

Recursos para a inclusão de pessoas surdas no ensino de condução em Portugal

Resources for the inclusion of deaf people in driving education in Portugal

Zita Luís

Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria, Tomar
zitaluis@gmail.com

Catarina Mangas

ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT / CI&DEI, Politécnico de Leiria
catarina.mangas@ipleiria.pt
<http://orcid.org/0000-0003-0843-5861>

Resumo

O presente artigo centra o seu tema na formação de condutores surdos e pretende apresentar os recursos materiais e humanos disponíveis para o ensino de condução automóvel a pessoas surdas assim como as estratégias de comunicação utilizadas para a sua inclusão.

O estudo, de natureza qualitativa, tem como propósito compreender a inclusão dos alunos surdos nas escolas de condução, atendendo às condições oferecidas para a formação destes condutores. Realizaram-se 20 entrevistas semiestruturadas a instrutores com experiência no ensino a alunos surdos e que exercem funções em todos os distritos de Portugal continental.

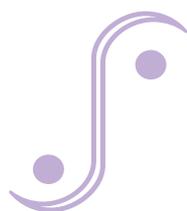
Verifica-se, através da análise dos dados recolhidos, a ausência de materiais de formação adaptados às pessoas surdas, nas escolas de condução participantes no estudo. Observa-se também que a maior parte não recorre à presença de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. No entanto, são reconhecidos como um fator diferenciador para as escolas que deles usufruem.

Considera-se que os instrutores participantes, apesar de não terem formação específica na área da deficiência/surdez, adotam algumas estratégias sugeridas pelos especialistas na literatura de referência. Conclui-se também que os materiais pedagógicos disponíveis nas escolas de condução são considerados suficientes pelos entrevistados, pois apesar de não serem específicos para pessoas surdas, usam elementos predominantemente visuais.

Apesar do sucesso revelado pela maioria das pessoas surdas na obtenção de carta de condução, estima-se que a qualidade do ensino poderia ser ainda mais significativa e o processo de inclusão mais eficaz, se os instrutores mobilizassem um conjunto de estratégias pedagógicas e recursos adequados.

Palavras-Chave: ensino de condução automóvel; pessoas surdas; recursos pedagógicos; recursos humanos.





Abstract

This article focuses on the training of deaf drivers and aims to present the material and human resources available for teaching driving to deaf people as well as the communication strategies used for their inclusion.

The qualitative study aims to understand the inclusion of deaf students in driving schools, taking into account the conditions offered for the training of these drivers. Twenty semi-structured interviews were conducted with instructors with experience in teaching deaf students who work in all districts of mainland Portugal.

Through the analysis of the collected data, the absence of training materials adapted to deaf people in the driving schools participating in the study is noticed. It is also observed that most of the schools do not have the presence of Portuguese Sign Language interpreters. However, they are recognized as a differentiating factor for schools that use them.

It is considered that, participating instructors adopt some strategies suggested by the experts in the reference literature, despite not having specific training in the area of disability/deafness. It is also concluded that the pedagogical materials available in driving schools are considered sufficient by the interviewees, because they use predominantly visual elements, although they are not specific to deaf people.

Despite the success shown by most deaf people in obtaining a driving license, it is estimated that the quality of teaching could be even more significant and the process of inclusion more effective if instructors used a set of appropriate teaching strategies and resources.

Keywords: car driving education; deaf people; pedagogical resources; human resources.

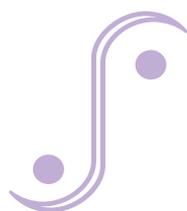
Resumen

Este artículo tiene como objetivo el tema de la formación de conductores sordos y pretende presentar los recursos materiales y humanos disponibles para la enseñanza de la conducción automóvil a personas sordas, como las estrategias de comunicación usadas para su inclusión. El estudio, de carácter cualitativo, tiene como propósito comprender la inclusión de estos alumnos en las autoescuelas, teniendo en cuenta las condiciones que ofrecen para la formación de estos conductores. Se han hecho 20 entrevistas semiestructuradas a profesores de autoescuela con experiencia en la enseñanza a alumnos sordos y que trabajan en todos los distritos de Portugal. Se comprueba, a través del análisis de los datos recogidos, la falta de materiales de formación que sean adaptados a las personas sordas, en las autoescuelas que han formado parte de este estudio. Se ve además que gran parte de ellas no usa profesores de lengua de signos. Sin embargo, son reconocidos como un factor diferenciador para las escuelas que los usan. Se considera que los profesores participantes, a pesar de que no tienen formación específica en el área de la discapacidad auditiva, usan algunas estrategias sugeridas por los expertos en esta materia. Se concluye también que los materiales pedagógicos disponibles en las autoescuelas son considerados suficientes por los entrevistados, pues, a pesar de que no son específicos para personas sordas, usan elementos predominantemente visuales.

A pesar del éxito demostrado por la mayoría de las personas sordas en la obtención del permiso de conducir, se prevé que la calidad de la enseñanza podría ser aún más significativa y el proceso de inclusión más eficiente, si los profesores movilizaran una serie de estrategias pedagógicas y recursos adecuados.

Palabras clave: enseñanza de conducción automóvil; personas sordas; recursos pedagógicos; recursos humanos.





Introdução

Em Portugal, tal como nos restantes países da União Europeia, é conferida habilitação legal para obtenção de carta de condução às pessoas surdas. Apesar desta possibilidade, não estão estipuladas condições específicas para o ensino da condução automóvel a estes destinatários, ficando ao critério de cada escola a escolha dos recursos materiais que disponibilizam aos seus formandos, assim como a seleção dos profissionais que os acompanham.

A disponibilização de recursos que possam servir diversos públicos, nomeadamente a comunidade surda, em contextos tão diversificados como os serviços públicos, espaços culturais ou escolas, está relacionada com o conceito de acessibilidade, que, quando respeitada, potencia o desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (Schwarz & Haber, 2006; Coelho, 2010). Por outras palavras, eliminar barreiras, criando condições diferenciadas que potenciem a plena participação de pessoas com deficiência, estimula a sua inclusão, promovendo a igualdade de oportunidades, a equidade e a justiça social.

O Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto reforça esta ideia, considerando que a promoção e garantia da acessibilidade é um fator elementar para a qualidade de vida das pessoas e para o exercício dos seus direitos, enquanto membros de uma sociedade democrática, que deve garantir a sua verdadeira inclusão e participação cívica.

