem eu sou, mas sem verbalizar uma única palavra...apenas gestos... “Ai, onde vim eu me colocar?” – pensei eu logo de imediato. Apesar de ter desenvolvido atividades com cegos, era a primeira vez que trabalhava com um cego-surdo.... Relembro-me, desse dia, com algum entusiasmo, mas ainda hoje me recordo do que realmente passou pela minha mente... eram tantas dúvidas, tais como: “Será que vou conseguir?”, “Serei eu a resposta que ele necessita?”, “Se eu falhar, o quanto é que o poderei prejudicar?”, entre muitas outras..., mas como nunca recusei um desafio decidi o aceitar, com o pensamento que poderia potencializar algo mais para o Carlos.

Assim chegou o dia 1 de trabalho com o Carlos.

Muito receio, da minha parte, a nível comunicacional (“Será que me vai perceber?”, “Serei claro nas mensagens transmitidas?”, ...) e de repente o Carlos, lança a mão direita ao meu rosto e começa a explorá-lo... Estava-me a conhecer fisicamente... “E agora? O que eu faço? Como inicio a comunicação?”, então ele segura na minha mão e pede para escrever na dele... “Ufa... vamos lá experimentar... não parece tão difícil assim”.- pensei eu. Ao longo dessa manhã, de descoberta, estivemos a conversar sobre as expectativas dele em relação ao meu trabalho... sim a conversar, através do desenho das letras na palma da mão direita de ambos. eu na dele e ele na minha, criando-se uma cumplicidade e uma interpretação de ambas as partes enormes. Foi uma manhã de troca de conhecimentos, de como era o outro e o que cada um esperava com esta partilha.

Lembro-me que terminei esse dia com um sorriso grande e com a ideia que dali poderia surgir algo muito interessante.

No dia seguinte, decidi fazer uma abordagem de trabalho com o Carlos e foi aí que a máquina de escrever braille, com a sua estrutura inconfundível entrou no meu espaço de trabalho. Ao longo dos dias/semanas, aquele som, tão característico do equipamento e constante, prejudicava a concentração e muitas das vezes a interpretação verbal de alguns colegas que partilhavam o mesmo espaço de intervenção... então tomei uma decisão... informatizar a vida do Carlos de forma a fomentar uma maior autonomia e um maior entendimento por parte dos Outros e retirar aquele som perturbador para os outros.

A Instituição, ao possuir uma linha de braille automática, no serviço onde anteriormente eu previamente tinha desempenhado funções, a qual não se encontrava em utilização, pensei em a utilizar com o Carlos, mas aí mais dúvidas surgiram: “Será o passo certo a tomar?”, “Ao não conseguir será que a desmotivação pode influenciar a sua abertura a novos desafios?”...

Decidi questionar alguns colegas em relação a este procedimento, tendo obtido opiniões completamente dispares, tais como “Arrisca” ou simplesmente “Estás a voar muito alto... ainda és

novo”. Algo que até hoje, quando penso em inovar me acompanha, desafiando-me a não falhar e acima de tudo implementar algo concreto e objetivo.

Como nunca me deixei demover ao ter um objetivo, em fevereiro’04 fui buscar a dita linha automática braille, uma Alva Braille 40 juntamente com uma impressora EVEREST, instalando o equipamento num computador, com características muito específicas (tinha de possuir MS-DOS devido ao software do equipamento de impressão) ... aí se daria o início desta grande aventura.

Tendo já informado o Carlos do que estava a planear e tendo ele aceitado, igualmente, o desafio, no primeiro dia de contacto com o equipamento denotou-se medo de ambas as partes, mas a calma e vontade de aprender do Carlos foi surpreendente e muito mais forte, começando de imediato a explorar o teclado e questionando-me a localização de cada tecla, tal como a sua função.

Nesta primeira fase de abordagem, de forma a auxiliar a navegação no teclado, foi impresso um miniteclado, em braille, funcionando como um tipo de mapa. O mapeamento de teclas, na sua correta ordem e posição, foi realizado através do auxílio de tinta de relevo, dando assim a conhecer as diferenças de forma existentes num teclado QWERTY. Uma semana, foi o período em que se trabalhou a localização de teclas, tal como a sua função, sendo este trabalho sempre auxiliado pela leitura permitida pela linha braille automática. Ao fim de quatro semanas, o Carlos, navegava no teclado como qualquer pessoa sem condicionamento visual, demonstrando que por muito receio que ele tivesse, estava ali comigo para aprender e para melhorar. Objetivo 1 alcançado.

Com o passar do tempo o aumento da autonomia foi cada vez evidente, realçando um grande à vontade na utilização das novas tecnologias, mas faltava algo... isto não devia limitar o Carlos, mas sim o potencializar muito mais...

Uma das situações que me fazia pensar era na limitação de informação que o Carlos tinha, porque além de ser cego, era surdo. O que poderia ser feito além da impressão em braille das notícias referentes ao seu contexto social?

Foi em pleno abril que obtive conhecimento da Visão Braille, de distribuição gratuito e que abordava assuntos da atualidade e do mundo... pensei: “Uma nova oportunidade de conhecimento.”, procedendo, de imediato, ao envio de um email a solicitar o seu envio. Após algumas horas recebi um email a confirmar o envio. Mais uma vitória. Mais um canal de comunicação a explorar e o conhecimento potencializado a expandir-se.

Sempre muito atento ao que se passa ao seu redor, esta nova forma de aceder a mais informação, ajustada à sua faixa etária, trouxe um novo mundo de saberes, alargando-se horizontes e dando a conhecer notícias/fatos atuais, numa sociedade de informação sempre em mutação. Estava aberta a caixa de Pandora...

Como em qualquer história informática, os problemas surgiram... a linha braille deixara de funcionar... “E agora? O que poderemos fazer de forma a aumentar a autonomia/independência do Carlos?” ... Foram alguns meses sem contacto informático devido à avaria da linha braille, cujo

orçamento de reparação era superior à aquisição de uma nova... parecia que tudo estava a cair por terra.

Mas nem tudo são espinhos e surgiu a possibilidade da oferta de uma nova linha braille para uso pessoal do Carlos... mais autonomia e a tão almejada independência que em tanto se investiu.

Começa então uma nova fase na intervenção e de exploração... uma nova linha, um novo software.

