

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Surdez, análise das narrativas surdas em contexto escolar”

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula

Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ciências da

Educação - Especialização em Educação Especial

Candidata: Maria Manuela Bastos de Oliveira Pedrosa Branco

Sob Orientação de: Professor Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Porto, Setembro de 2009

RESUMO

Tendo em atenção que as dificuldades na leitura e na escrita são uma das causas do insucesso escolar da maioria das crianças surdas a nossa investigação centra-se no estudo dos motivos que podem influenciar o seu desenvolvimento linguístico na Língua Portuguesa.

Conscientes da necessidade de limitarmos o campo de investigação, focalizamos a nossa atenção na influência que as modalidades linguísticas e as metodologias de ensino têm nas narrativas escritas dos alunos surdos em contexto escolar.

Como tal no enquadramento teórico abordamos conceitos, ideias, princípios que de uma forma ou de outra estão relacionados com a educação de surdos nomeadamente as que derivam do novo paradigma sócio antropológico com relevo para a situação portuguesa.

Numa tentativa de arranjar uma amostra significativa e diversificada desenvolvemos o nosso trabalho em cinco escolas com um total de 51 alunos, 23 de modalidade linguística oral e 28 de Língua Gestual Portuguesa e ainda recolhemos entrevistas com 15 professores. Fizemos a aplicação de uma prova de linguagem escrita que foi um dos instrumentos usados para dar resposta à nossa pergunta de partida. Avaliámos individualmente o desempenho linguístico e tentamos esboçar uma comparação desse desempenho entre os dois grupos. A análise dos resultados obtidos permite-nos apontar a permanência de grandes lacunas nas produções narrativas das crianças surdas levando-nos a questionar as metodologias e opções usadas na sua educação. A confrontação da informação recolhida e a sua análise confrontada com as leituras efectuadas e com a nossa experiência profissional, teve como intenção perceber os contextos actuais no sentido de ajudar a encontrar novas respostas para as dificuldades dos surdos.

Palavras-chaves: Língua/ linguagem, língua oral / gestual, língua materna/ L2, surdez, modalidades linguísticas/ respostas educativas.

ABSTRACT

Considering that the difficulties in reading and writing are main causes of failure in School of the vast majority of deaf children, we will centre our investigation on the motives that can influence their Portuguese Language linguistic development.

Considering the School universe, we will focus our field of Research on the influence that the several linguistic varieties and the teaching methodologies have on the writing ability of deaf students.

With this environment in mind we will approach the concepts, ideas and principles that are connected with the teaching of deaf students, such as the ones that derive from the new Portuguese socio anthropologic paradigm.

To achieve a significant and diversified working sample we have developed our work with 51 Students in 5 different Schools, being 23 students of Oral Linguistic and the other 28 of Portuguese Sign Language. In this process we have also interviewed 15 Teachers. To answer to our main question we assessed both student groups with an exam of written language; then we evaluated and individually compared this exam between the two groups. The results that we have obtained allowed us to see big flaws in the writing production of these students and hence to question the methodologies used in their learning process.

The intention of this Study, comparing and analysing the information that we have obtained, combined with our own professional experience, was to understand the actual contexts and find new answers for the difficulties of the deaf students.

Keywords: *language; oral language; sign language; mother language; deafness; linguistic methodologies; learning responses.*

AGRADECIMENTOS

Para levar a cabo este projecto percorri durante dois anos um caminho durante qual pude contar com a preciosa colaboração de algumas pessoas às quais quero agradecer.

Ao meu marido que ao longo dos anos me tem apoiado nas minhas decisões, mesmo quando elas implicam passarmos menos tempo juntos. Aos meus filhos, Vanessa e David, por me apoiarem e incentivarem nos momentos em que achava impossível terminar este projecto. Ao meu filho Miguel pela paciência e pelo sossego que me proporcionou para eu poder trabalhar. À minha prima João pelo tempo perdido no momento das revisões finais.

Ao Professor Doutor Carlos Afonso, por me ter desafiado a inscrever neste mestrado e por todo o apoio e orientação.

Às minhas amigas e colegas de luta, Augusta, Olinda e Sara, pelos momentos que passámos juntas em que nos apoiávamos mutuamente.

Aos professores entrevistados e aos seus alunos Surdos, pela sua colaboração, sem a qual não teria sido possível desenvolver o trabalho empírico.

A todos vós um obrigado do fundo do coração!

ÍNDICE

RESUMO

AGRADECIMENTOS

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE QUADROS

INTRODUÇÃO.....12

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....16

CAPÍTULO I – LÍNGUA / LINGUAGEM.....17

1.1 – CONCEITOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM.....17

1.2 – LÍNGUA MATERNA.....22

1.3 – LÍNGUA ORAL E LÍNGUA GESTUAL 24

1.4 – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA CRIANÇA OUVINTE E NA CRIANÇA SURDA. 31

1.5 – AQUISIÇÃO E ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA GESTUAL 38

CAPÍTULO II – OPÇÕES LINGUÍSTICAS E RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA SURDOS	43
2.1– OS PRIMÓRDIOS.....	43
2.2- PARADIGMA MÉDICO-TERAPÊUTICO E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO ORALISTA	49
2.3- COMUNICAÇÃO TOTAL E BIMODALISMO	52
2.4 – PARADIGMA SÓCIOANTROPOLÓGICO E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	55
2.5 - BICULTURALISMO: COMUNIDADE E IDENTIDADE DO SURDO	59
2.6- SITUAÇÃO EM PORTUGAL	67
CAPÍTULO III – LEITURA E ESCRITA.....	76
3.1 – A LÍNGUA ORAL E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NAS CRIANÇAS OUVINTES.....	76
3.2 – A LÍNGUA GESTUAL E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NAS CRIANÇAS SURDAS	83
3.3- A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA – L2.....	88
3.4- A ESCRITA DO ALUNO SURDO	92
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	96
CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO	97
CAPÍTULO II – DEFINIÇÃO DE HIPÓTESES E VARIÁVEIS	99
CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	101

3.1 – ASPECTOS GERAIS.....	101
3.2 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	111
3.2.1 – Escola E1	111
3.2.2 - Escola E2	115
3.2.3 – Escola E3	118
3.2.4 – Escola E4	121
3.2.5 – Escola E5	125
CAPÍTULO IV – MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	130
4.1 – ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	130
4.2 – ANÁLISE DOCUMENTAL.....	131
4.3 – PROVA DE LINGUAGEM ESCRITA.....	132
CAPÍTULO V – MÉTODOS E TÉCNICAS DE TRATAMENTOS DE DADOS.....	135
5.1 – OPÇÕES NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	136
5.2 – OPÇÕES NA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	140
5.3 – OPÇÕES NA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	140
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	149
6.1 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	149
6.2 – SÍNTESE DOS RESULTADOS	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
BIBLIOGRAFIA	187

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade	103
Gráfico 2 – Idades	104
Gráfico 3 – Género	104
Gráfico 4 – Grau de surdez	105
Gráfico 5 – Pais (ouvintes / surdos)	106
Gráfico 6 – Modalidade linguística	106
Gráfico 7 – Ajudas técnicas	107
Gráfico 8 – Tipo de escola	107
Gráfico 9 – Tipo de integração	108
Gráfico 10 – Professores entrevistados – funções	109
Gráfico 11 – Percentagem média de erros cat. A – grupos A e B	164
Gráfico 12 - Percentagem média de erros cat. B – grupos A e B	164
Gráfico 13 - Média de erros p/ escola	166
Gráfico 14 - Início de apoio / média de erros	168
Gráfico 15 - Tipo de integração em LP	170

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Funções Alternativas da Língua	25
Quadro 2 – Pautas de desenvolvimento linguístico	36
Quadro 3 – Observação tridimensional	100
Quadro 4 - Mapa geral dos alunos	102
Quadro 5 - Mapa geral dos professores	110
Quadro 6 - Esquema do código dos alunos	110
Quadro 7 – Turmas do Agrupamento - Escola E1	112
Quadro 8 - Professores - Escola E1	113
Quadro 9 - Alunos - Escola E1	114
Quadro 10 - Turmas - Escola E2	115
Quadro 11 - Professores - Escola E2	116
Quadro 12 - Alunos – Escola E2	117
Quadro 13 - Turmas - Escola E3	119
Quadro 14 - Professores - Escola E3	119
Quadro 15 - Alunos - Escola E3	120
Quadro 16 - Turmas do Agrupamento – Escola E4	122
Quadro 17 - Professores – Escola E4	123
Quadro 18 - Alunos – Escola E4	124
Quadro 19 - Turmas – Escola E5	126
Quadro 20 - Professores – Escola E5	127
Quadro 21 - Alunos - Escola E5	128
Quadro 22 - Dimensões das entrevistas	131
Quadro 23 - Prova escrita - Banda Desenhada / folha de teste	133
Quadro 24 - Categorias/ subcategorias - Entrevistas PLP / PEE	137
Quadro 25 - Categorias/ subcategorias - Entrevistas CN	138
Quadro 26 - Modelo de organização do género narrativo	143
Quadro 27 - Modelo de análise	145
Quadro 28 - Grelha de análise das narrativas -	148

Quadro 29 - Análise dos erros na categoria A – Grupo A	150
Quadro 30 - Análise dos erros na categoria B – Grupo A	153
Quadro 31 - Análise dos erros na categoria A - Grupo B	156
Quadro 32 - Análise dos erros na categoria B – Grupo B	158
Quadro 33 - Percentagem de erros na categoria A - Grupos A e B	160
Quadro 34 - Percentagem de erros na categoria B - Grupos A e B	162
Quadro 35 - Total de erros por escola / grupo.....	165
Quadro 36 – Início do apoio aos alunos do grupo B	167
Quadro 37 - Tipo de integração a LP	169

LISTA DE ABREVIATURAS

SIGLAS	DESIGNAÇÃO
A	Aluno / a
ASL	American Sign Language
BSL	British Sign Language
C	Ciências da Natureza
CN	Coordenador/a
DGEB/ME	Divisão do Ensino Especial da Direcção Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação
F	Formador/a
H	História
I	Interprete de LGP
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
M	Matemática
MAS	Ministério da Assistência Social
NACDA	Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas
OSV	Objecto/sujeito/verbo
PEE	Professor/ a de educação especial
PR	Professor/ a do regular
SV	Sujeito/verbo
SVO	Sujeito/verbo/objecto
UAAS	Unidade Atendimento a Alunos Surdos
VO	Verbo/objecto

INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa prática de professores de educação especial, do grupo 920 – deficiência auditiva, fomos confrontados com as dificuldades dos alunos surdos, relativamente ao domínio da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Durante anos, as respostas educativas da maioria dos países, onde se inclui Portugal, visavam exclusivamente a oralidade, ou seja, os surdos tinham de aprender a falar pois só assim era possível a sua integração na comunidade ouvinte.