Partindo destes princípios, desenvolveu-se um estudo, que aqui se apresenta, que pretendeu contribuir para o aumento do conhecimento acerca das condições que as escolas de condução em Portugal oferecem às pessoas surdas que as procuram. A partir do estado da arte sobre a temática e da caracterização das escolas em análise, pretende-se, ainda, apresentar sugestões que possam tornar o ensino de condução automóvel a pessoas surdas mais eficaz.

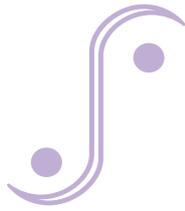
Contextualização teórica

O ponto quatro dos Princípios da EUD (*European Union of Deaf*) mencionada por Nunes (1998, p.129) refere que “Todas as políticas e serviços deveriam procurar promover a integração dos surdos no meio normal, respeitando, simultaneamente, a sua própria cultura. O meio ambiente deveria ser adaptado às necessidades dos surdos e não o contrário”.

Uma redução da capacidade auditiva implica, inicialmente, uma dificuldade na relação com o meio que desconhece frequentemente em que medida a incapacidade auditiva pode constituir uma barreira na comunicação e no acesso à informação e, por conseguinte, para a aprendizagem e relações sociais (Cardona *et al.*, 2013).

Os autores reforçam que o meio não só se deverá adequar à maneira de interagir da pessoa surda mas deverá apoiá-la no seu processo de conhecimento, adotando ainda estratégias de comunicação facilitadoras do acesso à informação e à aprendizagem.

Para as pessoas surdas, a comunicação e o acesso à informação e ao conhecimento ainda é uma barreira a tentar ultrapassar.



De facto, o maior desafio da pessoa surda é a comunicação. A barreira comunicacional e a forma como esta pode afetar as relações com os outros e com o próprio é o principal problema psicossocial que se coloca quando se pensa na surdez (Schwarz & Haber, 2006; Felizes, 2015).

Deste modo, apesar do impedimento de comunicar através da via oral, as pessoas surdas fazem-no através da via visual-espacial. Segundo Coelho (2010, p.42) “as pessoas surdas percebem o mundo através dos seus olhos, a língua está nas suas mãos e é impossível conter essa necessidade imperiosa de comunicar”.

De acordo com o artigo 30º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), as pessoas com deficiência têm direito, em condições de igualdade com os demais, ao reconhecimento e apoio da sua identidade cultural e linguística específica, incluindo a língua gestual e cultura dos surdos.

Com efeito, as pessoas surdas sentem-se orgulhosas na sua língua e cultura. Estando privadas da audição, usam a língua gestual, que constitui uma resposta diferente à necessidade de comunicação, com recurso a outro modo sensorial, sendo por isso, uma forma de construção e de afirmação da sua identidade pessoal e cultural (Coelho, 2010).

Os princípios gerais da Carta Social da Pessoa Surda (Federação Portuguesa de Associações de Surdos, 2012, p.2) estão em consonância ao considerarem que se deve: “valorizar a pessoa surda enquanto cidadão pleno de direito, permitindo-lhe um acesso livre a todos os domínios da vida económica, social e cultural e garantindo as devidas condições de igualdade de oportunidades e a uma informação plena”.

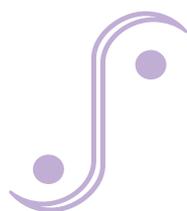
De salientar que a LGP (Língua Gestual Portuguesa) é reconhecida, pela Constituição da República Portuguesa, desde 1997. A alínea h) do seu artigo 74º contempla a comunidade surda portuguesa, quando estabelece: “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades”. Esta medida assume um papel fundamental ao assegurar a comunicação e a acessibilidade de pessoas surdas em vários campos da vida social.

Afonso (2008) alerta, no entanto, para o problema de nem sempre se dominar, por completo, o código gestual de forma a conseguir uma interação comunicativa como emissor ou recetor.

Segundo as “Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência” (Organização das Nações Unidas, 1995, p.24) devem ser “utilizadas as técnicas adequadas para que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva ou com dificuldades de compreensão possam ter acesso à informação oral”.

No domínio da receção da comunicação Bautista (1997) e Afonso (2008) consideram que é frequente serem consideradas outras formas de comunicação como a leitura labial, representação gráfica, informação escrita, expressão corporal e gestual que, embora desempenhando um papel menor, podem ajudar o surdo na descodificação da mensagem.

Gomes, Ataíde e Falcão (2005) reforçam ainda que na leitura labial a pessoa surda observa os lábios de quem está a produzir um enunciado oral, a sua expressão facial e os seus gestos. Há, no entanto, algumas dificuldades nesta forma de comunicação dado que muitas palavras não são perceptíveis ao nível dos lábios e grande parte delas pode ainda ser confundida com outras palavras. Apesar disso, muitos indivíduos desenvolveram grande competência na leitura dos lábios.



Coelho (2010), a este respeito, apresenta o conceito de acessibilidade como uma chave para a inclusão, cabendo à sociedade, segundo Schwarz e Haber (2006), eliminar todas as barreiras para que as pessoas com deficiência tenham acesso a serviços, espaços, informações e bens necessários para o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A acessibilidade comunicacional, no caso em análise, consiste, portanto, em facilitar a comunicação dos surdos com surdos e dos surdos com os ouvintes, o que acaba por depender em muito da utilização da língua gestual nas escolas, universidades, hospitais, lojas, entre outros estabelecimentos públicos. O ideal seria dispor de um profissional que conheça a língua gestual.

De acordo com a Diretiva (UE) 2019/882 do Parlamento Europeu e do Conselho, um ambiente em que os produtos e serviços sejam mais acessíveis permite uma sociedade mais inclusiva e facilita a autonomia das pessoas com deficiência.

A referida diretiva promove ainda uma participação plena e efetiva em condições de igualdade, mediante a melhoria do acesso aos produtos e serviços mais comuns que, através da sua conceção inicial ou de subsequente adaptação, dão resposta às necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Sartoretto e Bersch (2010) reforçam a necessidade de existência de mecanismos facilitadores da inclusão.

Para os referidos autores, os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo. Podem ainda ser entendidos como ações, práticas educativas ou material didático delineados para fomentar a participação autónoma do aluno com deficiência.

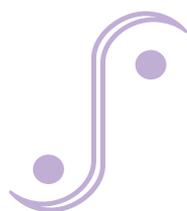
Os materiais didáticos, também conhecidos como recursos e/ou tecnologias educativas podem ser entendidos como cada recurso utilizado no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de promover a motivação do aluno e a sua aproximação ao conteúdo (Freitas, 2007).