Chegara o esperado dia... a entrega da nova linha braille, uma Seika 40... com o Carlos ao meu lado, sempre curioso, questionava-me sobre as suas características e a razão de ser tão pequena em relação à anterior. “Será que consegue fazer o mesmo que a antiga?” – perguntava-me ele através de língua gestual, tão bem apurada entre ambos e com gestos tão personalizados por nós. Tentando lhe transmitir segurança, assegurei que estava tudo bem e que esta ainda seria muito melhor e muito mais eficaz do que a anterior... Tudo a correr bem... entrega realizada, linha nova, mas onde estava o software de leitura de ecrã? A entidade que oferecera a linha tinha-se esquecido deste pequeno/grande pormenor... “Mais um problema.” – pensei eu, mas ao estar sempre em busca constante de conhecimento disse que não haveria problema caso ela suportasse software *Open source*... (viva o NVDA).

Mais um obstáculo ultrapassado e mãos à obra...

Com a chegada deste novo equipamento outra situação insurgiu-se... a possibilidade de o Carlos possuir um computador em casa.

Ao longo de um mês foi realizado um treino informático (ligar/desligar tanto a linha braille como o software necessário), em contexto institucional, de forma a potencializar a autonomia da utilização do novo equipamento em diversos contextos, posteriormente instalando-se um computador em casa do próprio e possibilitando aumento de comunicação, quer seja com os seus pais, de idade avançada, quer seja com outras pessoas que frequentavam a sua casa. Chegou a fase mais importante desta etapa... a montagem de um computador em casa... mais uma vez, independentemente da capacidade demonstrada, as dúvidas começaram a surgir: “Será que se vai adaptar bem?”, “Não estando presente será que ele conseguirá?” ... mas como sempre, para a frente é que é caminho e toca a arriscar...

Ligou-se o equipamento, em conjunto com o Carlos, de forma a perceber o local de ligação de cada periférico e ele sorri e diz-me “Agora já posso trabalhar também em casa.”, deixando-me feliz e reconfortado no meio das minhas incertezas todas. Pensei de imediato para mim “Ele está preparado”, mas como qualquer “pai coruja” custa ver os filhos voar...

Com tudo encaminhado e cada vez a demonstrar uma autonomia maior, um novo desafio... a Internet. Porque é que o Carlos não poderia aceder a um novo mundo de comunicação? Quem seria eu para o impedir a obter mais e melhor informação ao minuto?

Então começa uma nova fase... a da globalização da informação.

Ao ter como objetivo a promoção de um maior leque de informação, esta fase subdividida em outras abordagens:

- a) O que é internet;
- b) O que significa on-line;
- c) O que é um motor de busca;
- d) Como pesquisar informação;
- e) Veracidade da Informação.

Numa fase inicial foi explicado e debatido, entre ambos, o que era a Internet, de como e para que surgiu, enaltecendo as suas potencialidades, mas também alguns perigos na sua utilização. Nesta fase também foi abordado o termo “on-line” e a sua diferenciação tendo em conta os acessos de informação que o Carlos tinha.

Noutra fase foi explicado e experienciado a utilização de um motor de busca, alertando-se para a situação das *Fake News* e foi então que chegou a COVID-19... mais um problema... tivemos que suspender a abordagem à Internet e aos seus componentes.

Com a chegada da situação pandémica global, as instituições tiveram que moldar os seus procedimentos, os seus contactos e acima de tudo a forma como encarar e auxiliar o Outro sem o colocar em risco ou perigo de saúde... Nessa altura, em que cada um de nós devia evitar os seus contactos ao máximo, a maior dúvida surgiu-me “O que se poderá fazer se o Carlos precisar de algo? Ficará privado de obter informação a não ser aquela transmitida pelos seus pais? De que forma poderei auxiliar mais e melhor?” ... atualmente, ao me recordar desse período, confesso que não foi muito agradável, tendo apenas ido algumas vezes ao seu domicílio de forma a prestar os cuidados tecnológicos mínimos que ele solicitava.

Num período pós COVID-19, em que o Carlos regressa regularmente à instituição denotei alguma “ferrugem” nas suas competências informáticas, sendo resultado de uma situação mais preocupante... a linha atual também estava a avariar e segundo a assistência, devido a ser um modelo antigo, teria de ser mandada para a Coreia para arranjo, não se sabendo o tempo que poderia demorar ou se haveria regresso da mesma. Mais uma vez o problema de equipamento o estava a impedir de alcançar mais e melhor conhecimento.

Atualmente, a linha ainda funciona, mas o Carlos encontra-se com um processo de ajudas técnicas a decorrer, aguardando o equipamento solicitado para a promoção de uma vida mais autónoma e informada, aguardando assim a abordagem à Internet e às possibilidades oferecidas por esta.

Questionando-o sobre este processo é curioso como ambos rimos a nos lembrar dos nossos medos, mas, de igual forma, a festejar as nossas conquistas.

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

Assim, posso concluir e indo ao encontro do provérbio popular “Em terra de cego quem tem olho é rei”, o qual referi no início, que o conjunto de situações inerentes ao Carlos, que levou a implementar e promover um conjunto de novas práticas pedagógicas, desafiando constantemente a minha zona de conforto em prol do Outro, mas de igual forma me obrigou a inovar e a me ajustar a novos contextos insurgentes, mas que tudo isto vale a pena quando nos dizem “Agora as pessoas conseguem compreender melhor o que eu quero” (Carlos).

O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA MINHA VIDA

A informática trouxe-me muitas coisas boas. Através do computador consigo ler, coisa que nunca tinha feito, nunca tinha lido.

O computador ajuda-me muito, incluindo a comunicar e socializar. Através da linha Braille consigo comunicar com mais pessoas. Consigo transmitir mensagens e receber.

Carlos Manuel Ribeiro Santos

CAPÍTULO 9

DIGITAR APENAS COM UMA MÃO

Autor: Norberto Sousa

Palavras-chave: formação de informática, leitor de ecrã, mobilidade reduzida no membro superior esquerdo

Possível citação: Sousa, N. (2023). Digitar apenas com uma mão. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*, pp. 62-63. LE@D, Universidade Aberta.

Há alguns anos, na associação onde trabalho, recebi um pedido para iniciação à informática com leitor de ecrã por parte de uma pessoa com limitação numa mão. A experiência na habilitação em tecnologias de informação de pessoas cegas já era vasta, mas este era o primeiro do género.

Para definir um plano de Apoio faz-se um diagnóstico inicial, no qual se verifica se a pessoa já teve contacto com o computador, se sabe digitar ou se é necessário aprender ou rever a digitação ou se tem outros conhecimentos de informática na ótica do utilizador.