O fracasso evidente dessas práticas e investigações realizadas comprovaram que “a criança surda não tem capacidade de adquirir, de forma natural como os ouvintes, a língua oral” (Amaral, 2008:72), como tal a língua gestual, uma língua visuo-espacial, passa a ser considerada a língua materna dos surdos.

Com base nestes princípios as políticas educativas em Portugal foram sofrendo alterações. Actualmente com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, com a criação de escolas de referência e a implementação do bilinguismo como opção primordial e fundamental para os alunos surdos, a educação destas crianças vê-se novamente confrontada com mudanças.

Sendo que, o insucesso/ sucesso académico dos nossos alunos faz parte das nossas inquietações, foi nossa preocupação aprofundar a influência das modalidades linguísticas e das metodologias de ensino, nas narrativas escritas destes jovens em contexto escolar, pelo que nos propusemos levar a cabo esta investigação cujo título é “Surdez, análise das narrativas surdas em contexto escolar.”

Este projecto de investigação, que iremos apresentar de seguida, enquadra-se no contexto da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Na primeira parte deste trabalho, no enquadramento teórico, iremos abordar temas que têm de ser considerados quando somos confrontados com a educação da criança Surda, pois conforme refere Ruella, “a surdez tem tido várias construções sociais que se têm transformado em função do tempo e do espaço geográfico.” (Ruella, 2000:57)

Atendendo a que o desenvolvimento comunicativo linguístico da criança surda continua a ser motivo de muita reflexão teórica e prática iremos no capítulo I – *Língua / Linguagem*, abordar estes conceitos, os quais não podem ser dissociados pois “linguagem não pode existir, manifestar-se e desenvolver-se a não ser pelo aprendizado e pela utilização de uma qualquer língua” (Slama-Casacu in Cunha e Cintra, 1991:2)

“Para a criança surda, tal como para a criança ouvinte, o desenvolvimento pleno das suas capacidades é a condição indispensável para um total desenvolvimento como pessoa” (Sim-Sim, 2005:17) É através do contacto com os outros que a criança faz aquisição da sua língua materna, conceito a ser abordado no primeiro capítulo.

Dado que a forma de comunicação das crianças surdas ocupa um espaço importante neste trabalho, torna-se relevante perceber de que forma se processa o desenvolvimento da língua oral e da língua gestual nas crianças ouvintes e surdas.

Neste contexto iremos fazer uma abordagem à língua oral e à língua gestual dando especial atenção aos aspectos que caracterizam cada uma delas, designadamente às suas diferenças e às suas similaridades.

Atendendo que as filosofias oralistas predominaram durante muito tempo iremos abordar o desenvolvimento da linguagem oral não só nas crianças ouvintes mas também nas crianças surdas para assim podermos comparar o desenvolvimento dos dois grupos e perceber o porquê das dificuldades das crianças surdas perante uma língua oral-auditiva e à qual dificilmente têm acesso.

Posteriormente iremos falar sobre a aquisição e as etapas de desenvolvimento da língua gestual em crianças surdas. Para tal tomaremos como ponto de partida alguns dos estudos realizados por linguístas e outros,

cujas conclusões referem que o processo de aquisição da linguagem dos dois grupos ocorre em período análogo.

Não podemos abordar as questões da educação de surdos sem recuarmos no tempo para termos uma visão sobre como os surdos e a surdez têm sido perspectivados pelos defensores das diferentes filosofias desde os primórdios até à actualidade. Esse será o objecto do capítulo II.

A forma como o surdo tem sido olhado pela sociedade tem sido influenciada por duas visões dominantes, a clínica e a sociocultural, que têm perdurado ao longo do tempo e têm influenciado as políticas educativas dos vários países, como poderemos ver pela apresentação que iremos fazer no capítulo II – ***Opções linguísticas e respostas educativas para surdos.***

Sendo as dificuldades das crianças surdas na leitura e na escrita um dos motivos da nossa investigação torna-se imperioso tratarmos no capítulo III – ***Leitura e Escrita***, das questões relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita e de como esta se processa a partir da língua oral e da língua gestual.

A implementação da educação bilingue para crianças surdas pressupõe a Língua Gestual como a língua materna (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) (oral/escrita) para estes alunos.

Neste contexto iremos abordar aspectos relacionados com a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2)

A nossa abordagem inicial irá incidir nas crianças ouvintes para de seguida falarmos sobre como se processa a aprendizagem da L2 nas crianças surdas e em que se distinguem pelo facto de se tratarem de línguas que utilizam diferentes canais de percepção.

Embora algumas investigações defendam que o processo de aprendizagem da escrita é semelhante entre ouvintes e surdos, verificam-se diferenças significativas nas produções narrativas dos dois grupos das quais falaremos na parte final do enquadramento teórico.

Na parte II, Componente Empírica, capítulo I - *Construção do objecto de estudo* iremos descrever a problemática que motivou a nossa pergunta de partida e a definição das nossas hipóteses, referidas no capítulo II – *Definição*

das hipóteses e variáveis, essenciais para podermos desenvolver o projecto com ordem e rigor.

Considerando as especificidades da surdez e a pergunta de partida para a constituição da nossa amostra foi necessário alargarmos a nossa investigação a diversas escolas para deste modo podermos encontrar diferentes modalidades linguísticas e metodologias de ensino.

No capítulo III – *Caracterização da amostra*, iremos referir aspectos relacionados com os alunos, com os profissionais envolvidos na educação de crianças surdas e com as escolas.

Para realizarmos a caracterização da nossa amostra e assim recolhermos e produzirmos informação pertinente para esta investigação utilizamos diferentes *Métodos e técnicas de recolha de dados*, mencionados no capítulo IV, dos quais salientamos as entrevistas semi-estruturadas, a análise documental e a prova de linguagem escrita.

Para respondermos à nossa pergunta de partida e verificarmos se as informações recolhidas correspondem às hipóteses colocadas procedemos ao tratamento de informação apresentada no capítulo V – *Métodos e técnicas de tratamento de dados*. Para tal optámos pela análise de conteúdo qualitativa.

No capítulo final deste trabalho, *A apresentação e discussão dos resultados*, fizemos a apresentação dos resultados obtidos em função das hipóteses para posteriormente podermos certificar ou não as hipóteses.

Nas *Considerações Finais*, apresentaremos alguns dos aspectos mais relevantes do nosso estudo, daremos conta da necessidade de implementação ou alteração de algumas medidas na educação de surdos e deixaremos algumas sugestões para futuras investigações.

Este estudo aqui apresentado complementa-se com o volume de anexos onde se incluem diversos documentos, nomeadamente a transcrição e análise das entrevistas, a caracterização dos alunos, a prova escrita aplicada, as produções narrativas e modelos / grelhas de análise, documentos estes que serviram de base à apresentação e discussão de resultados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Língua / linguagem

1.1 – Conceitos de língua e linguagem

Quando se pretende definir os conceitos de língua e linguagem deparamo-nos com diferentes posições e definições.

Saussure, conhecido como o pai da Linguística, foi quem, em 1916, sistematizou pela primeira vez os conceitos de língua e linguagem. Os dois conceitos base de Saussure assentam na língua e na fala.

De acordo com este autor (1991) “a linguagem é formada pela língua e fala...” sendo que a língua é “como um sistema de regras abstractas composto por elementos significantes inter-relacionados ...” (Goldfeld, 2002:17).

Para Saussure a língua é o aspecto social da linguagem, partilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística. A fala, segundo o mesmo autor, é o aspecto individual da linguagem, isto é as características pessoais que os falantes imprimem na sua linguagem. Este linguista, defensor do estruturalismo, “... concebe a língua como objecto de estudo em si mesmo, entidade abstracta que possui regras próprias resultantes de formas de relação que uma comunidade estabelece entre signos...” (Silva, 2002:49) os quais são constituídos por duas partes indissociáveis – o conceito e a imagem acústica.

Esta concepção estruturalista segue os princípios do oralismo em que a fala é considerada como o canal privilegiado para interacção social. Os conceitos desta na concepção estruturalista são pressupostos de diversas correntes ao longo de quase cem anos, sendo posteriormente contestados em estudos que se seguiram aos de Saussure.

Noam Chomsky, importante linguista da segunda metade do século passado, criador da gramática generativa e transformacional, recupera e reformula alguns dos conceitos usados por Saussure, mantendo contudo o paradigma da língua falada. Os estudos efectuados por este autor indicam que os seres humanos têm uma predisposição genética para a aquisição da linguagem.

Os conceitos de língua e fala de Saussure surgem com Chomsky com designação de competência e desempenho que o autor relaciona com estrutura de profundidade e estrutura de superfície. A primeira é o “conjunto de regras inconscientes que preside e regula a faculdade da linguagem e a segunda o uso efectivo que cada indivíduo faz da sua língua.” (Baptista, 2008:117)

Conforme podemos verificar pelo que aqui referimos as línguas gestuais não são referidas por estes autores apesar de já nesta altura serem objecto de estudo de outros linguistas nomeadamente Klima e Bellugi.

Apesar destes estudos não terem tido grande impacto sobre outros linguistas é de salientar que com Chomsky surgem os primeiros indícios de mudanças.

Conforme refere Sacks, relatando o que ocorreu numa conferência em 1965, em que Klima e Bellugi questionam Chomsky quando este se referiu à linguagem como “uma correspondência específica de sons significantes” de que modo consideraria as linguagens gestuais dos surdos. Demonstrando uma mente aberta Chomsky reformulou a sua definição de linguagem para “uma correspondência de sinais significantes” (Klima e Bellugi, 1979:35 in Sacks, 1990:160) acrescentando que a parte sonora pode ser vista como aspecto secundário.

Vygotsky foi outro linguista cujas ideias denotavam uma atitude ousada para a sua época.

As noções de linguagem e fala apresentadas por Vygotsky diferem das de Saussure. Nos trabalhos desenvolvidos entre 1924 e 1934 procura relacionar o pensamento, a linguagem e suas origens.

Para este autor a linguagem para além da função de comunicação tem também uma função de regulação do pensamento, pois é através da “... linguagem que o indivíduo ingressa uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de acção, organiza e estrutura o pensamento.” (Silva, 2001:23).

O conceito de fala para Vygotsky refere-se “à linguagem em acção, à produção linguística do falante do discurso.” (idem:32)

Quando Vygotsky iniciou os seus estudos sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, nomeadamente das crianças surdas, a sua visão ainda

estava muito presa às ideologias oralistas. Para ele era fundamental que o surdo aprendesse a língua falada pois, caso contrário, ficaria sujeito a um estado de mutismo e a uma falta de consciência que comprometem desenvolvimento cognitivo e social.

A língua gestual era compreendida por este autor como uma língua primitiva e limitada que provocava no surdo um subdesenvolvimento que impedia a construção de conceitos e imagens abstractas.

Os princípios defendidos por Vygotsky começam a tomar novo rumo a partir do momento em que toma consciência de que o surdo apresenta muitas dificuldades na aprendizagem da fala pelo que nunca a irá adquirir de forma natural como os ouvintes.