No que respeita às condições das escolas de condução e especificamente sobre recursos ou materiais, a Portaria n.º 185/2015 de 23 de junho que regulamenta a Lei n.º 14/2014, de 18 de março apresenta os conteúdos a ministrar assim como os materiais pedagógicos a serem disponibilizados pelas escolas de condução. São considerados equipamentos pedagógicos de suporte à formação os meios audiovisuais ou multimédia que contenham situações reais de trânsito, toda a sinalização de trânsito, a sua colocação e utilização e casos concretos de aplicação de regras de trânsito e de segurança rodoviária (ex. imagens ou vídeos); o equipamento de projeção adequado e um quadro para escrita ou dispositivo idêntico. De acrescentar que a escola de condução terá que possuir o código da estrada e legislação complementar, bem como legislação sobre o ensino da condução e exames de condução.

Considera-se ainda material pedagógico tradicional o quadro magnético em que o instrutor pode dispor diversas viaturas e sinalização sobre uma superfície onde já se encontram desenhados cruzamentos, entroncamentos, rotundas e outras configurações rodoviárias.

A escolha dos recursos que serão utilizados nas aulas é de extrema importância, pois os mesmos são grandes aliados no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Deste modo, segundo o Instituto da Mobilidade e dos Transportes (IMTT, 2010) a escolha e a forma de utilização do material pedagógico apresentado deve ser feita pelo instrutor face



ao público a que se destina, de forma a facilitar a aquisição de conhecimentos inerentes ao ensino da condução.

Vieira e Molina (2018) sugerem que o trabalho com alunos surdos na sala de aula deve ser realizado através de todas as formas de comunicação e recursos possíveis.

No caso particular do ensino de alunos surdos, o recurso a elementos visuais, em detrimento de informações sonoras, tem um papel facilitador no acesso aos conteúdos. Cada recurso deste tipo tem a sua função: um vídeo pode fornecer a sequenciação de factos e situações e um esquema ordenar os conhecimentos (Cardona, Gomar & Sarduni, 2013).

Na comunicação das pessoas surdas é muito valorizado o potencial da visão. Neste sentido, Skliar (2013) defende que todos os mecanismos de processamento da informação criam-se como experiência visual para este público; o que implica a necessidade de desenvolvimento de recursos específicos para interagirem com o meio envolvente e, desta forma, potenciar e facilitar a comunicação com o outro (Reis, Lopes & Quental, 2015).

Bautista (1997) atribui igualmente grande importância às ajudas visuais referindo alguns exemplos: uso do projetor, do quadro, de documentos escritos, quadros sinópticos e gráficos, especialmente quando se trata de uma informação nova. Salaria ainda que ao utilizar o quadro como meio de transmissão de informação, deve-se fazê-lo com uma certa ordem e sempre dando ao aluno indicações que lhe permitam seguir a informação (assinalar com o dedo, sublinhar, utilizar cores distintas...), concluindo que no aspeto visual os recursos devidamente usados em diversas situações serão facilitadores do processo de ensino-aprendizagem com alunos com perda auditiva.

O ensino deve ter em consideração as especificidades das pessoas surdas, devendo ser utilizados recursos tecnológicos e estratégias que estimulem o interesse na aprendizagem.

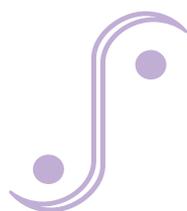
Neste sentido, Pivetta *et al.* (2015), asseguram que as tecnologias e recursos digitais, potenciam e criam, para além de novas formas de ensino-aprendizagem mais flexíveis e ajustadas às especificidades de cada indivíduo, os processos de inclusão e autonomia das pessoas com necessidades especiais, como é o caso dos alunos surdos.

Deste modo, o recurso às novas tecnologias assume-se como uma das formas de potenciar a expressão do conteúdo. As TIC possuem uma grande capacidade de motivação sobre os alunos, facilitando tanto o acesso imediato à informação gráfica e escrita (ex. legendagem das imagens ou vídeos), como a sua gestão através da utilização de programas específicos (Bautista, 1997; Cardona, Gomar & Sarduni, 2013).

A comunicação é bidirecional, ou seja, desde o computador até ao aluno e vice-versa possibilitando que, através do recurso à projeção, o instrutor ensine de frente para os alunos, tornando possível a leitura labial.

Para que tal seja possível é essencial ter em conta as condições da própria sala, que deve ser um espaço com boa iluminação, em que o aluno não esteja posicionado de frente para a luz (Bautista, 1997; Nielsen, 1999).

No caso das aulas práticas, que acontecem dentro do veículo de condução parado, pode ser útil a utilização de ilustrações e informações escritas que potenciem a aprendizagem (Reed, 2012). Segundo o mesmo autor, é também recomendável a disponibilização de um bloco para que o instrutor possa escrever ou pedir ao aluno que escreva a sua pergunta. Hersh, Ohene-Djan



& Naqvi (2010) apontam ainda para a possibilidade da comunicação escrita entre o instrutor e o aluno surdo ser, atualmente, através do telemóvel.

Para além da utilização adequada do material pedagógico, a literatura reforça a importância de uma seleção cuidadosa dos instrutores de condução que trabalham com pessoas surdas. Estes devem compreender as características do aluno e ter a necessária sensibilidade e respeito por esta comunidade (Hersh, Ohene-Djan & Naqvi, 2010).

Algum conhecimento de língua gestual por parte dos instrutores é também considerado uma mais-valia para o ensino de alunos surdos (Miller & Stacey, 2014).

Allen (2016) sugere mesmo que as autoridades e as escolas de condução deveriam certificar-se que as pessoas surdas recebem a formação em língua gestual, que é considerada a sua primeira língua, destacando a importância da presença de intérpretes de língua gestual para a mediação de todo o processo de obtenção da carta de condução.

No caso de as escolas não terem instrutores que dominem a língua gestual, nem a possibilidade de assegurar a presença de um intérprete, há alguns cuidados que todos os instrutores devem ter quando formam pessoas surdas, tanto nas aulas teóricas como nas aulas práticas.