Neste caso a pessoa conhecia minimamente o teclado, mas não tinha velocidade nem noções de técnicas de digitação. A limitação na mão esquerda imobilizava-lhe os dedos e tinha muita dificuldade em movimentar a mão. Podia fazer alguns movimentos, mas apenas se fosse apoiada com a outra mão. A verdade é que uma pessoa cega tem que dominar bem o teclado para interagir com o computador uma vez que não é possível utilizar o rato eficazmente, nem consegue procurar e digitar só com um dedo como acontece com muitas pessoas que utilizam a visão.

Quem ainda escreveu com a máquina de escrever, lembra-se certamente dos cursos de datilografia em que o ponto de partida para digitar “profissionalmente” é a fila guia. Em qualquer teclado, a letra “F” e a letra “J” têm uma pequena saliência e, por isso, chama-se a essa fila a “fila guia”. Tem esta denominação porque a pessoa coloca o dedo indicador da mão esquerda no F e o indicador da mão direita no J e cada dedo fica posicionado sobre uma letra, ou seja, com a mão esquerda o indicador no F, o médio no D, o anelar no S e o mínimo no A; com a mão direita o indicador no J, o médio no K, o anelar no L e o mínimo no C de cedilha. Ainda nessa fila, o dedo do F vai para o G e o dedo do J vai para o H. A partir daí cada dedo vai à fila de cima ou à fila de baixo, à tecla respetiva.

Como esta técnica é também a ideal para uma pessoa cega dominar o teclado, tinha já vários materiais, mas preparados para a digitação com as duas mãos. Neste caso, teve que haver uma adaptação porque nunca tinha tido um caso com esta especificidade. Fiz então algumas pesquisas para encontrar informação sobre como escrever só com uma mão.

A única coisa que encontrei na altura, foi em inglês. Como felizmente sei inglês não foi difícil perceber a técnica. Utilizei essa técnica que consistia em colocar o indicador, neste caso, só a mão direita, no F e o mínimo no J e assim abranger o teclado praticamente todo, sem perder a referência da fila guia. Portanto, a pessoa se quisesse fazer o D ou o S era suficiente esticar o dedo indicador, se quisesse fazer o K e o L esticar o dedo mínimo, e se quisesse o A ou o C de cedilha que estão mais longe a mão avançava para um lado ou para o outro para chegar àquelas letras, mas sempre sem perder a referência do F e do J e aqui alternava entre, por exemplo, se fosse o A, o dedo mínimo que estava no J passava para o F e aí podia digitar o A ou podia subir do A para o Q que está acima do A ou para o Z que está abaixo do A. E, assim, nunca perdia a orientação.

A pessoa tinha bastante vontade e aprendeu rapidamente a técnica e, portanto, mais ou menos em 10 sessões conseguiu atingir uma velocidade bastante aceitável de digitação.

Além da agilidade na digitação, quando se utiliza apenas o teclado, é necessário utilizar teclas de atalho ou teclas combinadas para realizar algumas ações tanto do leitor de ecrã, como do próprio computador. A maioria destes comandos não são do leitor de ecrã, são do próprio sistema operativo, como por exemplo navegar de palavra em palavra, colocar a negrito ou até simplesmente para fazer as maiúsculas. Tudo simples se houver elasticidade suficiente para chegar de uma tecla de comando, Ctrl, Shift até uma letra, por exemplo Ctrl + n. No entanto, nesta situação com a utilização apenas da mão direita, tivemos de usar outras técnicas quando isso não era possível.

Utilizou-se as teclas presas do sistema operativo, pressionar durante algum tempo a tecla Shift para ativar, realizar o comando, por exemplo colocar a negrito, pressionar separadamente Ctrl e depois N, depois pressionar duas vezes Ctrl ou Ctrl e Alt até as teclas presas serem desativadas e continuar a trabalhar normalmente.

Outra técnica utilizada para situações como selecionar texto, onde temos que pressionar o Ctrl e o Shift e pressionar as setas para selecionar uma palavra ou parágrafo, ou (Ctrl + Home / Ctrl + End) ir para o fim do documento, ou início do documento, a pessoa apoiava a mão esquerda, com a ajuda da outra mão, no Ctrl e no Shift, conseguia prender as 2 teclas e assim conseguia agilizar o processo pois não precisava de ativar as teclas presas e depois fazer o comando e voltar a desativá-las.

Portanto, fomos alternando ferramentas e técnicas para dotar a pessoa de competências de digitação e de realização de comandos que lhe permitissem usar de forma eficaz o leitor de ecrã. Esta evolução positiva e até bastante rápida permitiu avançar para outras atividades, nomeadamente a gestão dos documentos no explorador do Windows e a navegação na Internet. A superação foi relativamente fácil, porque lá está, também é necessária vontade de quem está a aprender, e com as técnicas adequadas o caminho pode ser feito com sucesso.

CAPÍTULO 10

REGRESSAR À “ESCOLA” AOS 43 ANOS

Autores: Rita Relego e Sofia Malheiro da Silva

Palavras-chave: centro de estudos, currículo funcional, formação de adultos, perturbação cognitiva

Citação: Relego, R. & Malheiro, S. (2023). Regressar à “escola” aos 43 anos. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*,. pp. 64-65. LE@D, Universidade Aberta.

Estávamos no mês de outubro de 2017 e bateram-me à porta do Centro de Estudos. Desde 2010 que o mesmo funcionava com meninos ditos “normais”. Nunca me tinham procurado para dar respostas a alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais como na época ainda se chamavam. Naquele dia, esta situação podia mudar. A Rita perguntou-me o que se podia aprender ali. Depois de dadas todas as informações, garantiu-me que iria falar com a mãe porque queria muito aprender “coisas da escola” especialmente “português, inglês e outras coisas”.

Não foi preciso uma semana para reunir com a mãe e procurar que o centro de estudos desse resposta às motivações e necessidades demonstradas pela Rita e pela família.

Nascida em junho de 1974, numa família com pais e 3 irmãos também eles já adultos e a viver cada um em suas casas, a Rita habitava com o pai e com a mãe e as suas rotinas passavam pela frequência do CRID. Neste local, quer a mãe, quer a Rita sentiam que “puxavam” pouco por ela. Era importante aprender a manusear o dinheiro, a ver as horas, a escrever, a motivar-se para a leitura, a conviver com crianças e jovens ditos “normais”, a fazer amigos, a conquistar alguma autonomia e a aprender conteúdos disciplinares de interesse funcional para a sua vida.