O autor critica os treinos intensivos a que os surdos eram sujeitos pelos oralistas, cujos resultados se traduziam em uma linguagem artificial em que a fala era convertida em acto mecânico sem significação impedindo assim possibilidades concretas de interacção.

Mediante esta realidade Vygotsky passa a reconhecer que os gestos (na época com a designação de “mímica”) têm um valor de signo, porém, por não serem usados pela comunidade maioritária, deveriam ser usados como meio para garantir o acesso à linguagem oral.

Conforme já aqui referimos o conceito de linguagem durante anos apareceu sempre associado à fala. A situação dos surdos, considerada por alguns como atípica quando comparada com os ouvintes, foi motivo de interesse de diversos estudiosos que pesquisaram sobre a origem e as características das línguas gestuais, tentando assim perceber se estes tipos de línguas permitiam o mesmo desenvolvimentos linguístico do que as línguas orais.

Foi nas décadas de sessenta e setenta do século XX que se realizaram os primeiros estudos sobre as línguas gestuais desenvolvidos por linguistas, neurolinguistas e psicolinguistas.

De salientar, entre outros, William Stokoe (1965), o primeiro linguista a desenvolver estudos sobre a comunicação gestual das comunidades surdas,

tendo concluído que este tipo de comunicação usada pelos surdos era uma autêntica língua.

Destes estudos, na área da linguística, resultaram algumas das conclusões referidas por Amaral e Coutinho (2005) nomeadamente: o conceito de língua é estendido às línguas gestuais; estas línguas têm uma gramática própria, designadamente na fonologia, morfologia e sintáctica conforme as línguas orais mas com uma organização específica visto que se trata de uma língua visuo-espacial, ou seja, produzem-se no espaço e a sua percepção é visual.

As investigações ao nível da neurologia concluíram que as línguas gestuais são processadas no hemisfério esquerdo como acontece com as línguas orais.

Relativamente às investigações na área de aquisição e desenvolvimento da língua gestual pelas crianças surdas, as conclusões revelaram o seguinte: as crianças surdas apresentam uma capacidade natural de aquisição da linguagem interiorizando componentes discretos do sistema linguístico se expostas à língua de forma natural; os estádios de progressão da aquisição da linguagem seguem igual ordem e são os mesmos para crianças surdas e ouvintes; a combinação dos elementos simbólicos efectua-se na mesma idade para os dois grupos de crianças; a utilização de expressões gestuais nos estádios precoces da comunicação ocorre nas crianças surdas e ouvintes.

Estas investigações, de que voltaremos a falar sobre alguns aspectos mais detalhadamente, e a observação do comportamento dos surdos, obrigaram a uma revisão do conceito de linguagem não só nos aspectos biológicos mas também no que se refere à teoria da linguagem.

Segundo Baptista (2008:114) a linguagem passa a ser definida como a "...faculdade humana de comunicar por meio de sinais. Sinais arbitrários que podem ser sonoros, gestuais, escritos, tácteis."

Baptista cita outros autores para quem a linguagem "*... is not simply synonymous with speech. People who are tottaly deaf and unable to speak but who can use language possess a genuine language. Their hand signs are*

symbols that allow them to express any idea they wish." (Sroufe & al, 1996:254 in Baptista, 2008:115)

Estes princípios são defendidos por autores, como Alonso-Cotés (2002) para quem a linguagem é manifestada de forma heterogênea podendo ser representada através de diferentes línguas, orais ou outras. A linguagem é a capacidade humana específica que se manifesta através da língua, constituída por signos verbais ou outros como é o caso dos gestuais.

Partindo destas premissas parecem não restarem dúvidas de que a linguagem não se produz apenas através da fala podendo assumir-se através de outras modalidades como é o caso das línguas gestuais usadas pelas comunidades de surdos de diferentes países.

Independentemente da modalidade usada, oral ou gestual, a essência da linguagem assenta na capacidade de representação simbólica nomeadamente as imagens, os conceitos e outros símbolos que representam objectos, pessoas ou acontecimentos.

A linguagem surge quando a criança, seja ela ouvinte ou surda, percebe que determinado som ou gesto (no caso dos surdos) representa determinada imagem que é invocada na sua mente.

Tendo como base estas investigações conclui-se que não se deve categorizar as línguas, isto é, não existe uma língua melhor do que outras apenas existem línguas diferentes.

No caso dos surdos essa língua é a gestual, reconhecida como a sua língua materna, conceito que abordaremos no ponto seguinte, representativa da comunidade surda, cujos elementos são caracterizados pela diferença baseada nas especificidades culturais.

1.2 – Língua materna

Relembrando Chomsky, referido por nós no ponto anterior deste trabalho, todos os seres humanos têm uma predisposição genética para a aquisição da linguagem.

O gerativismo, modelo do qual Chomsky é adepto, explica as manifestações da aquisição de linguagem partindo do pressuposto que a criança já nasce com a capacidade inata de aquisição da linguagem.

Neste contexto a aquisição da língua materna é resultante do amadurecimento dessa criança. É a língua materna a primeira língua, em ordem cronológica, a que o falante tem “acesso”. Ela se define como um comportamento adquirido em determinados contextos de exposição do falante à língua. O falante (no caso, a criança) possui um conjunto de regras inatas cujo mecanismo interno, designado por Chomsky como, “Dispositivo de Aquisição da Linguagem”, está pronto para ser accionado assim que o falante é exposto a uma língua.

Este processo de aquisição da linguagem, oral ou gestual, é feito de forma espontânea, “com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores...” (Sim-Sim, 1997:15).

A forma como desenvolve o processo de aquisição da linguagem “levaram os investigadores a supor que da arquitectura da mente faz parte uma faculdade da linguagem...” (idem:19) que só se verifica na espécie humana.

Para que essa faculdade seja activada e assim evolua para um conhecimento específico da língua natural da comunidade linguística é necessário criar condições de inserção numa comunidade para assim haver um input linguístico.

Skutnabb-Kangas (1994) nos estudos realizados sobre a língua materna, advoga que a designação do conceito de língua materna a uma língua deve incluir quatro critérios: origem, identificação (interna e externa), competência e

função. No critério de origem a língua materna é aquela que se aprende primeiro. No critério de identificação interna, a língua materna é aquela com a qual a pessoa se identifica; na identificação externa é a língua pela qual o sujeito é identificado. No critério da competência, entende-se por língua materna aquela que melhor se conhece. No critério de função, a língua materna é aquela que é mais usada pelo sujeito.

Nesta linha e de acordo com os diversos estudos realizados a língua gestual das pessoas surdas enquadra-se no conceito de língua materna de Skutnabb-Kangas pois cumpre com os critérios anteriormente apresentados.

Todavia quando falamos de crianças surdas, principalmente as filhas de pais ouvintes, o processo de aquisição da linguagem não é tão simples como no caso das crianças ouvintes pelo que teremos de reanalisar os critérios colocados por Skutnabb-Kangas.

Apesar de actualmente se defender a língua gestual como a língua materna dos surdos, facto este já legislado no nosso país e em muitos outros, ainda surgem muitas dúvidas sobre esta questão.

Se tivermos em consideração “que a aquisição da linguagem liga-se ao crescimento e à maturação de capacidades inatas em condições externas adequadas” (Chomsky, 1996 in Fernandes, 2003:30) percebemos que este ponto de partida não é comum aos ouvintes e aos surdos. Como sabemos os estímulos aos quais o surdo é exposto são totalmente diferentes daqueles vivenciados pelos ouvintes.

Atendendo que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, cuja língua materna é a língua oral do país de origem, dificilmente terão reunidas as condições adequadas para que a aquisição da língua materna seja feita com sucesso.

Mesmo que “...esteja rodeada de falantes de uma língua, a criança surda não está exposta, de facto a essa língua, ou seja, por não ouvir a criança surda não tem acesso ao input necessário para adquirir a língua oral-auditiva.” (Granier, 2007:200) e conseqüentemente a língua materna.

Para que estas crianças possam adquirir uma língua materna é imprescindível criar condições de exposição à língua gestual através do

contacto com pessoas que a utilizem de modo significativo e em situações naturais evitando assim consequências no desenvolvimento cognitivo.

A língua gestual como língua materna é claramente visível nas crianças surdas filhas de pais surdos, pois as etapas do desenvolvimento desta são processadas de modo idêntico às crianças ouvintes.

1.3 – Língua oral e língua gestual

Como já aqui mencionamos as línguas são tipo de linguagens e definem-se como sistemas abstractos de regras gramaticais que identificam as suas estruturas nos diferentes planos. As línguas podem ser orais, de recepção auditiva e reprodução oral, e gestuais, de recepção visual e reprodução manual.

A partir do momento em que a sociedade em geral e as comunidade científica começaram a olhar os surdos e a forma particular destes comunicarem de modo diferente surgiram as primeiras investigações sobre as línguas gestuais. Estes estudos ao compararem as línguas orais e gestuais concluíram que a forma de comunicação usada pelas comunidades surdas era uma língua autêntica cujos princípios de organização correspondiam aos das línguas orais.

Destes estudos salientamos um trabalho publicado em 1987, referido por Baptista (2008), designado “What the Hands Reveal about the Brain”, o qual compara as línguas gestuais e as línguas faladas, revelando que a estrutura profunda é a mesma nas duas modalidades de linguagem e que nenhuma é superior à outra.

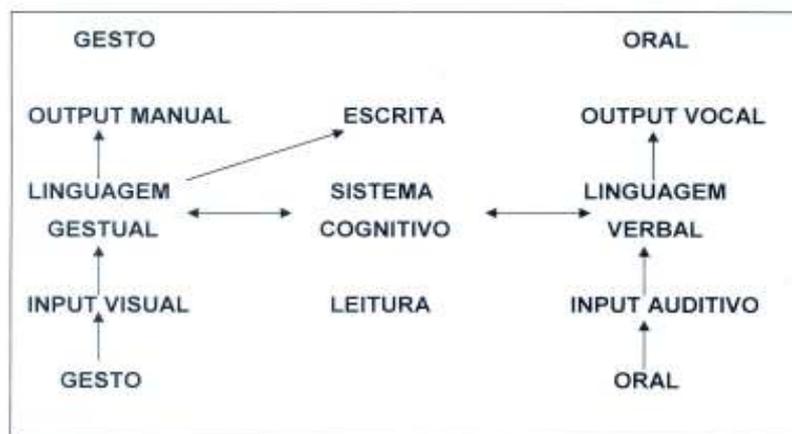
Outro dos aspectos referidos neste estudo e em outros realizados por Bellugi (1979) é que o processo de aquisição da língua materna, oral ou gestual, pelas crianças ouvintes e surdas é muito semelhante não só nas diferentes estruturas linguísticas, léxico, morfologia, sintaxe, mas também no que respeita ao ritmo de aprendizagem. O cérebro de ambos os grupos de

crianças funciona e cresce de igual forma sendo no hemisfério esquerdo que se processam as duas línguas.