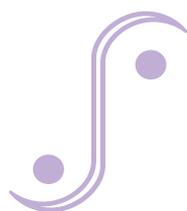
Na sala de aula teórica as estratégias facilitadoras da comunicação e aprendizagem que devem ser usadas pelos profissionais são semelhantes às de qualquer sala de aula frequentada por alunos surdos num estabelecimento escolar. A literatura (Schwarz & Haber, 2006; Cardona, Gomar & Sadurni, 2013) lista alguns dos cuidados a ter como falar sempre de frente para o aluno, a pouca distância e colocando-nos à sua altura. Considera-se essencial que a posição do aluno permita que este olhe diretamente e de frente para o instrutor, diminuindo o esforço para fazer leitura labial e aumentando a oportunidade de usar pistas visuais. Não é aconselhável que o professor/instrutor se volte para o quadro enquanto fala ou passeie de um lado para o outro durante as explicações (Bautista, 1997; Schwarz & Haber, 2006; Cardona, Gomar & Sadurni, 2013).

De acordo com Reed (2012) e Miller e Stacey (2014) é essencial que o profissional que exerce funções nas escolas de condução que recebem alunos com surdez ou baixa audição fale claramente, de forma pausada e simples e com um volume vocal dentro dos limites habituais. A este respeito, Bautista (1997, p.369) refere que “falar devagar e de forma clara é melhor do que gritar ou falar com movimentos exagerados da boca” e que se “deve utilizar a comunicação total: os gestos naturais usados pelo aluno e pelo professor, escrita, expressões faciais, etc...”.

Alexandre (2012, p.26) ao dar conta do modo como se deve comunicar com as pessoas surdas, reforça ainda que “se não perceber, peça para repetir, o importante é comunicar, apesar de eventuais dificuldades. Se for necessário, recorra à escrita”. Por outro lado, reconhece que a simples repetição do que foi dito também não é, por si só, uma forma de melhorar a compreensão para a pessoa surda, sendo mais conveniente reformular a informação dada com novas estruturas ou palavras.

Por outro lado, alguns aspetos como a pouca movimentação dos lábios ou o uso de bigode por parte do instrutor podem dificultar a leitura labial, pelo que deve ser escolhido um instrutor que não apresente estas características (Schwarz & Haber, 2006; Cardona, Gomar & Sadurni, 2013).

Relativamente à metodologia, o aluno surdo não consegue escrever e copiar ao mesmo tempo que recebe a informação produzida oralmente (através da leitura labial), sendo necessário



que o instrutor que o acompanha não esqueça os momentos em que seja necessário tomar apontamentos, olhar para mapas ou livros ao mesmo tempo que se dá uma explicação (Bautista, 1997).

Tal como acontece nas aulas teóricas, também nas aulas práticas existem cuidados a ter pelo instrutor de condução. Miller e Stacey (2014) defendem que quando se ensina se deve assegurar que as expressões faciais não são contraditórias com o que se está a transmitir verbalmente. Por outro lado, no caso do ensino de alunos surdos, os gestos também podem ser usados em detrimento das palavras em algumas situações. As mãos podem demonstrar como o pedal da embraiagem funciona, por exemplo. No entanto, há movimentos que podem causar distração aos alunos, podendo tornar-se perigosos. Para controlar os gestos, deve-se estar atento aos mesmos, especialmente àqueles que poderão causar distração.

Os gestos recomendados não são, necessariamente, de acordo com os sinais utilizados em língua gestual e devem, portanto, ser explicados e entendidos completamente pelos dois intervenientes desde a primeira aula (gestos simples como: colocar o polegar para cima para “correto”, ou o polegar para baixo para “incorreto”) (Miller & Stacey, 2014).

Hersh, Ohene-Djan & Naqvi (2010) reforçam ainda a importância da escolha dos gestos essencialmente aquando da confirmação da mudança de direção, para não colocar em causa a segurança rodoviária.

No mesmo sentido, Gomes, Ataíde e Falcão (2005) defendem que o sucesso dos alunos surdos passa necessariamente pela existência de um código linguístico comum entre eles e o instrutor, que sirva de base de comunicação. Os surdos precisam de alguém que lhes traduza o mundo e lhe dê significado. Precisam também de pessoas que acreditem nas suas potencialidades e na capacidade que possuem de desenvolvimento e de concretização.

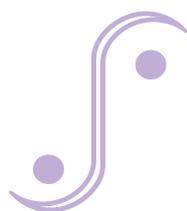
Metodologia

A investigação que se levou a cabo pretendia compreender em profundidade, o significado que os participantes atribuíam às suas experiências decorrentes de situações pouco comuns vivenciadas em contextos reais (Bogdan & Biklen, 2013; Lune & Berg, 2017). Por essa razão, seguiu-se um paradigma qualitativo, em que o investigador assumiu um papel central no processo, desde a definição do estado da arte, à planificação e implementação dos instrumentos de recolha de dados, chegando posteriormente aos resultados, numa perspetiva cruzada.

Neste âmbito, pretendeu-se conhecer a forma como se processa o ensino de condução automóvel a pessoas surdas em Portugal, a partir da perspetiva de instrutores com experiência, prática e teórica, no ensino a estes alunos, por se entender que as contribuições advindas de profissionais que se encontram no terreno possibilita a troca de conhecimento e habilidades que favorecem o conhecimento científico.

A partir do objetivo geral foram definidos cinco objetivos específicos:

1. Caracterizar as condições apresentadas pelas Escolas de Condução para a formação dos condutores surdos;
2. Compreender como se estabelece a comunicação entre os instrutores e os alunos surdos;



3. Determinar quais as dificuldades sentidas pelos instrutores na comunicação com os referidos alunos;
4. Determinar quais as estratégias de comunicação utilizadas para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos instrutores;
5. Caracterizar o desempenho dos alunos surdos na tarefa de condução automóvel.

Neste artigo, os dados apresentados e os resultados obtidos centram-se no primeiro objetivo, tendo-se seguido uma tipologia exploratória (Gil, 2008). Esta está relacionada com o facto da temática da condução automóvel pela população surda ser ainda pouco conhecida, não tendo sido encontrados, em Portugal, estudos que assumam o propósito de conhecer as condições materiais e humanas das escolas de condução para a formação destes sujeitos.

Para além de se apresentar como um estudo exploratório, a investigação levada a cabo é, também, descritiva, uma vez que os dados pretendem chegar a explicações/narrativas densas e detalhadas do fenómeno em análise (o ensino de condução automóvel) relativo a uma população particular (alunos surdos), prestando-se a descrever a situação em contexto real (escolas de condução) e a responder a «porque fazer» e «como fazer» (Fortin, 2009).

O estudo desenvolvido teve precisamente estes aspetos em consideração, ao ter selecionado como participantes vinte pessoas que, não só têm conhecimentos aprofundados sobre a área em estudo, como experiência, em contextos reais de ensino-aprendizagem, da condução automóvel a pessoas surdas.