Assim, num agendamento trissemanal, a Rita começou a frequentar o centro de estudos com sessões de 1h cada. Entre sessões de apoio individualizado, a sessões em que trabalhava com regime de par pedagógico com outros alunos do centro de estudos, do 3º ao 9º ano de escolaridade, as experiências iam sendo diversificadas, assumindo-se o cumprimento de um programa pedagógico de natureza funcional, que era implementado no centro de estudos. mas que tinha continuidade em casa, dada a motivação que a Rita sentia “pelos coisas da escola”

Trabalhando com manuais escolares, com ficheiros autocorretivos, com materiais manipulativos, com jogos didáticos, com o computador, com o mural de parede, etc. vários foram os contextos e os pretextos associados a diferentes cenários motivacionais para desenvolver as competências funcionais da Rita.

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

Foi muito gratificante todo este processo. A Rita frequentou o centro de estudos até ao encerramento do mesmo, por motivos da pandemia COVID-19. No final deste percurso conseguimos que a Rita melhorasse de forma considerável as suas competências:

- de leitura, interpretação e compreensão escrita
- de escrita funcional;
- de leitura e interpretação das horas;
- no manuseamento do dinheiro (euro);
- no seu cálculo mental;
- motivacionais para apelar à leitura e à pesquisa;
- em diferentes conteúdos curriculares do ensino básico com aplicabilidade no seu dia a dia;
- Sociais e afetivas (criação de novas amizades);
- Comunicacionais (conquistou a comunicação pelas redes sociais)

Sentiu-se, tal como a mesma disse: “mais livre, com mais amigos e mais capaz de aprender coisas novas e diferentes”.

Foi muito compensador para mim, enquanto técnica superior de educação, ter recebido a Rita no centro de estudos e promover ao longo de 3 anos letivos esta inclusão complementar às atividades que a Rita desenvolvia no CRID, num mix de tentativa, experiência, erro, quer no que às opções curriculares dizia respeito, quer no que se relacionava com atividades a propor, estratégias a implementar, pares pedagógicos a associar, etc.

Na verdade, nunca é tarde para “voltar à escola” e, com boa vontade a “escola pode voltar para nós” adaptando diferentes cenários e diferentes contextos aos propósitos que idealizamos.

CAPÍTULO 11

QUANDO A DISLEXIA DEIXA DE MANDAR EM NÓS!

Autores: Sofia Malheiro e Rita Santos

Palavras-chave: centro de estudos, ludicidade, dislexia

Citação: Malheiro, S. & Santos, R. (2023). Quando a dislexia deixa de mandar em nós. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*, pp. 66-68. LE@D, Universidade Aberta.

RELATO DA SOFIA (CENTRO DE ESTUDOS)

A Carolina era uma menina tímida. Aproximou-se de mim e nada dizia. Cabeça baixa, olhos fixos no chão e o silêncio da sua voz gritava ajuda, pelas palavras da mãe. De relação fácil, carinhosa e meiga, a Carolina depressa estabeleceu relação comigo e, com propostas negociadas de tarefas, o verão terminava com a vontade de iniciar uma nova etapa de vida: o 2.º ciclo de escolaridade.

Com uma periodicidade trisemanal, o apoio psicopedagógico, ministrado no centro de estudos e em plena articulação com a família, centrava-se na adaptação dos conteúdos de língua portuguesa e de matemática em torno de atividades e tarefas lúdicas, pelas quais a Carolina era apaixonada. Desenhar, pintar, fazer bandas desenhadas, construir jogos de associação, escrita criativa, utilizar o computador, fazer um dicionário ilustrado, dominó de sílabas, escrita de pseudopalavras, leitura de histórias, construção de livros diversificados, enfim... tudo servia para fazer da aprendizagem uma fonte de motivação e prazer em contexto de centro de estudos. Com o passar do tempo começamos a trabalhar em estreita relação com a equipa de apoio na área da educação especial e da psicologia, da escola que frequentava. As atividades feitas no centro de estudo eram motivo e motor de produtos de estudo associados aos conteúdos curriculares não só da disciplina de português e de matemática, mas também acabaram por ser extensíveis às áreas curriculares disciplinares de inglês, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza.

Foi neste cenário de “vai e vem” em trocas triangulares entre família/escola/centro de estudos que ficaram definidas para a Carolina as seguintes estratégias:

- Tempo extra para a realização da tarefa em contexto de sala de aula, podendo ter continuidade no centro de estudos ou em casa;
- Ajustar a tarefa ao desempenho (bem-sucedido) da Carolina;
- Promover a realização de um Plano Individual de trabalho (metodologia Escola Moderna) nas disciplinas nucleares (Português e Matemática);
- Ajustar a avaliação de forma a não gerar frustração e potenciar a motivação;

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

- Leitura dos enunciados, por parte de um adulto, em momentos de provas escritas;
- Elogiar sempre o desempenho da Carolina, mas demonstrar que ainda pode fazer melhor;
- Apelar ao cuidado brioso na escrita caligráfica, em relação ao tamanho, inclinação e desenho de letra, evidenciando que sabemos que consegue “fazer melhor” e “mais bonito”;
- Valorizar produtos de estudo feitos na explicação (ex: cartõezinhos, jogos sobre os conteúdos curriculares, produtos de estudo diversificados), pedir para mostrar ao grupo/turma, elogiando.
- Contemplar, na avaliação, ponderação para TPC’s realizados, produtos de estudo feitos no centro de estudos e em casa, caderno diário organizado e bem-apresentado e cadernos de atividades com fichas resolvidas;
- A Carolina gosta de ajudar e tem “vergonha” de se expressar perante o grande grupo, foi interessante os professores pedirem a sua coadjuvação em “palco”, nas mais diversificadas tarefas de ensino, o que permitiu ir contrariando esta situação.
- TPC’s ajustados às dificuldades da Carolina, em termos de potenciar o trabalho autónomo, promover a autoconfiança e, conseqüentemente, desenvolver o autoconceito e a autoestima.
- Enunciados de exercícios faseados, isto é, uma questão de cada vez e, no caso da matemática, por exemplo, em enunciados que envolvessem mais do que uma operação em raciocínio encadeado, simplificando a apresentação do mesmo através de alíneas de operações individualizadas;
- Uso de máquina de calcular para operações matemáticas, associadas à capacidade de desempenho e cálculo mental da Carolina;
- Em textos / leituras de dimensão maior, fracionar a exigência por capítulo, com construção de guiões de leitura adaptados de forma a avaliar a efetiva compreensão do conteúdo.
- Promover a construção individual, por parte da Carolina de um Glossário Temático nas disciplinas de HGP e de Ciências motivando-a para preparar esse recurso a tempo de poder ser distribuído pelos colegas para estudo destes e conseqüente preparação para os testes.
- A Carolina precisava ser valorizada em contexto de grupo/turma para se conseguir expor em apresentações orais. Aqui foi combinada com a escola a estratégia de aceitar apresentações orais, previamente gravadas em vídeo, no centro de explicações. Hoje a Carolina já apresenta trabalhos ao grupo turma.
- Promover e valorizar o preenchimento dos cadernos de atividades, considerando a ajuda da Carolina como fundamental para a construção de um ficheiro autocorretivo, por exemplo, a disponibilizar aos colegas da turma. Este processo contribuiu em muito para a promoção do autoconceito e auto estima da Carolina;
- Solicitar à Carolina a construção de cartazes temáticos A3, para afixar em sala de aula, alusivos aos conteúdos curriculares a trabalhar, valorizando a exposição da aluna no contexto grupo/turma e alimentando a sua motivação para as aprendizagens;