Para que a aquisição das línguas orais ou gestuais se processe de forma natural é necessário que a criança, desde o seu nascimento, seja inserida num meio linguístico adequado.

Estas línguas de natureza diversa têm as mesmas características e podem ser analisadas nos diferentes aspectos gramaticais: fonético, fonológico, sintáctico e semântico. Estes sistemas apresentam meios de produção e de percepção diferentes, conforme podemos verificar no Quadro 1 no qual Delgado-Martins esquematiza as funções alternativas da língua.

Quadro 1 – Funções alternativas da língua (Martins, 8)



De acordo com a mesma autora "...a linguagem verbal é percebida pela audição organizando o sistema verbal de nível cerebral central em "imagens sonoras" que estabelecem uma relação entre os estímulos acústicos e o "significado" linguístico e cognitivo..." (idem, 8). A linguagem gestual é percebida pela visão estabelecendo-se "representações visuais" que se associam a "significados". Este tipo de linguagem com o mesmo tipo de características e potencialidades nomeadamente com os sistemas cognitivos, funciona como alternativa à oral.

Um dos aspectos que ainda hoje é motivo de surpresa para algumas pessoas é o facto de a língua gestual ser diferente de país para país tal como acontece nas línguas orais dos diferentes países. Estudos realizados por

linguistas sobre as diferentes línguas gestuais concluíram que existem diferenças significativas entre elas.

Do mesmo modo que as línguas orais, as gestuais apresentam as funções definidas por Jakobson em 1960: função referencial, função emotiva, função conotativa, função fática, função metalinguística e função poética.

No plano fonológico as línguas orais, como a Língua Portuguesa, são caracterizadas pela organização de sons vocais específicos ou fonemas através dos quais se constroem as formas linguísticas. Neste plano temos a considerar duas linhas de estudo: a segmental e a supra-segmental. Sendo que a primeira analisa a produção dos sons em pequenos segmentos e a segunda analisa os segmentos ligados à melodia e à entoação.

O plano fonológico das línguas gestuais é representado pela querologia em que esta é representada pelos queremas. Estes queremas, segundo Stokoe (1960), são os elementos discretos e arbitrários que se combinam para formar unidades gestuais, equivalentes aos fonemas das línguas orais. O autor distinguiu três tipos de queremas de acordo com a configuração e movimento da mão.

Esta descrição nas línguas orais corresponde ao que os linguistas designam como “... pontos de articulação ou com o papel das cavidades bucal e nasal, classificando os sons em vogais e consoantes remetendo a todas as subdivisões que esta classificação implica...” (Fernandes, 2003:40) presentes nas gramáticas das línguas orais.

Os aspectos ligados à entoação e à melodia, nas línguas orais são dados pela entoação e intensidade da cadeia linguística em sincronia com os segmentos fónicos, nas línguas gestuais pelas marcas não manuais como expressões faciais e corporais.

O plano morfológico caracterizado pelo estudo das classes de palavras, da estrutura e formação das palavras. Tanto as línguas orais como as gestuais apresentam um sistema de estrutura e formação de palavras e uma divisão das palavras em classes.

A morfologia estuda as unidades significativas mais pequenas de uma língua, as quais são utilizadas para construir outras palavras. No caso das

línguas orais o estudo da morfologia, ao contrário das línguas gestuais, vem-se desenvolvendo e aprofundando ao longo dos anos. Dos fenómenos morfológicos estudados é de salientar os nomes, os artigos, os pronomes, os numerais, as preposições, as conjunções e os verbos.

Nas línguas gestuais a existência de classes de palavras é muito mais limitada. Por exemplo não existem os artigos, as preposições e as conjunções. Algumas palavras ainda não possuem gestos próprios sendo necessário recorrer à dactilologia (soletração da palavra). Relativamente à flexão nominal de género e número utilizada nas línguas orais não é relevante e raramente é utilizada na conversação gestual.

Os verbos nas línguas orais apresentam variações de número, de pessoa, de tempo e de modo. Durante muito tempo pensava-se que estas variações não ocorriam nas línguas gestuais. Porém verificou-se que a marcação da pessoa é feita através de um nome ou de um pronome e a marcação do número não se realiza podendo apenas ser reconhecida pelo sujeito.

A marcação do tempo nas línguas orais é feita através de expressões temporais, conectores de valor temporal e tempos verbais (presente, passado e futuro). Nas línguas gestuais a marcação temporal é realizada através da forma neutra do verbo associada ao gesto de passado / futuro ou associada a advérbios ou expressões temporais (ontem, anteontem, amanhã, depois de amanhã ...).

Relativamente aos aspectos lexicais, nas línguas orais temos a considerar as palavras primitivas, as derivadas que podem ser formadas por sufixação ou prefixação e que permitem a formação de novas palavras e conseqüentemente uma diversidade lexical maior.

Nas línguas gestuais, segundo os estudos de Ted Supalla e Elissa Newport (1978) sobre a língua de sinais Americana (ASL) com especial incidência sobre a formação dos gestos a partir dos verbos verificou-se a existência de pares de verbos e nomes que apenas diferem no movimento sendo por isso considerados como gestos derivados.

Esta derivação de gestos é feita através de diferentes recursos como acontece nas línguas orais. Alguns desses recursos apresentados por Amaral et al (1994) são: duplicação da estrutura do verbo; mudança do movimento do gesto ou da configuração da mão; mudança da localização, da orientação e do movimento da mão mantendo-se somente a configuração desta; mudança da localização da mão mantendo-se o movimento, a orientação e a configuração.

Da mesma forma que nas línguas orais temos as palavras compostas, nas línguas gestuais temos os gestos compostos a partir de dois ou mais gestos. Nas palavras compostas, com um significado único e autónomo, a composição é feita pela junção de duas ou mais palavras. A formação de gestos na LGP é feita por derivação, composição e dactilologia. Nos gestos derivados temos por exemplo “viajar de barco / viajar – barco” e nos compostos “bom dia / bom – dia” A dactilologia pode usar o conjunto das “letras” de determinada palavra para a qual não existe gesto ou utilizar apenas uma ou duas das configurações iniciais às quais são acrescentadas novos segmentos gestuais. (ex.: avó – configuração “A” seguida do movimento e mudança de localização; Dezembro – configuração “D” + “Z” seguida de movimento à frente do peito a desenhar a letra “Z”).

No plano sintáctico, que estuda as inter-relações dos elementos constituintes das frases e as regras de construção de frases, as línguas gestuais apresentam características muito próprias e básicas.

Stokoe (1960) foi quem pela primeira vez reconheceu a organização sintáctica da língua gestual definindo-a como “uma quantidade de actividade corporal com sentido linguístico, antecedida e seguida por uma actividade corporal não linguística.” (Amaral et al, 1994:121).

Nos estudos seguintes concluiu-se que em ambas as línguas, oral e gestual, existe uma posição neutra que indica a produção da linguagem. Daí que a expressão facial e corporal passa a ser linguisticamente significativa na produção e na compreensão gestual.

Nas línguas orais os termos principais das orações são o sujeito e o predicado. Segundo Cunha e Cintra (1985) o sujeito é aquele sobre quem se faz a declaração e o predicado aquilo que se diz do sujeito.

Nas línguas gestuais a sintaxe é definida pelo espaço sintáctico, ou seja, o espaço em frente do gestuante definido como espaço de referência onde se organizam as relações morfológicas e sintácticas. Liddel e Johnson (1990) ao estudarem o espaço sintáctico incluíram o termo “locus” que segundo os autores é o ponto no corpo ou o espaço de sinalização que assume a função articulatória.

A ordem das palavras é um dos aspectos onde se verificam diferenças entre as duas línguas. Nas línguas orais a ordem predominante é sujeito – verbo – objecto (SVO) e nas gestuais é objecto – sujeito – verbo (OSV) (ex. “O João comeu o bolo” – LP / “bolo comer João” ou “comer João bolo” ou “bolo comer João” – LGP)

Nestes exemplos podemos verificar que nas línguas orais não há possibilidade de mudar a ordem das palavras sem alterar o significado da frase, contrariamente ao que acontece nas línguas gestuais em que a ordem é arbitrária.

Os complementos indirectos das línguas orais são traduzidos para as línguas gestuais de modo diferente. Por exemplo, a frase em LP “O João dá o livro à Maria” quando traduzida para LGP pode ser apresentada como “Joana dar bola Maria” ou “Joana bola dar Maria”.

Relativamente aos verbos comprar, dizer, dar, vender e oferecer estão associados a marcações não manuais e ao movimento direccionado exigindo assim uma ordem obrigatória em que o sujeito é ponto inicial do gesto e o objecto é o ponto final.

Outros dos aspectos a salientar nas línguas gestuais são os classificadores ou categorizadores. Atendendo ao facto de ser uma língua de percepção visual, as línguas gestuais definem de modo diferente a relação entre as unidades lexicais e o significado. Alguns dos verbos designados como classificadores na língua gestual não têm correspondência na língua Portuguesa. O verbo “abrir” em língua gestual apresenta um gesto diferente dependendo do contexto situação que não se verifica na língua oral.

A construção das frases interrogativas nas línguas orais e gestuais podem ser feitas através de diferentes processos gramaticais.

A utilização de advérbios ou pronomes interrogativos são alguns dos elementos utilizados em ambas as línguas, contudo nas línguas gestuais estes aparecem normalmente no final das frases. A utilização da expressão facial é também utilizada nas línguas gestuais nas frases interrogativas. Na língua oral a interrogação é feita através da entoação. Estes procedimentos ocorrem igualmente nas expressões exclamativas ou de admiração.

A construção da negação na língua gestual é feita através da utilização do gesto “não” o qual é acrescentado à frase neutra. A negação pode ser também feita através do movimento lateral de oscilação da cabeça. O gesto correspondente a “desobedecer” pode ser usado para indicar negação.

A breve abordagem que acabamos de efectuar sobre algumas das características principais das línguas orais e das línguas gestuais teve como finalidade lembrar e reforçar os princípios defendidos por linguistas, como Stokoe, que em 1960 “ ... percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.” (Quadros e Karnopp, 2004:30)

1.4 – Desenvolvimento da linguagem oral na criança ouvinte e na criança surda.

Conforme já aqui referenciamos a linguagem é determinante no desenvolvimento cognitivo de qualquer criança, ouvinte ou surda, pois é através da linguagem que medeia o acesso aos objectos, através de sistemas simbólicos de que dispõe, entre eles a língua.

A interacção do ser humano que permite a construção e a partilha de significados é apoiada na linguagem, cuja aptidão é assegurada não só geneticamente mas também pela estimulação do meio onde se encontra inserida.