O número de participantes relaciona-se com o número de distritos do país (Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu), tendo-se considerado uma escola de condução por cada distrito de Portugal (18), de forma a obter uma visão holística da realidade. Com este intuito, o processo iniciou-se pelo levantamento das escolas existentes, através da página web www.segurancarodoviaria.pt/ensino/escolas-de-condução, onde consta a listagem das escolas por distrito e os respetivos nomes e contactos.

Posteriormente, iniciou-se o contacto telefónico e via email com cerca de 70 escolas, procurando-se proceder à apresentação da investigadora e do estudo e perceber se existiria experiência no ensino de condução a pessoas surdas, o que justifica a morosidade do processo e o número de escolas contactadas que, por si só, evidencia que várias instituições de ensino não tiveram, até ao momento, alunos surdos ou não apresentaram disponibilidade para participar no estudo.

Importa salientar que em duas escolas de condução (Lisboa e Coimbra) foram entrevistadas duas pessoas: em Lisboa foi entrevistada, para além do instrutor, a proprietária do estabelecimento de ensino, pelo facto de ter experiência prévia com alunos surdas e em Coimbra porque cada instrutor é responsável por uma das componentes de ensino (código ou condução), sendo que era necessário recolher dados relativos a ambas as componentes, perfazendo-se, assim, um total de 20 participantes.

A estes participantes foi aplicado, presencialmente ou via Skype, um conjunto de questões previamente preparadas num guião de entrevista que, sendo semi-estruturada, permitiu aprofundar



a perspetiva dos sujeitos pela imersão de novas questões que fossem ao encontro dos objetivos definidos para o estudo. Estas foram realizadas individualmente e registadas através de uma gravação áudio que serviu o propósito de transcrever integralmente o discurso e proceder à respetiva análise detalhada do seu conteúdo, assumida como um conjunto de técnicas que, a partir de categorias e sub-categorias, permite aceder a um significado que emerge das ações praticadas numa determinada situação (Lune & Berg, 2017).

Apresentação dos dados e discussão de resultados

Tal como referido anteriormente, o presente estudo envolveu a realização de vinte entrevistas a instrutores de condução automóvel, sendo cinco do sexo feminino e quinze do sexo masculino, variando o nível de escolaridade entre o antigo 7º ano de escolaridade e o grau de licenciatura em diversas áreas científicas.

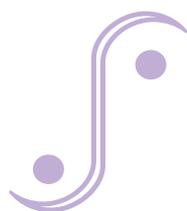
Os discursos obtidos através das entrevistas foram transcritos e analisados através da técnica de análise de conteúdo, que permitiu definir quatro grandes categorias, considerando-se para este artigo os dados da categoria 'Condições das escolas de condução para o ensino de alunos surdos' que se subdividiu em três sub-categorias: 'materiais – aulas teóricas'; 'materiais – aulas práticas' e 'recursos humanos'. A partir destas foi possível identificar unidades de registo representativas que possibilitaram a obtenção de resultados expressos no ponto seguinte.

Condições das escolas de condução para o ensino de alunos surdos

Recursos materiais

Os produtos de apoio são indispensáveis para o processo de aprendizagem de pessoas surdas, tenha o mesmo lugar nas escolas tradicionais ou em instituições formadoras como as escolas de condução, pois estimulam capacidades, promovendo a interiorização de conceitos, a aquisição de informação e, de uma forma geral, a igualdade de oportunidades. Neste sentido, é fundamental que sejam utilizadas tecnologias de apoio educacionais, quer convencionais, como imagens, murais de fotografias, tematização de ambientes, entre outros, ou ainda, ferramentas digitais de apoio pedagógico, como o recurso à internet ou a material multimédia (Baqueta & Boscaroli, 2011).

No que respeita ao material utilizado no ensino de condução a alunos surdos, a maioria dos entrevistados assumiu que o existente, tanto para as aulas teóricas como práticas, consegue atender às necessidades básicas tendo em vista o êxito da aprendizagem. Estes incluem, essencialmente, quadro, livro de código, sala de aula virtual, testes online e *pen usb* com testes multimédia, respeitando o que se encontra expresso na legislação em vigor (Portaria n.º 185/2015 de 23 de junho que regulamenta a Lei n.º 14/2014, de 18 de março) como materiais de referência.



Verifica-se, após a análise das entrevistas, que a informação escrita é o meio privilegiado de comunicação na sala de aula teórica, particularmente através do papel ou do quadro. De referir que em dois distritos os instrutores enunciam que atualmente utilizam a escrita através do telemóvel como meio de comunicação.

Os participantes procuram diversificar os recursos utilizados para comunicar e estabelecer uma interação significativa com os alunos surdos.

As estratégias comunicacionais evidenciadas pelos entrevistados vão ao encontro do aconselhado por Cardona *et al.*, (2013) ao referir que no ensino a pessoas surdas, deve-se potenciar o uso da linguagem escrita como principal via de acesso à informação, combinada com outros recursos.

A utilização da informação escrita é ainda salientada por Ohen *et al.* (2010) ao identificarem a potencialidade de uma caneta e um caderno na comunicação com pessoas surdas. No âmbito da formação de condução a alunos surdos, é aconselhado por diversos autores (Reed, 2012; Miller & Stacey, 2014) que o instrutor tenha sempre um bloco de notas disponível de modo que todas as perguntas e respostas possam ser escritas.

Com o aparecimento das novas tecnologias, onde se inclui o *sms* (*Short Message Service*) destacado por dois dos sujeitos do estudo, foram colmatadas algumas das implicações da surdez na comunicação, tornando-se muito mais fácil comunicar (Breivik, 2005).

Particularizando os materiais existentes para o ensino teórico, foi também destacado por metade dos participantes o recurso a outras ferramentas tecnológicas, nomeadamente a sala de aula virtual. A aplicação deste tipo de recursos visuais (imagens, esquemas, animações e vídeos de situações de trânsito) foi descrita como uma das estratégias mais utilizadas na sala de aula de código: “Tem muito o recurso à imagem, à exemplificação e ao sistema de pergunta-resposta.”; “Depois recorremos muito a imagens”; “Na teórica, é fácil: eles lêem, captam através de esquemas, imagens.”.

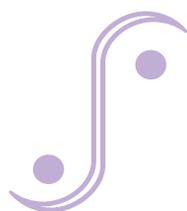
Os entrevistados aproximam-se assim da opinião dos autores Bautista (1997), Hersh *et al.* (2010) que revelam o impacto significativo do recurso a imagens no processo de comunicação e de ensino-aprendizagem com alunos surdos.