Estas estratégias foram determinantes para a inclusão da Carolina em sala de aula, bem como para o sucesso da mesma nas diferentes fases do 5.º e 6.º ano de escolaridade que terminou

com sucesso escolar pleno e com uma “nova” Carolina perante a escola e a aprendizagem, no final deste 2.º ciclo.

O centro de estudos permitia trabalhar, sozinha ou em pequeno grupo, de forma entusiasmada e significativa, alicerçada na psicopedagogia da ludicidade, dando um sentido valorativo a tudo o que a Carolina fazia ecoando no grupo turma em que estava inserida.

RELATO DA MÃE

A Carolina quando começou a frequentar o 1.º ano, a professora falou comigo e disse-me que a minha filha tinha um problema fonológico. Eu disse que tinha duas sobrinhas que tinham dislexia e que poderia ser isso. Levei a Carolina a fazer uma avaliação com uma terapeuta da fala e o resultado foi que tinha dislexia grave. A Carolina andou a fazer terapia da fala no Hospital de Alcoitão. Quando transitou para o 2.º ano de escolaridade começou a ter apoio com uma explicadora que era também professora do 1º ciclo do ensino básico. Começou a ter melhorias na escola, mas a motivação para a escola não era muita.

Depois veio a pandemia com as aulas online e foi realmente muito difícil e complicado para nós, pais, aqui em casa. Tentávamos ensinar a Carolina e ela teimava que não era assim, que a professora ensinava de outra maneira. Entretanto deu-se a transição para o 5.º ano e a entrada no 2.º ciclo do ensino básico. Foi aqui que conhecemos o centro de estudos e falamos com a Sofia. Notámos de imediato outro tipo de motivação na Carolina em relação à escola. Mais interesse por aprender. Começou a ter melhores notas e mais motivação para estudar. A Sofia está a fazer um ótimo trabalho com a nossa filha porque mesmo em casa ela gosta de dar continuidade às tarefas que faz com a Sofia no centro de estudos. A Carolina transitou com sucesso a todas as disciplinas do 5.º para o 6.º ano e, neste momento termina com sucesso o 6.º ano de escolaridade.

CAPÍTULO 12

A MÃO AJUDA A DESENVOLVER O CÉREBRO

Autoras: Maria João Carapinha e Inês Carapinha

Palavras-chave: percurso educacional, teoria das inteligências múltiplas, suporte familiar, paralisia cerebral

Citação: Carapinha, M.J. & Carapinha, I. (2023). A mão ajuda a desenvolver o cérebro. In M. Francisco, C. Tomás & S. Malheiro (Orgs.). *12 histórias educacionais: Ser diferente na diversidade. Práticas pedagógicas em contextos pouco visíveis*, pp. 69-76. LE@D, Universidade Aberta.

ENSINAR A VIVER COM – ESTRATÉGIAS ADEQUADAS A CADA ETAPA

A minha filha nasceu numa situação de anoxia grave, não se sabendo quais as sequelas que daí poderiam advir no seu desenvolvimento. Os primeiros sinais manifestaram-se por volta dos 6 meses de idade, em que não conseguia controlar o tronco. O diagnóstico inicial foi apenas um atraso motor por parte da Neuropediatria e aguardar o seu desenvolvimento. Por iniciativa própria, decidimos que teríamos de fazer algo para melhorar este atraso e o primeiro passo foi a “Natação para bebés” e por volta dos 9 meses, fisioterapia. Houve, sem dúvida, evoluções na área motora. Ao longo dos dois anos seguintes, ela continuava a apresentar muitas dificuldades a nível motor e a resposta era que teríamos de esperar a sua evolução; nessa altura recorri a diversos especialistas, mas em termos familiares incentivamo-la através da dimensão lúdica, continuando a natação e a fisioterapia, tentando que ela iniciasse a marcha. Mesmo caindo, o reforço positivo foi uma mais-valia para ela continuar a insistir. Após uma marcha mais consistente, o treino com a família passou pelo subir e descer escadas diariamente.

Outra das dificuldades prendia-se com a apreensão de objetos, o que demonstrava problemas na motricidade fina. Os jogos e brincadeiras que desenvolvessem esta dimensão foram uma aposta. Quero referir que a maioria destas estratégias foram implementadas quase de uma forma intuitiva, de acordo com as dificuldades com que nos deparávamos, pois não existia um diagnóstico médico concreto.

Há, ainda a referir, as dificuldades a nível da linguagem. Neste aspeto o contributo da avó materna foi fundamental, visto que a sua relação de proximidade, a repetição de vocábulos, o recurso a lengalengas, histórias e canções faziam com que a minha filha tentasse aprender novas palavras, mas também numa dimensão lúdica adequada à sua faixa etária, quase se modo repetitivo.

Ora como afirma Vygotsky, a primeira função da linguagem na criança é social, ligada a criação de laços sociais, sendo um fenómeno de múltiplas funções, passando posteriormente para a

egocêntrica e da comunicação (2007:82). A criança estabelece uma interação social com os adultos mediante a palavra portadora de sentido. Muitas vezes, o sentido das palavras para as crianças corresponde ao sentido estabelecido para elas da linguagem dos adultos, possibilitando assim a compreensão.

“A criança não escolhe o sentido da palavra. É-lhe dado através da interação verbal com os adultos. A criança não constrói livremente os seus próprios complexos. Descobre-os sob uma forma acabada no processo de compreensão de uma linguagem que não lhe é familiar.”(Vygotsky. 2007: 178).

Somente aos três anos, a minha filha foi diagnosticada com paralisia cerebral espática bilateral, com componente atáxica, sendo encaminhada para a Terapia Ocupacional e a nível do ensino pré-escolar para a Educação Especial. Após um ano de Terapia Ocupacional, teve alta, pois considerava-se que não era possível mais evolução. Recorri por meios próprios para continuar a ter esse apoio e a nível familiar continuámos a estimulá-la a nível motor, da linguagem através de jogos, atividades, natação, fisioterapia, leitura, desenhos e pinturas.