Para Piaget a “linguagem é apropriada pela criança através da observação e da interacção com o meio que a rodeia. O conhecimento decorre da acção e as acções repetidas geram conceitos”. (Baptista, 2008:150)

A linguagem considerada como instrumento por excelência da comunicação, é um fenómeno essencial da existência humana que possibilita a relação com o meio natural e social. Durante muitos anos defendia-se a ideia de que a comunicação só era possível através da fala não só para as crianças ouvintes mas também para as surdas.

Dado que a forma de comunicação das crianças surdas ocupa um espaço importante neste trabalho, torna-se relevante perceber de que forma se processa o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças ouvintes para se perceber as dificuldades e diferenças existentes entre estas e as crianças surdas nos mesmos períodos de desenvolvimento.

A aquisição da linguagem e da comunicação nas crianças ouvintes processa-se em etapas de ordem constante podendo, no entanto, verificar-se algumas variações nos ritmos de progressão. No desenvolvimento da linguagem temos de considerar a influência dos factores maturativos de carácter neuropsicológico e dos factores ambientais.

O processo de desenvolvimento e de aquisição da linguagem na criança ouvinte é feito de forma natural e espontânea através das interações que estabelece com as pessoas que o rodeiam.

O processo de aquisição da linguagem é feito de forma gradual e realiza-se segundo Bouton (1997) em três fases principais: a primeira designada de pré-linguagem ocorre desde o nascimento até aos 12 meses, por vezes 18 meses; a segunda designada primeira – linguagem ocorre a partir de 1 ano, 1 ano e meio até aos 2 anos e meio ou 3 anos; e a terceira designada linguagem ocorre a partir dos 3 anos.

É na fase da pré-linguagem que “as estruturas neurofisiológicas e psicológicas se preparam para a etapa que requer, a estes dois níveis, suficientes destrezas para assim prosseguir o percurso de apropriação de todas as nuances, em todos os níveis da linguagem.” (Lima, 2000:73)

Nesta fase os bebés reagem aos padrões visuais e auditivos, designadamente expressões faciais e aos sons da voz humana. Outros dos aspectos importantes nesta fase é a acomodação que o adulto faz perante o interlocutor (o bebé) pois “parece ser uma das chaves para que se possa compreender a incorporação dos complicados processos comunicativo - linguístico que a criança realiza.” (Valmaseda, 1995:87)

Neste período em que criança produz formas linguísticas próprias alguns linguistas identificaram estádios bem definidos assinalados por Stark (1998) como:

- Primeiro estágio (0 às 8 semanas) caracterizado pelo choro, gritos, ruídos e sons vegetativos. A análise destes sons por alguns linguistas permitiu a distinção de unidades vocais, ligadas à sonoridade bocal e à respiração.

- Segundo estágio (das 8 às 20 semanas) caracterizado pela emissão de sons ligados a estados de conforto e satisfação. Estes sons são parecidos com vogais e têm elementos consonânticos.

- Terceiro estágio (das 16 às 30 semanas) onde se inicia o jogo vocal verificando-se no final deste estágio combinações de sons vocálicos e consonânticos mais complexos.

- Quarto estágio (das 25 às 50 semanas) é o momento da “lalação” repetida pela produção de sílabas compostas.

- Quinto estágio (inicia-se ao 1 ano de idade) é o momento da “lalação” não repetida, a criança sonoriza várias vezes vogais, junta consoantes e vogais e forma como frases. No final deste estágio utiliza variações de acentuação e entoação.

É portanto nesta fase que “a maioria, senão todos, dos aspectos articulatórios da fala estão presentes nos primeiros sons das crianças de uma forma notavelmente bem organizada”. (Stark, 1988:171 in Rebelo, 1993:27)

A fase da primeira linguagem é caracterizada pela aquisição de vocabulário paralelamente ao desaparecimento de elementos pré – linguísticos. Há um maior predomínio da “compreensão passiva” sobre a “expressão activa”. A criança nesta fase para além de interiorizar as regras que regulam a comunicação e de expressar as suas intenções comunicativas, desenvolve também as capacidades de discriminação auditiva e de produção de sons. Este processo a partir dos 18-24 meses desenvolve-se rapidamente verificando-se um aumento lexical e as combinações de palavras passam a ser cada vez mais complexas. É também nesta fase que a criança se esforça “para expressar ideias complexas, esforço este que faz com que elas pareçam mais frases soltas...” características que originaram “a designação deste tipo de fala como holofrásica...” (Lima, 2000:79)

Neste período as crianças já possuem um determinado desenvolvimento morfológico e alguma consciência sobre a formação das palavras e de como se faz a correspondência de género, número e tempo. Segundo Bouton (1997) o desenvolvimento fonológico organiza-se de acordo com um plano multidimensional que atinge a fonologia, a sintaxe, o léxico e os conceitos intelectuais a partir dos quais é organizada a actividade verbal da criança.

Na fase da linguagem a criança já adquiriu as competências básicas do ponto de vista da morfossintaxe e do léxico. Após os 5 anos verificam-se mudanças essenciais do desenvolvimento da linguagem na construção de frases complexas e na utilização de meios linguísticos como o uso de pronomes e de frases subordinadas. A criança após esta idade evolui ao nível

cognitivo, social e linguístico tornando-se o seu discurso cada vez mais funcional e sofisticado. As suas produções articulares assemelham-se cada vez mais ao modelo do adulto tendo a sua linguagem atingido o domínio das operações linguísticas básicas.

Como podemos concluir, na criança ouvinte a aquisição da linguagem oral processa-se rapidamente de forma natural e espontânea pois ela está inserida num meio onde a comunicação é essencialmente oral.

Contrariamente às crianças ouvintes as surdas, especialmente as filhas de pais ouvintes, para desenvolverem a linguagem oral têm de passar por um processo de aprendizagem demorado e penoso cujos resultados nem sempre se traduzem num bom domínio da língua oral.

Os problemas na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral na criança surda começam logo após o nascimento situação que se prolonga e se agrava ao longo dos anos.

A criança surda, filha de pais ouvintes, desde o nascimento até por volta dos quatro meses, exhibe um balbúcio vocal reflexo idêntico ao das crianças ouvintes, daí que as mães falem com os seus bebés pensando que estes ouvem. Porém, a partir do momento em que o balbúcio vocal diminui, entre os quatro e os seis meses, nota-se uma grande alteração nos modelos de interacção entre a mãe e a criança surda. Como consequência da ausência do balbúcio a interactividade vocal, essencial para o desenvolvimento da linguagem, deixa de seguir o seu percurso normal pois a mãe diminui naturalmente a interacção oral por falta de resposta do seu filho.

A situação linguística da criança surda agrava-se “uma vez que a primeira língua é adquirida pelas crianças através de uma interacção comunicativa, interacção essa que só lhe pode ser proporcionada através de uma linguagem que vá ao encontro das suas próprias possibilidades” (Woll, 1998:52 in Amaral, 2008:58).

Estudos realizados por Gregory e Mogford evidenciam as dificuldades sentidas pelas mães das crianças surdas “... para estabelecerem a alternância comunicativa, os jogos de antecipação e a referência conjunta.” (Marchesi, 1995:206).

Wood (1986) justifica estas dificuldades com o problema da “atenção dividida” caracterizada pela dificuldade que as crianças surdas apresentam para prestarem atenção simultaneamente ao rosto do adulto, para poderem captar a intenção comunicativa, e visualizarem o objecto a que se faz referência. Segundo o mesmo autor, o adulto poderá não conseguir utilizar com a mesma eficiência os sons e as vocalizações para manter a reciprocidade e para regular a atenção.

Estas dificuldades causam no adulto a frustração, a diminuição das expressões orais e dos jogos de alternância, e na criança surda uma atitude mais passiva e menos interessada nas interacções comunicativas.

Pelo que temos vindo a enunciar relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral na criança surda são evidentes as dificuldades que estas crianças apresentam na interiorização da linguagem dos pais.

As repercussões desta realidade comprometem a passagem do estágio das percepções para o estágio dos conceitos, que se verifica naturalmente e sem problemas nas crianças ouvintes.

O diálogo entre pais e filhos possível através do intercâmbio comunicativo e que permite a interiorização de noções de causalidade, de temporalidade, de eventualidade é também um dos problemas que afectam os surdos desde a infância até à idade adulta.

Segundo Sacks “a não existência do diálogo deixará a criança ao nível do não generalizado do inquestionado, do incompreensível, alguma coisa ao nível do animal, do perceptivo.” (1990:82)

Foram realizados diversos estudos com o objectivo de analisar e comparar o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças ouvintes e nas crianças surdas.

Desses estudos salientamos os realizados por Schlesinger e Meadow que apontam algumas das dificuldades em crianças surdas com 8 anos de idade que “... apresentam um atraso na compreensão de perguntas, ainda continuam a utilizar palavras isoladas e a não dar conteúdo significativo às respostas ...” (1988:262 in Amaral, 2008:60). Estas crianças, segundo os

autores, possuem dificuldades nas noções de causalidade e na projecção de ideias sobre o futuro.

Gregory e Mogford (1981) analisaram o desenvolvimento da linguagem oral em seis crianças surdas, cujo grau de surdez oscilava entre parcial e severa, e compararam-no com crianças ouvintes, tendo concluído o seguinte: as crianças surdas necessitam de mais tempo para passarem da primeira palavra a um vocabulário de 10 palavras; a partir das 50 palavras não se verifica um aumento de velocidade no enriquecimento lexical; nas primeiras 50 palavras há um maior número de palavras que indicam acções.