Referindo-se ainda à população surda, Campello (2006) acrescenta que atualmente os recursos visuais disponíveis são amplos, incluindo inúmeras possibilidades de imagem e composição de espaços virtuais propiciados pelo mundo tecnológico facilitando, deste modo, o processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, no que respeita à utilização das TIC, as evidências estão em conformidade com o referenciado por Bautista (1997), Cardona *et al.* (2013) e Pivetta *et al.* (2015) ao reconhecerem o impacto das novas tecnologias na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos.

Ainda no que respeita à utilização das TIC, três profissionais referiram a importância da legendagem para o aluno surdo, presente na sala de aula virtual. O reconhecimento pelos instrutores da importância das legendas para surdos, está de acordo com a sugestão de Coelho (2010).

De salientar ainda que três dos entrevistados mencionaram a utilização de materiais específicos, como sendo um baralho de cartas e o recurso a carros de pequena dimensão, utilizados também no quadro magnético.



As considerações dos entrevistados vão ao encontro do expresso por Bautista (1997) e Miller e Stacey (2014) identificando a utilidade de um quadro magnético na sala de aula teórica para recriação de situações de trânsito.

No que se refere aos recursos materiais utilizados pelos instrutores nas aulas teóricas, quando formam alunos surdos, constata-se que estes são semelhantes aos que são mobilizados para o ensino de alunos ouvintes, não estando, portanto, devidamente adaptados para o ensino de pessoas com surdez.

Santos (2012) confirma esta ideia ao defender que existe uma lacuna no ensino a alunos surdos no que respeita a recursos pedagógicos, pois não é disponibilizada uma quantidade significativa de materiais para o referido ensino.

Relativamente às aulas práticas, no domínio dos recursos utilizados, dez participantes de diferentes distritos fizeram alusão ao conta-rotações como estratégia visual para o aluno saber quando tem de alterar a mudança: “E também é fácil: os carros hoje têm um sistema de rotações, que lhes é explicado. Eles já sabem que a mudança tem que se colocar na rotação x ou y”.

A par da importância do conta-rotações a nível visual, onze entrevistados referiram que é através da vibração ou trepidação do motor que os alunos surdos conseguem perceber quando devem ou não alterar as mudanças: “E a partir daí, sentiam aquela trepidação do volante, que nós nem pensamos o quanto importante é para elas. Foi através daí”, “A trepidação do carro também é sinal que é preciso mudar a mudança”.

No tocante ao recurso do conta-rotações e à vibração do motor as considerações reveladas pelos entrevistados aproximam-se dos autores Zodda (2012) *et al.*, Miller e Stacey (2014) e do referido no Manual de Ensino de Condução (IMT, 2010) que defendem que para os alunos surdos, a visão e o tato tornam-se muito mais evidentes, ajudando a superar a limitação de não ser capaz de ouvir.

Verifica-se que tal como na parte teórica, a escrita é também muito utilizada: “Muitas vezes também fazia esquemas, através de papel e caneta para as rotundas, cruzamentos, por exemplo”; “Tal como faço com os outros alunos, uso um caderno, onde por vezes também escrevo indicações ou informações importantes, como por exemplo: encostar ao eixo da via...”

Constata-se que os recursos aplicados pelos entrevistados tanto nas aulas teóricas como práticas são utilizados de forma a valorizar a experiência visual dos alunos surdos, procurando uma melhoria significativa do ensino.

Recursos Humanos

No que respeita aos recursos humanos que exercem as suas funções profissionais nas escolas de condução, as entrevistas tiveram como objetivos, procurar compreender se os instrutores têm formação para o ensino de alunos surdos (na formação base ou de atualização) e se recorrem a um intérprete de Língua Gestual Portuguesa, como estratégia de comunicação.

No tocante à formação específica para trabalhar com pessoas surdas, nenhum dos entrevistados afirmou ter frequentado ações nesta área. O curso de instrutor também não contempla



conteúdos relacionados com a deficiência. No entanto, a maioria revelou interesse em vir a ter formação na área da surdez: “Não, mas gostava de ter tido. E garanto-lhe que se tivesse mais alunos, eu ter-me-ia inscrito num curso de língua gestual.”; “Contamos só com o nosso bom senso e com a boa formação de cada um.”; “Não faz parte dos conteúdos do curso. Tudo o que nós sabemos, quer para surdos, ou deficiência motora é quase autodidacta.”; “Eu creio que nem existe nenhuma formação específica. Apenas a experiência”.

Apesar da falta de formação, quatro dos instrutores, nomeadamente dos distritos de Lisboa, Guarda, Viseu e Bragança, referiram que o contacto com familiares, amigos surdos ou com indivíduos especializados em Língua Gestual Portuguesa, facilitou o processo de ensino de condução. Os instrutores de Lisboa e do Porto mencionaram, ainda, que devido à sua ampla experiência com alunos surdos, já possuem algum conhecimento em LGP, mesmo não tendo qualquer formação específica.

Quanto ao número de alunos surdos que já ensinaram a conduzir, este é muito díspar variando entre apenas um, respetivamente nos distritos de Bragança, Castelo Branco, Évora, Viseu e Vila Real, a aproximadamente cem, nomeadamente nos distritos de Coimbra, Lisboa e Porto.

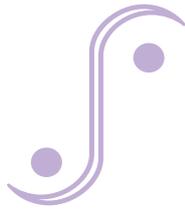
A preocupação particular referida pelo participante do distrito de Lisboa em escolher para as aulas com alunos surdos um instrutor que não tenha bigode ou barba, é partilhada por Schwarz e Haber (2006) e Costa *et al.* (2009) ao considerarem que esses elementos podem dificultar a leitura labial. Progressivamente, os instrutores, numa busca autónoma de soluções, vão, neste sentido, adotando estratégias já utilizadas em situações anteriores, tal como expresso por um dos entrevistados: “Tem de se trabalhar de forma diferente. É muito por tentativa e erro.”

As medidas adotadas vão ao encontro da perspetiva de Sanches (2005) e Correia (2008), que consideram que é possível ensinar mesmo em situações difíceis, se acreditarmos nessa possibilidade e se forem utilizados os meios e os recursos necessários de modo a responder mais eficazmente às necessidades de um aluno surdo. Neste sentido, e apesar de a grande maioria dos professores tentarem adaptar-se à comunicação dos alunos surdos, há também situações em que as adaptações planeadas se convertem em obstáculos na comunicação entre professor e aluno surdo, pelo que é fundamental estar atendo à evolução do formando (Souza & Silvestre, 2007).