Partindo do pressuposto que o nosso cérebro é um músculo e que pode ganhar competências, apesar de um dos hemisférios possuir lesões, o trabalho e o meu objetivo foi sempre acreditar que a minha filha através de um trabalho persistente poderia evoluir. Para isso, era necessário, incentivar a imaginação e a criatividade. A imaginação é antecipatória porque vai além do que é aprendido. A imaginação pode ser reprodutiva (ligada à memória) e criativa, ultrapassando-a. A imaginação, base da criatividade, revela os aspetos da vida humana. É ela que possibilita o desenvolvimento científico, artístico e tecnológico. No quotidiano, a criatividade é uma condição necessária para a existência humana e para transmutar os problemas e situações com que o ser humano se vai deparando.

Por outro lado, partindo da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, sendo a inteligência um processo básico da vida que ajuda um organismo a adaptar-se ao meio ambiente, era premente apesar das suas dificuldades, a minha filha construir novos entendimentos do mundo baseados nas suas próprias experiências, mesmo que isso implicasse alguma frustração de não conseguir obter os resultados pretendidos pela sua parte.

Com a entrada na escolaridade obrigatória, outros problemas surgiram como as dificuldades de aprendizagem, a leitura e a escrita. Fui informada que a minha filha nunca iria conseguir escrever, por isso retomou a Terapia Ocupacional no Centro de Medicina Física e de Reabilitação de Alcoitão para aprender a escrever com recurso a Tecnológicas de Informação e Comunicação. No meu entender e do pai, considerámos que a nossa filha deveria, pelo menos, conseguir assinar o seu nome, assumindo que “o desenvolvimento da escrita ajuda o desenvolvimento do cérebro”. Assim, recusámos o uso do computador em sala de aula, apesar de praticar em casa e continuar na Terapia Ocupacional. A nossa filha começou a escrever, repetindo as letras várias vezes, fazendo cópias,

usando cadernos que melhorassem a sua caligrafia. A nível do raciocínio lógico abstrato, teve sempre muitas dificuldades; no entanto, em casa fomos usando diversas estratégias para colmatar este problema, que veio a melhorar com a mudança de docente, mas quando a exigência dos conteúdos programáticos aumentou as dificuldades voltaram a acentuar-se, recorrendo a apoios extraescolares.

No 2.º ciclo, com um maior número de disciplinas e docentes, numa nova escola, o controle emocional da minha filha agravou-se; sem respostas a nível escolar, procurei um clínico especialista em desenvolvimento e foi-lhe diagnosticada com défice de atenção e concentração. Foi medicada até ao final do 3.º ciclo. Sendo que os seus níveis de atenção melhoraram, os resultados escolares também.

Após ter-se verificado que a minha filha possuía uma boa memória, outra estratégia encontrada para melhorar o seu rendimento escolar, devido ao esforço que tinha de fazer para executar resumos e esquemas dos conteúdos programáticos para estudar (escrita lenta e morosa), foram que estes últimos fossem elaborados por mim, sendo que ela os lida, principalmente em voz alta; uma das formas que encontrou para compreender melhor as matérias e depois eram colocadas questões oralmente por mim ou outro familiar, de forma a compreendermos se ela tinha consolidado as aprendizagens. Quero frisar que a minha filha tinha um acompanhamento diário em casa no planeamento dos estudos, da supervisão dos cadernos diários, trabalhos de casa para que o enfoque fosse conseguir ultrapassar as suas dificuldades, sempre com um reforço positivo.

Por outro lado, queria compreender as suas áreas fortes, pontos de interesse de forma a puder ajudá-la no seu desenvolvimento. Assim, baseando-me no contributo de Howard Gardner, A Teoria das Inteligências Múltiplas (1985), uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, em qualquer área, na medida em que este faz uma chamada de atenção à questão das crianças que não brilham nos testes padronizados, e que, conseqüentemente, tendem a ser consideradas como não tendo nenhum tipo de talento. Nesta perspetiva, a escola é, então, um dos locais privilegiados para reavaliar a importância do talento de cada criança e compreender a forma como esse talento se exprime de modo diferente em cada ser, encontrando novas opções curriculares, novos métodos, uma nova visão de escola, o que na maioria das vezes não acontece.

Devido às limitações que a minha filha possuía em diversos tipos de inteligência, tentei estimular as inteligências em que ela era mais forte, ajudando-a a atingir os seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência, centrando-me no seu perfil e áreas de interesse.

De acordo com as áreas que fui identificando, a escolha a nível do ensino secundário foi pela via profissional, após uma análise cuidada do currículo de diversos Cursos Técnicos Profissionais. Após a sua conclusão, um novo obstáculo foram os exames nacionais, nomeadamente a indicação que se os resultados não fossem positivos seria uma frustração para ela. Acontece que insisti que ela os realizasse, independentemente dos resultados que poderia obter; pois na minha ótica qualquer

indivíduo tem de lidar com a frustração e saber superá-la de forma a melhorar o seu desempenho, sendo a realidade e a vida real repleta de frustrações. Os resultados obtidos não foram positivos e enveredou-se por uma outra via: Cursos Superior Técnico Profissional, sempre tendo em atenção o currículo do mesmo.

O apoio que dei à minha filha continuou a ser a aposta na sua formação, no planeamento do estudo, no acompanhamento dos conteúdos lecionados e no reforço positivo e motivacional para não desistir e atingir os seus objetivos. Este suporte emocional, motivacional e de reforço positivo foi e continua a ser muito importante no percurso escolar e académico da minha filha, pois ela ao longo do seu caminho já ouviu muitos “não”, “não consegues”, “não és capaz”, “não tens perfil”. E cabe, a nós, família, motivá-los e eles saberem que acreditamos nas suas potencialidades, pois a sua forma de fazer, de aprender e até de ser pode ser diferente, mas conseguem atingir os seus objetivos se souberem que existe alguém que acredita neles. Para estas crianças e jovens, a dimensão emocional é muito importante, superando até as capacidades de inteligência cognitiva que possam ter ou não.

A decisão sobre a Licenciatura a realizar passou pelo mesmo crivo que a escolha dos cursos anteriores, sabendo a minha filha as suas áreas mais fracas. Ao longo da licenciatura foi bem aceite pela Instituição de Ensino Superior, apoiada pelo corpo docente, os quais a direcionaram para as suas áreas mais fortes e vocação. Enquanto mãe, continuei a dar-lhe o reforço positivo, a orientá-la, dar-lhe sugestões; mas acima de tudo a trabalhar a sua autonomia quanto à vida quotidiana e ao seu futuro.