Lima (2000) apresentou de forma sucinta as pautas de desenvolvimento linguístico em crianças com e sem défice auditivo, através do quadro que apresentaremos de seguida:

Quadro 2 – Pautas de desenvolvimento linguístico (Lima, 2000:280-4)

IDADE	CRIANÇA S/ DÉFICE AUDITIVO (Pautas de linguagem expressiva)	IDADE	CRIANÇA C/ DÉFICE AUDITIVO (Pautas de linguagem passiva)
1 - 3 Meses	Vocalizações instintivas para expressar mal-estar e fome. Presença de choro, riso e gargalos.	8 - 3 Meses	Não reage aos ruídos nem ao som da conversa. Não se tranquiliza com a voz da mãe. Emite sons monossilábicos.
3 - 6 Meses	Compreende e comunica com emissões onde utiliza sílabas isoladas sem intenção. Presença de gaga vocal, sons guturais, início de balbúcie.	3 - 6 Meses	Permanência do silêncio perante ruídos familiares. Não se orienta para o espaço donde provém a voz da mãe ou familiar próximo. Não responde com emissões à voz humana. Não tenta chamar atenção com sons guturais. Não agita objectos que produzem som.
6 - 9 Meses	Compreensão a interacção e reprovação. Incremento de balbúcie e emissão de sílabas isoladas ou repetidas com "ma", "pa", ou "ma ma ma", "pa pa pa", etc.	8 - 9 Meses	Não emite sílabas. Não vocaliza para chamar atenção. Não joga com vocalizações repetindo e imitando as do adulto. Não responde ao seu nome. Não se orienta frente a sons familiares. Não joga imitando gestos que acompanham canções infantis. Os sons do balbúcie não evoluem. Os modelos sonoros não adquirem significado.
9 - 12 Meses	Compreensão gestos e de respostas. Reproduz sons conhecidos. Repetição de consoantes frequente, abstrata e início das primeiras palavras.	9 - 12 Meses	Não compreende palavras familiares. Não compreende a negação. Não responde a "não" quando não associado ao gesto manual.
12 - 18 Meses	Compreensão nomes distintos, frases curtas, ordens simples relacionadas com o seu meio próximo. Reage às primeiras medidas "proibidas". Entendimento da palavra sem sentido de frases. Iniciam uso de gesto para fazer frente à complexidade da produção. Nomes, de forma independente, 18 a 22 palavras aos 18 meses.	12 - 18 Meses	A compreensão de ordens simples está associada à mimica e gesto. Não diz papa e mamã com conteúdo semântico. Não nomeia objectos e pessoas familiares. Não se reconhece enquanto o objecto determinado cara.
18 - 24 Meses	Compreensão inúmeros palavras que designam objectos, partes do corpo, de vestir. Compreensão / responde a perguntas simples. Diz o seu nome.	18 - 24 Meses	Não presta atenção ao contexto. Não identifica as partes do corpo. Não conhece o seu nome. Não faz frases com duas palavras.
2 - 3 Anos	Compreensão substantivos abstractos e adjectivos noções de espaço. Realiza duas ordens dadas ao mesmo tempo. Frase de duas ou três palavras. Etapas de "não". Utiliza e compreende preposições, pronomes, verbos simples, adjectivos.	3 Anos	Não são entendidos as palavras que emita. Não repete frases. Não responde a perguntas simples.
3 - 5 Anos	Organiza e estrutura a frase. Importante enriquecimento do vocabulário e da linguagem. Linguagem social.	4 Anos	Dificuldade para expressar ideias e sentimentos. Não é capaz de manter um conversa simples.
		5 Anos	Dificuldades de interacção com outras crianças. Apenas a família compreende algumas das suas produções.

A leitura do quadro 2 dá-nos uma perspectiva geral sobre as diferenças de desenvolvimento da língua oral de crianças ouvintes e surdas sendo visível o desfasamento entre os dois grupos.

Existem várias perspectivas para justificar este desfasamento. Para alguns isto deve-se a práticas tardias e reduzidas assim como linguagem deficitária que conduz a uma elaboração de estruturas operatórias lentas e difíceis.

Os que defendem a perspectiva piagetiana mantêm a posição de que o desenvolvimento cognitivo não depende da linguagem mas da interacção activa com o meio que o rodeia.

Para White (1984) as diferenças entre as crianças surdas e as ouvintes não se devem à surdez mas ao facto “de não lhes ter sido proporcionado um desenvolvimento linguístico normal em interacção com o meio” (citado por Coutinho, 2008:35)

As dificuldades de acesso à língua materna pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes têm-lhes provocado inúmeros problemas e limitações ao nível de desenvolvimento, socialização e de aprendizagem.

Independentemente das ideias defendidas por diversos autores não existem dúvidas que o surdo tem a mesma capacidade comunicativa que um ouvinte, pois “... os seus potenciais cognitivos existem e as suas bases da linguagem encontram-se prontas a despontar mas, a língua oral não lhes é acessível...” (Kyle e Woll in Coutinho, 2008:36) sendo por isso necessário criar condições para que a criança surda possa efectivamente adquirir naturalmente uma língua que vá ao encontro das suas características específicas – a língua gestual – de que falaremos seguidamente.

1.5 – Aquisição e etapas de desenvolvimento da língua gestual

Na abordagem que iremos fazer de seguida sobre aquisição e desenvolvimento da língua gestual tomamos como referência as crianças surdas filhas de pais surdos, expostas à língua gestual desde o nascimento.

De acordo com estudos desenvolvidos por Bellugi, Klima, Schlesinger e Meadow (1972), Karnopp (1994) e Quadros (1995) sobre a aquisição da língua gestual concluiu-se que o “processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo um língua oral-auditiva.” (Quadros e Schmiedt, 2006:20)

Os estudos feitos sobre a aquisição da linguagem infantil, em crianças ouvintes e surdas, revelaram existirem generalizações interlinguísticas e intermodais relativamente à produção de gestos e ao desenvolvimento de vocabulário.

Destes estudos salientamos o seguinte: tanto as crianças surdas como as ouvintes têm a capacidade natural de aquisição da linguagem e interiorização de componentes discretos do sistemas linguístico quando expostos à língua de forma natural; os estádios de progressão da aquisição da linguagem seguem a mesma ordem e são os mesmos para surdos e ouvintes; ambos os grupos de crianças combinam os primeiros elementos simbólicos na mesma idade e recorrem a expressões gestuais nos estádios precoces da sua comunicação.

Nos primeiros estudos, realizados por Bellugi e a sua equipa, com crianças surdas, filhas de pais surdos, com idades compreendidas entre os dois e os dez anos, foram utilizados testes sobre os aspectos fonológicos, morfológicos e sintácticos da American Sign Language (ASL).

Os resultados destes estudos indicaram o seguinte: aos dois anos de idade a criança surda usa gestos sem flexão verbal; aos três anos já conhece os aspectos básicos da flexão verbal (pessoa, número e tempo) realizados através das generalizações como acontece com as crianças ouvintes.

Apesar das especificidades das línguas, orais e gestuais, o período de interiorização da flexão e da concordância é praticamente coincidente. Não obstante, verifica-se que a aquisição de referência nominal das frases e no discurso é relativamente mais lenta nas crianças que comunicam em língua gestual. Aos 5 anos já realizam a indexação espacial adequada dos pronomes, a concordância morfológica global correcta e a composição sintáctica apropriada ao discurso. Dos 5 aos 10 anos há um melhor domínio da língua e o discurso é mais complexo pelo que a produção de estruturas gramaticais evolui verificando uma maior coesão discursiva.

Os autores destas investigações concluíram que os processos de aquisição da linguagem, nomeadamente a maturação, as fases do desenvolvimento linguístico e a capacidade de criação de sistemas linguísticos mais complexos, ocorrem paralelamente nas crianças surdas e nas ouvintes.

Woll (1998), autora já por nós mencionada, afirmou que os primeiros gestos nas crianças surdas, sem qualquer distinção morfológica, aparecem entre o ano e o ano e onze meses. Os aspectos fonológicos mais evidentes surgem entre os dois anos e os dois anos e meio. A autora acrescenta ainda que a transição da comunicação pré-linguística para a comunicação linguística apresenta-se de forma mais definida na linguagem oral. A justificação para este fenómeno está relacionada com o facto de alguns autores não fazerem a distinção entre os gestos pré-linguísticos e os gestos da língua gestual.

Para autores como Schlesinger e Meadow os gestos desenvolvem-se mais cedo do que as palavras, sendo detectados os primeiros gestos por volta dos oito meses contra os 11 e os 14 meses em que surgem as primeiras palavras nos ouvintes. Por volta dos 14 meses as crianças surdas fazem as primeiras combinações de gestos.

Como podemos apurar a maioria dos autores considera o processo de aquisição das línguas gestuais análogo às orais. Com base neste princípio e nos estádios de aquisição adoptados nos estudos sobre aquisição da linguagem oral, definiram-se os períodos para o desenvolvimento da língua gestual da seguinte forma:

- Período pré-linguístico.

Nesta fase os bebés surdos apresentam duas formas de balbucio: o manual silábico e a gesticulação. O manual silábico apresenta combinações que fazem parte dos sistemas linguístico das línguas gestuais; a gesticulação não apresenta organização interna. As crianças ouvintes apresentam o balbucio oral e o manual. Como tal ambas apresentam os dois balbucios até um determinado estágio. Os estudos efectuados revelaram que a partir de determinado momento os bebés surdos deixam de vocalizar e os ouvintes deixam as produções manuais. Isto acontece devido ao input que favorece mais o desenvolvimento de um dos tipos de balbucio.

O facto de se verificarem semelhanças no balbucio de ambas as crianças indica haver no ser humano a capacidade linguística natural que permite aquisição da linguagem independentemente da modalidade da língua.

Investigações realizadas por Karnopp (1999) consideraram 3 aspectos no desenvolvimento infantil: a percepção visual, a produção manual e a importância do input visual. O input visual das línguas gestuais é fundamental para que a criança possa passar a outras etapas de desenvolvimento da linguagem. A percepção ocorre pelo contacto visual entre os interlocutores. O bebé surdo ao olhar para a cara dos interlocutores capta sinais ou expressões no rosto do seu interlocutor que lhe permitem estabelecer significado aos gestos da sua língua. Para prender a atenção do bebé surdo é necessário usar expressões faciais, fazer repetições dos gestos que devem ser realizados de modo lento e amplo. A produção manual no período pré-linguístico é caracterizada pelo balbucio manual onde aparecem os gestos sociais como dizer adeus, bater palmas, apontar e outros.

- Estágio de um sinal.

Este estágio ocorre entre os 12 meses e os 2 anos. Das diversas pesquisas realizadas nesta área resultaram diferentes conclusões sobre a idade em que as crianças surdas produzem os primeiros gestos.

Segundo Karnopp (1999) alguns pesquisadores assinalam os 11 meses como o momento em que as crianças surdas realizam os primeiros gestos.

Esta opinião é partilhada por Ackerman et al (1990) quando confirmam que “os primeiros sinais na Língua de Sinais Britânica (BSL) foram produzidos aos 11 meses por uma criança surda...” (Karnopp e Quadros, 2001:5)

É nesta fase que se verifica um aumento lexical. Ao contrário do que acontece na fase anterior em que a criança aponta quando quer algo, nesta fase deixa de o fazer.

Para Petitto (1987) é nesta fase que ocorre uma reorganização básica onde a acção de apontar deixa de ser apenas gestual e passa ser vista como elementos do sistema gramatical da língua gestual (idem)

- Estágio das primeiras combinações.

As primeiras combinações ocorrem por volta dos 2 anos. A ordem usada pelas crianças surdas no início desta fase é SV/ VO, depois passa a ser SVO. Nesta fase passam a utilizar o sistema pronominal de forma inconsciente, como acontece com as crianças ouvintes, também as surdas cometem erros de reversão pronominal. Exemplo deste erro é quando a criança se refere a si e aponta para o receptor.

Segundo Petitto (1987) apesar da aparente relação entre a forma e o significado de apontar, a compreensão dos pronomes para a criança nesta fase não é clara.

Hoffmeister (1978) observou na fase das primeiras combinações os objectos não nomeados apenas em contexto imediato.

- Estágio das múltiplas combinações

Entre os 2 anos e meio e os 3 dá-se a explosão do vocabulário tal como acontece nos ouvintes. Iniciam-se as diferenciações, como por exemplo, sentar e cadeira e utilizam-se as formas idiossincráticas para diferenciar nomes e verbos. O completo domínio dos recursos morfológicos ocorre por volta dos 5 anos.