A reduzida experiência com alunos surdos, a falta de conhecimento em Língua Gestual Portuguesa e a posição em que o instrutor e o aluno se encontram durante a aula de condução, não favorecendo a leitura labial, foram consideradas as principais dificuldades sentidas pela maioria dos instrutores, que entender poder condicionar a aprendizagem e a comunicação.

De referir também que alguns instrutores revelaram não sentir grandes dificuldades no ensino a pessoas surdas, afirmando que a comunicação apenas é garantida de outra forma.

Neste âmbito, importa realçar que quatro das escolas de condução contactadas (Beja, Coimbra, Guarda e Lisboa) afirmam já ter recorrido a um intérprete de LGP para as aulas de código. Apesar deste reduzido número, a presença do intérprete de Língua Gestual Portuguesa na sala de aula teórica é valorizada pelos entrevistados, já que a grande diferença imposta pela surdez está vinculada, efetivamente, ao uso da língua, seja pela não compreensão da língua gestual por meio dos ouvintes, ou pelo facto de grande parte dos surdos não conseguirem expressar as suas vontades por meio de língua oral. A língua acaba, neste sentido, por



se tornar uma grande barreira que dificulta a inclusão da pessoa surda, pois por um lado, no caso dos ouvintes, a língua é definida por meio de fontes sonoras, e no caso do surdo, o processo de comunicação é definido basicamente e exclusivamente por meio de fontes de informações visuais (Baqueta & Boscarioli, 2011).

As escolas de condução que oferecem a possibilidade de ter um intérprete de LGP, reconhecem, portanto, que a presença destes profissionais se torna um recurso significativo para ultrapassar as barreiras comunicacionais entre pessoas ouvintes e surdas. Por outro lado, as escolas de condução que não contam com a presença de intérpretes na sala de aula sentem a sua ausência como uma lacuna.

O papel do intérprete dentro da sala de aula é reconhecido também por Lacerda (2006), definindo-o como um bom meio de comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte. Neste sentido, é necessário reconhecer que a sua presença no referido espaço tem como objetivo tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo. Segundo o mesmo autor, a principal questão não é traduzir os conteúdos, mas torná-los compreensíveis para os sujeitos. Além disso, no processo de inclusão do aluno surdo, o intérprete desempenha um papel central. De acordo com Silva e Oliveira (2016), o intérprete de língua gestual assume grande responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se como um mediador da interação entre o professor e o aluno surdo.

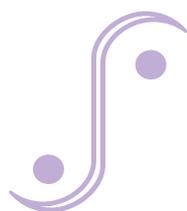
Em Portugal, a legislação vigente (Decreto-Lei nº40/2016 de 29 de julho) apenas prevê que, caso o aluno seja surdo, possa ser possibilitada a presença de um destes profissionais na data do exame de código.

A ausência de intérprete LGP nas aulas teóricas e a falta de conhecimento da referida língua destacadas por alguns dos entrevistados é uma evidência sentida também por pessoas de outras áreas: polícias, médicos, enfermeiros ou administrativos, sentindo-se igualmente limitações na comunicação entre pessoas ouvintes e surdas nos serviços públicos (Schwarz & Haber, 2006; Hersh *et al.*, 2010; França, 2011).

Com efeito, a necessidade de comunicação revelou-se como a principal motivação para despertar o interesse na aprendizagem de Língua Gestual Portuguesa por parte de alguns instrutores que não contam com a presença de intérprete nas escolas de condução onde exercem funções. Por conseguinte, revelaram que seria importante ser-lhes dada formação na área da deficiência/surdez.

Conclusões

Os resultados obtidos permitiram perceber que as condições apresentadas pelas escolas de condução respeitam a legislação em vigor que se cinge aos recursos básicos para a formação de qualquer aluno (meios audiovisuais ou multimédia contendo situações de trânsito, quadro para escrita...). No entanto, não incluem materiais adaptados para o ensino de pessoas com surdez, existindo, ainda, uma falha ao nível da presença de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa nas aulas com estes alunos.



No que diz respeito ao modo como os instrutores utilizam os recursos existentes e apesar do número de experiências dos instrutores ao nível do ensino da condução automóvel a alunos surdos ser muito diferente, constata-se que as estratégias implementadas são similares (aplicação de materiais com recursos visuais, posicionamento favorável à leitura labial nas aulas de código). No entanto, as dificuldades evidenciadas são maiores nas escolas de condução com menos experiência, como seria expectável.

A presença de tradutores e intérpretes de língua gestual seria fundamental, uma vez que se tornariam agentes facilitadores para a inclusão do indivíduo (Schwarz & Haber, 2006; França & Ono, 2016).

Pelo exposto, percebe-se que apesar do ensino da condução a pessoas surdas ser importante para a sua autonomia e de alguns avanços terem já sido realizados neste campo, permanecem limitações ao processo de ensino-aprendizagem desta comunidade. Estas centram-se no modo como a transmissão de conhecimentos ocorre, que nem sempre é totalmente adequada às suas necessidades e possibilidades, tornando-se imprescindível encontrar respostas mais individualizadas que tenham em conta as características de cada aluno, cabendo “[...] aos espaços formativos um redirecionamento de suas práticas pedagógicas, superando os discursos sobre inclusão que não se materializam na realidade quotidiana escolar. Para isso, o desafio educacional é problematizar o discurso da inclusão, analisando as condições nas quais emerge o contexto escolar no qual está envolvido.” (Barreiro, Carvalho & Furlan, 2018, p 532).

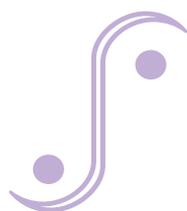
Assim, reconhecendo que a utilização de materiais adequados e de estratégias de comunicação específicas poderia aumentar a qualidade do ensino e o sucesso da formação, surgiu um projeto que pretende criar um guia específico para o ensino de condução automóvel a pessoas surdas à semelhança de outros documentos orientadores em diferentes áreas, a saber “Atendendo bem pessoas com deficiência” (Schwarzv & Haber, 2006), “Guidance to Police: Communicating with Deaf People” (2008), “Guia de Boas Práticas para Jornalistas” (Alexandre, 2012) ou “Teaching deaf people to drive - Handbook for driving instructors” (Reed, 2012).