Atualmente, a minha filha está a frequentar o último ano do Mestrado de Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor com o intuito de ajudar crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e deficiência a ultrapassarem as dificuldades que ela passou e a integrá-los na sociedade, fazendo a ponte com a sua licenciatura – Educação Social.

Para além do referido, os estilos de aprendizagem que optei de acordo com perfil da minha filha foi o auditivo; a leitura e a escrita (apesar dela ter um discurso disártrico, lentificado) e cinestésico, mediante a repetição de exercícios, atividades de caráter lúdico, demonstrações para ela repetir com instruções objetivas, nomeadamente esta última no que diz respeito às suas atividades quotidianas e básicas, como higiene pessoal, arrumação do seu espaço, colaborar nas tarefas de casa, responsabilização pelos animais domésticos, entre outros.

Uma forma que a minha filha encontrou para lidar com o seu lado emocional foi através da escrita, a qual foi estimulada ao longo dos anos, de forma a trabalhar as suas emoções, mas também a sua criatividade, visto que sem a dimensão emocional é impossível existir um comportamento saudável que é a base da vida de qualquer indivíduo para que possa construir a sua vida de uma forma sólida e construtiva, como participar ativamente na comunidade em que está integrado. A escrita proporcionou-lhe dar a conhecer a sua experiência pessoal enquanto pessoa com paralisia cerebral e partilhá-la com outros jovens, levando a mensagem da importância do autoconhecimento, da resiliência e de acreditarem nas suas potencialidades.

Por último, quero salientar que desde que a minha filha tomou consciência de si mesma e do seu corpo sempre lhe transmiti que tinha paralisia cerebral e nunca lhe oculte esse facto, pois na minha ótica ao conhecermos as nossas limitações é o ponto de partida para a autoaceitação, para a resiliência e para conseguirmos enfrentar de uma forma consciente os obstáculos com que nos deparámos, sejam eles físicos, cognitivos, culturais e sociais, nomeadamente no que diz respeito ao estigma, ao preconceito e à exclusão de que são alvo.

BIBLIOGRAFIA:

GARDNER, Howard, KORNHABER, Mindy & WAKE, Warren. (2003). Inteligências múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIAGET, Jean. (1977). O Desenvolvimento do Pensamento. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

VYGOTSKY, Lev. (2007). Pensamento e Linguagem. Lisboa: Relógio D'Água

APRENDER A VIVER COM – DESCOBRIR NOVAS ESTRATÉGIAS

Ao longo do meu desenvolvimento foram aplicadas diversas estratégias, metodologias de acordo com as minhas fases de desenvolvimento e à medida que as dificuldades e problemáticas iam surgindo estas foram-me adaptando para superar os obstáculos que enfrentava.

Numa fase inicial, nos primeiros três anos de vida até ser diagnosticada a paralisia cerebral, pois até então o diagnóstico era um atraso motor, a minha família deparou-se com as dificuldades que eu possuía em manter o tronco direito como a cabeça, apostando assim por conta própria na “Natação para Bebés”, com significativas melhorias após os primeiros meses. Aperceberam-se das minhas dificuldades em agarrar objetos, brinquedos, reforçando a parte lúdica.

Comecei a tentar andar aos dois anos e meio, sempre com o reforço positivo da minha família, mesmo caindo diversas vezes, levando-me para locais sem obstáculos para que conseguisse proceder a uma marcha, sem que me pudesse magoar. Com esse incentivo e reforço positivo, fui melhorando a minha marcha com ajuda e posteriormente, insistindo diariamente na subida e descida de escadas, que ainda hoje tenho alguma dificuldade.

Por outro lado, a nível da fala ao detetarem as minhas dificuldades, a aposta foi reforçar a comunicação, onde a minha avó materna teve um papel fundamental, visto que apostava num diálogo constante comigo, contando lengalengas, incentivava-me a cantar e a repetir palavras.

A paralisia cerebral foi-me diagnosticada aos três anos de idade, pelo Centro de Medicina e Reabilitação de Alcoitão onde fiz durante um ano Terapia Ocupacional. Continuei fora do contexto médico a praticar natação e, posteriormente no colégio, Ballet e ginástica.

Na altura, as maiores dificuldades que sentia eram motoras e na fala, comparando-me com os meus colegas de colégio no ensino pré-escolar. Há a referir que a nível familiar, incentivavam-me a desenhar, a pintar, a fazer plasticinas e enfiamentos para melhorar a minha motricidade fina. No entanto, foi à entrada o 1º ciclo que surgiram os maiores desafios, nomeadamente a nível da aprendizagem, da leitura e da escrita. Nesta altura, o Centro de Medicina e Reabilitação de Alcoitão, encaminhou-se para a Terapia Ocupacional com apoio de tecnologia, visto que julgavam que eu nunca ia conseguir escrever.

No entanto, os meus pais partindo do pressuposto de que “a mão ajuda o desenvolvimento do cérebro”, insistiam para que eu conseguisse “pelo menos” assinar o meu nome. Com treino para além de assinar o meu nome, comecei a escrever, redigindo cópias não apenas no tempo escolar, mas fora dele, inclusive nas interrupções letivas, tentando melhorar a minha caligrafia. E assim, sempre ao longo do meu percurso escolar e académico redigi os meus apontamentos, trabalhos e testes, embora num ritmo mais lento.

Devido às minhas dificuldades motoras, os meus desenhos e trabalhos de carácter manual sempre foram mais “infantilizados” para a minha faixa etária; no entanto, a minha família sempre apostou que eu continuasse a desenvolver esta parte, mesmo para o desenvolvimento da dimensão da imaginação, tão importante nas crianças.

Outra dificuldade que tive e ainda possuo, prende-se com o raciocínio lógico matemático, em que me é difícil ter um determinado grau de abstração, apesar da dimensão lúdica que a minha família sempre me apresentou para o desenvolver.

Na escola, devido às minhas dificuldades, muitas das vezes, era colocada de parte e não havia um trabalho individualizado de acordo com as minhas necessidades.

A paralisia cerebral afetou, igualmente, o meu controle emocional, passando repentinamente para estados de euforia, o que comprometia o meu comportamento em sala de aula. Nesse sentido, fui encaminhada para consultas de Psicologia, sem resultados aparentes.

A entrada no 2.º ciclo, veio aflorar outros problemas, uma escola nova, várias disciplinas e docentes. O meu comportamento piorou, sendo que a minha mãe procurou ajuda e foi-me diagnosticada défice de atenção e concentração num nível bastante elevado, tendo sido medicada até ao final do 3.º ciclo.