Bellugi & Klima dizem que as crianças surdas não usam os pronomes para se referirem a pessoas ou objectos ausentes.

A partir dos 3 anos começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso. Entre os 3 e os 3 anos e meio realizam a concordância verbal com referentes presentes. Realizam a

flexão de alguns verbos erradamente. Usam os verbos como se existisse uma única classe verbal. Este erro pode ser comparado aos erros cometidos pelos ouvintes nas generalizações dos verbos “fazi”, “gosti” ...

Estes erros ocorrem ainda por volta dos 4 anos. Só a partir dos 5 ou 6 anos é que fazem a concordância de forma adequada.

Se compararmos o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças ouvintes e o desenvolvimento da língua gestual nas crianças surdas filhas de pais surdos concluímos que existe uma similaridade entre os dois, contrariamente ao que acontece com o desenvolvimento da linguagem oral de crianças ouvintes e crianças surdas, onde se verifica uma discrepância no desenvolvimento da linguagem dos dois grupos.

Perante isto reforçamos a ideia de que é necessário criar condições para que a criança surda desenvolva os mecanismos (cognitivo, comunicativo e social) que lhes possibilitem o acesso ao normal desenvolvimento a que têm direito.

Tal só é possível se lhes forem proporcionadas condições de aquisição precoce à sua língua materna – a língua gestual, pois como tem sido defendido por diversos autores “não há limitações cognitivas ou afectivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.” (Goes, 1999:38)

Capítulo II – Opções linguísticas e respostas educativas para Surdos

2.1– Os primórdios

Quando falamos da surdez e da educação do indivíduo Surdo é fundamental recuarmos no tempo para entendermos como o Surdo tem sido olhado e educado através da história, pois conforme refere Ruella, (2000:57) “a surdez tem tido várias construções sociais que se têm transformado em função do tempo e do espaço geográfico.”

Atendendo às características deste trabalho julgamos que não é pertinente fazer uma descrição detalhada da história do Surdo, pelo que iremos focalizar a nossa atenção nos aspectos ligados à construção do conceito de Surdo, às filosofias educacionais e alguns dos elementos históricos sobre a forma como a sociedade em geral encarava e referia as pessoas surdas.

Da era da Antiguidade à Idade Média o Surdo era visto pela sociedade como alguém sem linguagem, sem fala, sem pensamento e conseqüentemente considerado como não humano. Segundo Aristóteles os Surdos não tinham a capacidade de se desenvolverem intelectualmente sendo muita vezes confundidos com deficientes mentais. Os romanos destituíam os Surdos dos seus direitos legais impedindo-os de fazer testamentos e obrigando-os a ter alguém responsável pelos seus actos. Até ao século XII não podiam casar, necessitando para isso de uma autorização do Papa.

“Até ao fim do século XVI, de um modo geral os surdos eram considerados inaptos para o ensino e, como imbecis, não possuíam direitos legais.” (Sousa, 1998:129).

Estes princípios mantiveram-se até ao século XVI, altura em que se verificam as primeiras tentativas de educar os Surdos. É neste século que o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), pai de uma criança surda,

anuncia que os Surdos podem e devem ser ensinados. Estudioso das questões ligadas à surdez, afirma que mesmo os surdos profundos podem ser ensinados a ler e a escrever sem fala.

As primeiras experiências de educação de surdos surgem, conforme já referimos anteriormente, em meados do século XVI sendo destinadas a crianças provenientes de famílias nobres.

Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino, foi o primeiro educador de Surdos na história. Grande parte da sua vida foi dedicada a ensinar Surdos a falar, a ler, a escrever e a rezar. Apesar de não haver registos das metodologias utilizadas por este monge, o seu trabalho serviu de orientação para outros educadores nomeadamente Bonet.

Juan Pablo Bonet (1579-1629), filólogo, soldado ao serviço do rei e responsável pela educação de um Surdo de família nobre, defendeu o ensino precoce da fala com base no alfabeto manual e na palavra impressa.

Em 1620, este educador editou a primeira obra sobre a educação de Surdos, designada “Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos”. Este livro “chamou a atenção de intelectuais de toda a Europa e tornou-se a origem de todos os esforços futuros de fazer o Surdo falar ao mesmo tempo em que o alfabeto digital ... foi utilizado por todos os educadores de Surdos que acreditavam na necessidade de uma pista visual para o ensino do Surdo.” (Moura, 2000:19).

Ainda neste período, séculos XVI e XVII, professores de surdos holandeses e alemães, rejeitam a utilização dos gestos na educação dos surdos, pois consideram que não servem para exprimir o pensamento humano e muito menos para aprender uma língua.

A ideia de que o surdo é educável é globalmente aceite, conquanto nota-se por parte dos educadores a tendência para utilizarem os métodos oralistas. É o caso de Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), educador de surdos que ensinou surdos de famílias ricas a falar, utilizando para isso o alfabeto manual de Bonet e outros gestos por si inventados. Apesar de utilizar os gestos defendeu a oralização para os surdos. Os seus métodos nunca foram publicados. Os conhecimentos que existem foram transmitidos pelos seus

alunos ou familiares. Sabe-se que adaptou o alfabeto manual de Bonet, conforme já referimos, fazendo a correspondência entre cada configuração da mão e um som, sendo que "...cada configuração designava ao mesmo tempo, a posição e o movimento dos órgãos da fala adequado para a produção do som e também as letras que a escrita precisava para representar o som" (Carvalho, 2007:26).

Pereira apesar de sempre ter defendido a oralidade para os surdos nos últimos anos começou a aceitar a Língua Gestual. Este educador marcou uma época e serviu de inspiração para outros educadores nomeadamente Jean Itard de quem falaremos mais adiante.

Com uma posição oposta à de Pereira, surgiu na mesma época, outro educador de renome na educação de surdos, o Abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) que, por motivos religiosos, iniciou o seu trabalho com duas irmãs surdas.

Um dos méritos deste abade foi ter reconhecido a existência da língua gestual, utilizada na comunicação entre Surdos. L'Épée aproximou-se dos Surdos que andavam nas ruas de Paris e aprendeu com eles a língua gestual, tendo criado um sistema designado "Sinais Metódicos", para incorporar a gramática francesa.

O sucesso obtido na educação de Surdos levou L'Épée a transformar a sua casa na primeira escola pública para Surdos, permitindo assim que a educação dos surdos deixasse de ser individual e para pessoas de famílias nobres e passasse a colectiva e acessível a todos. As metodologias utilizadas por L'Épée baseavam-se na ideia de que o surdo podia ser educado através de um método gestual.

Esta escola serviu de modelo para centenas de outras que foram fundadas pelos discípulos e sucessores de L'Épée embora os seus métodos tenham sido contestados por educadores nomeadamente por Pereira e Samuel Heinicke.

Na mesma época que L'Épée fundava a sua escola, Samuel Heinicke (1727-1790) desenvolvia na Alemanha os seus métodos próprios de imposição do oralismo na educação de surdos, tendo sido convidado para abrir a primeira

escola de surdos no seu país em 1778. O método utilizado por Heinicke tornou-se tão popular que ficou conhecido como o método alemão. Este método defendia o uso exclusivo da oralidade e sua aquisição, não dando qualquer importância ao tipo de língua que os surdos pudessem produzir espontaneamente ... em contacto uns com os outros” (Coutinho, 2008:14).

Heinicke defendia a ideia de que uma criança surda poderia aprender a falar de forma muito semelhante à da ouvinte e que a língua falada podia ser ensinada antes da escrita.

Foi nesta altura que se iniciaram os primeiros confrontos de ideias sobre como deveria ser feita a educação dos surdos. Por um lado, preconizava-se uma reeducação com base nos gestos e, por outro, defendia-se a utilização de técnicas pedagógicas para a reabilitação da fala.

Um dos discípulos de L’Epée foi Roch-Ambroise Cuccurron Sicard (1742-1822), abade francês e educador de surdos. Este educador para além de fundar a escola de Bordéus em 1782 e de apoiar a criação de vários institutos de surdos em todo o país, foi também nomeado para substituir L’Epée na direcção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Teve como aluno um surdo, Jean Massieu, que Sicard considerava muito inteligente e com quem aprendeu a Língua Gestual Francesa. Para além de escrever uma gramática geral, Sicard escreveu um livro com o título “Curso de Instrução de um Surdo-Mudo de Nascimento” onde descrevia detalhadamente o trabalho realizado com o seu aluno e explicava como educar um Surdo. Massieu tornou-se um dos primeiros professores surdos em todo o mundo tendo exercido durante 32 anos e sido professor de outro educador famoso – Laurent Clerc. Depois de ter sido afastado da direcção do Instituto de Surdos – Mudos de Paris, Massieu fundou uma escola para surdos em Lille.

Jean-Marc Itard (1775-1838) médico cirurgião que começou a trabalhar com surdos depois de ter tido como doente um surdo do Instituto Nacional de Paris foi, entretanto convidado para ser médico residente desta instituição. Ficou conhecido pela tentativa de educar o “menino selvagem de Aveyron”. Este médico, defensor de uma educação oralista, “descreve a linguagem

gestual como uma linguagem assintáctica e pobre...” (Morrow-Lettre, 1991 cit. in C. Afonso, 2008:44).

Em 1821 publicou um livro designado “Tratado das doenças do ouvido e da audição” onde o surdo é considerado como primitivo do ponto de vista emocional e intelectual. Itard defendia que a única maneira de o surdo ter acesso ao conhecimento era diminuindo o grau da surdez, sendo para isso necessário encontrar a qualquer custo uma cura para a surdez pois só assim seria possível curar a fala. Este médico estava convencido de que havia uma causa fisiológica para a surdez. Como tal, de forma obsessiva, realiza diversas experiências médicas com alunos, provocando-lhes grande sofrimento e, por vezes, a morte.

As diversas tentativas de pôr os surdos a falar fracassavam, pois quando falavam faziam-no de forma pouco fluente e pouco natural. Para Itard a causa deste fracasso devia-se ao facto de os alunos utilizarem a língua gestual devendo, por isso, ser proibida a sua utilização.

O insucesso dos tratamentos feitos por Itard levaram-no a concluir que os surdos só podiam ser ensinados através da língua gestual. Todavia no seu testamento determina o financiamento de uma turma de surdos mas proíbe a utilização da língua gestual.

Laurent Clerc (1785-1869), aluno de Massieu e professor do Instituto, foi convidado por Thomas Gallaudet para criar a primeira escola de surdos nos Estados Unidos da América. Nesta escola a forma de comunicação utilizada em contexto de aula e em conversas extra aula era “um tipo de francês sinalizado, ou seja, a união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa, adaptado para o inglês” (Goldfeld, 2002:30).

Como já aqui aludimos, as influências das escolas francesas e das metodologias de L’ Eppée fazem-se sentir em diversos países da Europa nomeadamente na Holanda, Suécia e Portugal.