O guia, em fase de construção, pretende incluir a terminologia básica na área da surdez e da acessibilidade e sugestões para a interação com alunos com este perfil. É também intenção do guia a apresentação de estratégias práticas passíveis de serem aplicadas no processo de ensino de condução automóvel a pessoas com surdez, tanto nas aulas teóricas como práticas, especialmente no que à comunicação diz respeito, partindo dos resultados do estudo em análise mas também da voz das próprias com surdes, já que se assume que “researchers and teachers can learn from what students have to say.” (Dare & Nowicki, 2018, p. 250).

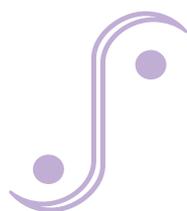
Referências

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Alexandre, D. (2012). *A Deficiência na Comunicação Social - Guia de Boas Práticas para Jornalistas*. Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.
- Allen, C. (2016). *WFD statement on deaf people's right to drive a car or other vehicles, 31 August 2016*. Helsínquia, Finlândia. Consultado em 17 jan. 2017. Disponível em <http://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2016/11/WFD-statement-on-right-to-drive-a-car-or-other-vehicles-FINAL-31-Aug-2016.pdf>





- Baqueta, J. & Boscaroli, C. (2011). *Uma discussão sobre o papel das tecnologias no ensino aprendizagem de alunos surdos*. IIENINED-Encontro Nacional de Informática e Educação. Disponível em http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos_enined/A15.pdf
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (Coleção Saber Mais). Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R., Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. C., Gomar, C., & Sadurni, N. (2013). *Compreender a perda auditiva*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, O. (2010). *Um Copo Vazio Cheio de Ar - Assim é a Surdez*. Oliveira de Azeméis: Livpsic.
- Constituição da República Portuguesa: VII Revisão Constitucional (2005). Assembleia da Republica. Consultado em 25 nov. 2016. Disponível em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Costa, L.; Almeida, R.; Mayworn, M.; Alves, P.; Bulhões, P.; Pinheiro, V. (2009). *O atendimento em saúde através do olhar da pessoa surda: avaliação e propostas*. Revista Brasileira de Clínica Médica. Sociedade Brasileira de Clínica Médica. v.7, p.167-170.
- Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto. Diário da República, 1.ª série, N°152. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa. Consultado em 23 set. 2016. Disponível em: http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicos/acessibilidade/dlei_163_2006_edificios.pdf
- Decreto-Lei n.º 40/2016, de 29 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 145. Lisboa: Planeamento e das Infraestruturas. Consultado em 15 jan 2017. Disponível em <https://dre.pt/application/file/75058316>.
- Diretiva (UE) 2019/882 do Parlamento Europeu e do Conselho de 17 de abril. Jornal Oficial da União Europeia. Bruxelas: Comissão Europeia. Consultado em 27 julho 2019. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019L0882&from=PT>
- Federação Portuguesa de Associações de Surdos. (2012). *Carta Social da Pessoa Surda*. Amadora. Consultada em 19 nov. 2014. Disponível em www.dgs.pt/em-destaque/carta-social-da-pessoa-surda-pdf.aspx.
- Felizes, R. (2005). *Considerações sobre a construção de significados pela pessoa surda, na ausência de um sistema de linguagem estruturado*. In O. Coelho, Perscrutar e escutar a Surdez (176 - 185). Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- França, A., Ono M. (2011). *Interação de pessoas surdas mediada por sistemas de produtos e serviços de comunicação*. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 16, n. 59, pp. 260-276.
- Freitas, O. (2007). *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas
- Gomes, M., Ataíde, A. & Falcão, A. (2005). *A Importância da Mediação e da Metacognição no Desenvolvimento da Criança Surda*. In O. Coelho, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp. 187-210). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Hersh, M., Ohene-Djan, J., & Naqvi, S. (2010). *Investigating Road Safety Issues and Deaf People in the United Kingdom: An Empirical Study and Recommendations for Good Practice*. Journal of Pre-vention & Intervention in the Community, vol.38/nº4, pp. 290-305. & Intervention in the Community, vol.38/nº4, pp. 290-305.
- IMTT. (2010). *Manual de Qualidade e Serviços de Ensino da Condução*. Lisboa: IMTT
- IMTT. (2010). *Manual do Ensino da Condução*. Lisboa: IMTT
- Lacerda, C.B.F. (2006). *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Caderno CEDES. v. 26, n. 69, pp. 163-184. Campinas



- Miller, J., & Stacey, M. (2014). *Practical Teaching Skills for Driving Instructors*. 9th Edition. Londres: Ko-ganPage.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, R. (1998). *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- Pivetta, E.; Almeida, A.; Saito, D.; Ulbricht, V. *Educação bilingue de alunos surdos: contributos para a construção de ambientes virtuais inovadores de ensino e aprendizagem acessíveis*. Inclusão Social, v. 8 n.2 e v.9 n.1 - jan./dez. de 2015 Número Especial, n. 2, p. 2015-0, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/80196>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- Portaria N.º 185/2015 de 23 de junho. Diário da República N.º 120/2015, Série I. Lisboa: Ministério da Economia. Consultado em 10 fev. 2016. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/67541960>.
- Reed, E. (2012). *Teaching deaf people to drive - Handbook for driving instructors*. The Institute of Master Tutors of Driving.
- Reis, M., Lopes, C., & Quental, J. (2015). *Design de interação e de interfaces tácteis: o caso particular do design para crianças surdas*. *Ergotrip Design - Revista dos encontros internacionais de estudos luso-brasileiros em Design e Ergonomia*, pp. 285-293
- Sanches, I. (2005). *Compeender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-ação e Educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, v. 5, n.5, p.136/137. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Santos, E. (2012). *O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Uma Análise de Estratégias e Materiais Didáticos*. *Anais do SIELP*. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1. Universidade Federal da Uberlândia.
- Sartoreto, M.; Bersch, R. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial/ Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.
- Schwarz, A., & Haber, J. (2006). *Atendendo bem pessoas com deficiência*. São Paulo: Febraban – Federação Brasileira de Bancos.
- Skliar, C. (2013). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, K.; Oliveira, I (2016). *O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso*. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 3, p. 695–712, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>.
- Souza, R.; Silvestre, N. (2007). *Educação de surdos: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Vieira, C.; Molina, K. (2018). *Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar*. *Educação e Pesquisa*, v. 44. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Zodda, J., Schmitt, N., S, S., Crisologo, A., Plotkin, R., Yates, M., Halla, W. (2012). *Signing While Driving: An Investigation of Divided Attention Resources Among Deaf Drivers*. *Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association*, 45(3), p. 314- 329.