Até ao 3.º ciclo, a aposta da minha família foi sempre melhorar a minha parte motora com natação, fisioterapia, jogos que desenvolvessem a motricidade fina, desenhar, pintar, etc. A nível da aprendizagem, tive um acompanhamento diário e constante por parte da minha mãe na elaboração dos trabalhos de casa, supervisão de cadernos diários, planeamento do estudo e reforço dos conteúdos programáticos que tinha mais dificuldade, apostando nas áreas que me manifestavam mais interesse, nomeadamente a História e a Geografia.

Por outro lado, mediante testes psicológicos, detetou-se que eu tinha uma boa memória, sendo que a elaboração de resumos manualmente acabava por me cansar e posteriormente, já não

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

ter disponibilidade intelectual para reter mais informação. Assim, a minha mãe elaborava os resumos e eu estudava, sendo muitas das vezes lidos em voz alta para uma maior interiorização e feitas questões para eu responder, oralmente, para verificar que conteúdos tinham sido compreendidos.

Após o término do 3.º ciclo, conhecendo as minhas áreas mais fracas (Motora e o raciocínio lógico matemático), a minha mãe fez uma pesquisa para verificar que cursos poderiam ir de encontro às minhas potencialidades e interesses. Nesse sentido, optei pelo Curso Técnico Profissional de Turismo, cujas maiores dificuldades se prenderam com as línguas estrangeiras – inglês. Com o mesmo tipo de apoio familiar a nível escolar, terminei o Ensino Secundário, sendo que o meu Projeto de Aptidão Profissional se debruçou sobre o “Turismo Inclusivo”.

Na altura, apercebi-me que as minhas dificuldades a nível da escrita eram de carácter disléxico, que não foram sinalizadas no 2.º ciclo e que acabaram por comprometer os exames nacionais; visto que muitos jovens que possuem deficiência que compromete a parte cognitiva, não são sinalizados devidamente com dislexia, sendo os seus problemas a nível de escrita remetidos somente para a patologia que possuem.

Sendo que os exames nacionais são padronizados não tendo em conta as aptidões e as áreas fortes que nós enquanto estudantes com necessidades educativas possuímos; no meu caso, como os resultados não foram positivos, acabei por optar por um Curso Técnico Superior Profissional dentro das minhas áreas de interesse e que ultrapassasse as minhas maiores dificuldades. No entanto, deparei-me com a questão de que as instituições de Ensino Superior ainda não estão totalmente preparadas para receber alunos como nós, quer a nível da adaptação curricular, quer a nível de avaliação e sobretudo na aposta das nossas áreas mais fortes que ultrapassam a inteligência a nível cognitivo. A orientação familiar, o planeamento do estudo, as sugestões e as orientações da minha mãe a nível do estudo foram fundamentais.

Após o último estágio, descobri que o meu sonho de ser Educadora de Infância era impossível de se realizar, devido às minhas dificuldades motoras e de raciocínio lógico matemático e optei pela área social.

Licenciei-me em Educação Social, numa instituição onde me senti verdadeiramente integrada e apoiada; em que os docentes me encaminharam para a área em que possuía mais potencialidades. A nível familiar, a aposta foi sempre acompanhar-me no planeamento dos estudos, dar-me sugestões, apoiar-me nas minhas decisões e encaminhar-me nos domínios em que possuo mais aptidão.

Devido às dificuldades sentidas ao longo do meu percurso escolar e académico, tendo identificado diversas fragilidades no que concerne ao apoio e trabalho a nível das escolas para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, optei por realizar o Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor para ajudar, apoiar e apostar no desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência e que passam pelas mesmas dificuldades que eu passei.

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

A aposta no domínio da imaginação e da criatividade e com o incentivo da minha mãe, escrevi um livro “Sentires Especiais”, em que relato a minha experiência pessoal, levando essa mensagem mediante palestras a escolas.

Por último, gostaria de frisar que o facto da minha família nunca me ter ocultado, desde muito cedo, que tinha paralisia cerebral, contribuiu para me conhecer melhor, compreender as minhas dificuldades e limitações e não desistir de superá-las, mesmo perante todos os obstáculos com que me deparei.

Neste momento, o meu maior desafio é a inserção no mercado de trabalho, com o qual continuo a contar com o apoio, orientação e persistência da minha mãe que tem como lema: “Nunca desistir!”

12 HISTÓRIAS EDUCACIONAIS - SER DIFERENTE NA DIVERSIDADE

Coleção LE@D WORKS - trabalho em progresso/work in progress reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação em curso integrados na UID.

- #1. Competências Digitais no séc. XXI: Instrumento de Autoavaliação.
- #2. Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente.
- #3. Investigação e Inovação no LE@D: Atores e Projetos em 2021-2022.
- #4. A Prática em Avaliação Digital de Competências.
- #5 12 Histórias Educacionais - Ser diferente na diversidade.
- #6. 15 Anos do LE@D- um percurso de Investigação, Inovação e Transformação (no prelo).

Outras coleções de eBooks LE@D

Coleção LE@D FUTURES - novas gerações na investigação/new generations in research reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação dos cursos de formação avançada integrados na UID e por investigadores membros do LE@D.

- #1. Educação a Distância e eLearning: contributos da investigação I.
- #2. Educação a Distância e eLearning: contributos da investigação II.
- #3. Liderança Educacional. Contributos da Investigação.
- #4. Investigação - Ação em Rede numa Comunidade Virtual de Investigadores.
- #5. Formação Avançada integrada no LE@D 2021-2022.
- #6. Ética e Investigação no Digital.

Coleção LE@D TALKS - diálogos globais/global exchanges reúne a produção científica das conferências, seminários, workshops no âmbito de iniciativas de disseminação da investigação produzida pela comunidade de investigadores da UID.

- #1. Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede. Textos selecionados entre 2010-2018.
- #2. Diálogos Luso-Brasileiros sobre Educação a Distância e eLearning. Textos selecionados do V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e eLearning.
- #3. Do Ensino de Emergência à Transformação Digital: Livro de Comunicações e Posters do eLIES 2021.
- #4. Book of Abstracts of 1st MeetUP22 – LE@D researchers Meeting Innovation and Science.
- #5. 10 Anos do Encontro do Instituições e Unidades de eLearning do Ensino Superior eLIES em Portugal.
- #6. Book of Abstracts of 2st MeetUP23 – LE@D Researchers Meeting Innovation and Science (no prelo).



REFERÊNCIA DO PROJETO: PTIN/UID4372-LE@D/012022

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto, UIDB/04372/2020.



2023