Na Holanda, em 1790, é fundada a primeira escola pelo vicário Daniel Henri Guyot. Na Suécia, em 1809, Per Aron Borg (1776-1839) funda em Estocolmo o primeiro estabelecimento para educação de surdos. Em Portugal,

em 1823, abre também a primeira escola de surdos sob a orientação de Per Aron Borg.

Apesar dos avanços feitos pelos defensores da utilização da língua gestual na educação de surdos e dos progressos alcançados os confrontos entre estes e os defensores do oralismo puro continuaram.

É nesta altura que o oralismo começa a ganhar força mudando assim o percurso da história da educação de surdos.

Alexander Graham Bell, considerado como o mais importante defensor da oralidade, foi um dos grandes responsáveis por esta mudança. Para este cientista, casado com uma surda, a surdez é um desvio da norma que necessita de ser tratada segundo um modelo médico. Acreditava que os gestos impediam o desenvolvimento da fala e que a oralidade era a única língua perfeita e completa.

No ano de 1880, em Milão, organizou-se o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, considerado o momento mais obscuro na História dos Surdos, onde estes foram proibidos de participar.

A comissão organizadora do congresso era composta exclusivamente por educadores ouvintes sendo que os participantes eram provenientes de nove países: França, Itália, Suíça, Suécia, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Áustria e Estados Unidos da América.

Bell utilizou todo o seu prestígio na defesa do oralismo, tendo influenciado a votação que excluiu e proibiu a língua gestual do ensino de Surdos e impôs, como principal objectivo das escolas de surdos, o ensino da fala.

Com o congresso de Milão reforça-se a ideia de que a oralidade é a única forma de educar os surdos. As decisões tomadas no congresso de Milão prevaleceram em todo o mundo durante o final do século XIX e grande parte do século XX, com excepção dos Estados Unidos da América, onde o uso da língua gestual era privilegiado. Como consequência deste congresso os surdos, durante cem anos, para comunicarem tinham de o fazer às escondidas, os professores surdos tiveram de deixar os seus lugares disponíveis para um oralismo que tinha sido imposto após o congresso.

Quanto a esta situação Lane refere que “um autêntico desastre educacional resultou do uso da linguagem oral, falada ou escrita, para instruir crianças surdas” (1992:122).

Este desastre educacional era visível em todo mundo pois de acordo com os diversos estudos feitos as crianças que eram educadas exclusivamente através da oralidade tinham níveis de sucesso muito baixos.

Na maioria dos países prevaleceu o oralismo, e defensores desta corrente, como Bell, alertaram para a necessidade de se acabarem com escolas de surdos, evitando assim a “propagação da linguagem gestual e da própria surdez, pois facilitavam as trocas e os casamentos entre Surdos” (Afonso, 2008:46).

O percurso que descrevemos é marcado por uma diversidade de opiniões sobre como educar o Surdo. Por um lado, temos aqueles que defendem a utilização dos gestos e, por outro, os defensores do oralismo puro.

Segundo Ruella (2000:57) “nas diferentes formas de encarar a surdez, duas visões têm sido dominantes e têm perdurado ao longo do tempo: a visão clínica ou patológica e a sociocultural”, ou seja, dois paradigmas, o médico terapêutico e o sócioantropológico de que falaremos de seguida.

2.2- Paradigma médico-terapêutico e pressupostos da educação oralista

A filosofia oralista ou o oralismo, resultantes do congresso de Milão, visa a integração da criança surda na comunidade ouvinte proporcionando-lhe condições para desenvolver a língua oral. Para os profissionais desta filosofia a noção de linguagem limita-se à língua oral pelo que deverá ser a única forma de comunicação dos surdos. Daí que “o objectivo do oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direcção à normalidade, à não surdez” (Golfeld, 2002:34).

Desta forma a língua oral passa a ser considerada como a primeira língua, enquanto a escrita funciona como suporte para descodificação do significado.

Esta concepção da educação de surdos enquadra-se no paradigma médico terapêutico em que o surdo é visto como um deficiente auditivo que necessita de ser tratado e reeducado para aceder ao código linguístico do ouvinte.

Esta perspectiva defende que após o diagnóstico há que criar condições para recuperar ao máximo os resíduos auditivos de forma que a criança comece o mais precocemente possível a processar a informação através dos meios auditivos que facultem o desenvolvimento da oralidade.

De acordo com Gregory e Hartley, “a construção patológica apoia-se fundamentalmente em critérios de remediação e normalização na convicção de que o desenvolvimento cognitivo estará condicionado pelo maior ou menor conhecimento da língua falada” (Ruella, 2000:61).

A implementação destas medidas oralistas é designada por Skliar (2001, cit. in Afonso, 2008:47) de “ouvintismo” e consiste num “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

Segundo o mesmo autor, o “ouvintismo” pretende que o Surdo tenha um comportamento idêntico ao do ouvinte, necessitando para isso de ser treinado oralmente para “ouvir” e falar.

Esta perspectiva médica terapêutica “impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia com défice biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e correctiva” (Skliar, 2001: 112-3).

O modelo médico terapêutico e, conseqüentemente, a escola oralista defendem que o importante é “desmutizar, civilizar, hominizar a criança surda, transformá-la em futuro adulto ouvinte” (idem:115).

A educação na escola oralista converte-se em terapêutica. O objectivo do currículo escolar é dar ao surdo o que lhe falta, ou seja, a audição e a fala. O surdo, como já aqui foi dito, é visto como um doente reabilitável e por isso as

práticas pedagógicas são essencialmente práticas de reabilitação derivadas de um diagnóstico médico cujo objectivo final é exclusivamente a fala.

Para se promover a educação oralista, para além de proibirem a utilização das línguas gestuais e de se afastarem os docentes surdos das escolas, criaram-se uma série de procedimentos de reabilitação e controle do corpo, nomeadamente: as próteses, os implantes, as cirurgias, o treino auditivo, a leitura de fala, articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios e a aquisição de vocabulário. Desta forma o conhecimento e as decisões sobre a educação de surdos passaram para o domínio dos cientistas e dos médicos.

Esta realidade verificou-se em toda a Europa, onde as escolas fizeram reformas seguindo as orientações do congresso de Milão. O ensino dos gestos foi substituído pelo ensino da fala. Fazia-se a apologia da pedagogia científica e a correcção dos desvios. As aprendizagens eram centradas na correcção do handicap. As práticas pedagógicas eram resultado de um diagnóstico médico.

As metodologias utilizadas no oralismo tiveram “como consequência a deterioração das conquistas educacionais dos sujeitos surdos e dos graus de instrução alcançados por esses indivíduos” (Oliveira, 2002:5).

Segundo vários autores (Quadros, 1997; Sacks, 1998) o que se verificou é “que apesar de algumas tentativas bem sucedidas, o nível de literacia dos Surdos baixou e a aquisição da língua oral nunca foi efectivamente feita, por estes, de forma semelhante à dos ouvintes ...” (Afonso, 2008, 49).

Depois de cem anos sob a influência do congresso de Milão compararam-se as aquisições académicas dos alunos surdos da década de 1850 com as daqueles que tinham sido educados segundo o modelo oralista e verificou-se que o nível dos primeiros era similar aos seus colegas ouvintes.

Tal facto originou questionamentos relativamente ao paradigma médico terapêutico e aos pressupostos da educação oralista.

Perante este contexto notou-se “alguma flexibilidade e o oralismo puro dá lugar a propostas que permitem a utilização da língua gestual, a qual pode ser utilizada como um recurso para o ensino da língua oral” (Valente et al., 2005:84).

Dessas propostas destacamos a comunicação total e bimodalismo de que falaremos de seguida.

2.3- Comunicação total e bimodalismo

Com o descontentamento em relação à educação oralista e com a evolução do conhecimento, as posições radicais dos defensores do gestualismo e do oralismo deixaram de ser tão evidentes, tendo ocorrido alguma flexibilização e abertura de ambas as partes.

Segundo alguns autores, entre os dois sistemas encontra-se “uma série de métodos e formas de ajuda à comunicação que participam de uma ou outra forma em ambos os sistemas, o oral e o gestual” (Jiménez et al, 1997:358).

Destes métodos ou formas de ajuda à comunicação salientamos a Comunicação Total, construída ao longo dos anos pela insatisfação daqueles que trabalhavam com alunos surdos e que manifestavam desagrado pelas políticas educativas oralistas.

De acordo com Moura (2000), foi na década de 70, no VII Congresso da Federação Mundial de Surdos, que teve lugar em Washington, que se defendeu a superioridade do uso da comunicação total tendo sido definida como “... uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efectiva com as pessoas surdas ...” (Schindler, 1998: 10 in Moura, 2000:59). Esta filosofia, segundo os seus defensores, encara os surdos “de forma natural pela aceitação de suas características, priorizando a comunicação com a pessoa surda através do uso de todo e qualquer recurso possível...” (Sá, 1999:11) independentemente do contexto onde estão inseridos, família, escola ou sociedade.

Como tal, esta filosofia educacional propõe como procedimentos a utilização da fala, dos gestos, a dactilografia, o uso de aparelhos de ampliação sonora, a leitura labial, enfim tudo o que facilite a aprendizagem da língua oral.

A valorização da família da criança surda, como estrutura responsável pela transmissão de valores e significados, é também uma das preocupações desta filosofia.

Relativamente aos procedimentos de ensino desta filosofia estes nunca foram claros pelo que a comunicação total foi aplicada em diversos lugares de formas diferentes.

O facto de a comunicação total incluir a possibilidade de utilização de gestos contrariamente ao oralismo puro, não quer dizer que estas duas filosofias sejam opostas, pois segundo Marchesi (1987) “ ... a comunicação total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar...” (Dorziat, 1997:16) que facilita a aprendizagem da língua oral, considerada pelos defensores da comunicação total, como código imprescindível para que os surdos se possam integrar na vida social e cultural, receber informações, intensificar relações sociais e ter conhecimento do mundo que os rodeia.

Os princípios defendidos por esta filosofia levam à criação de diferentes métodos e sistemas de comunicação dos quais salientamos o bimodalismo.

O bimodalismo surgiu como tentativa de aproximar os dois mundos distintos, o do surdo e o do ouvinte. Este método caracterizado pelo uso simultâneo dos gestos e da fala passou a ser visto como a melhor alternativa de ensino de surdos.

O bimodalismo pressupõe a utilização dos gestos seguindo a ordem da língua oral, a redução das flexões e palavras de ligação da língua oral e inclusão de alguns aspectos da gramática da língua de sinais. Esta situação segundo Marchesi et al “trata-se de um híbrido entre ambas as linguagens” (1995:220).

A ideia de que a língua gestual prejudica a aprendizagem da língua oral foi considerada como verdadeira durante muitos anos e actualmente ainda é defendida por alguns médicos. Contudo, alguns estudos feitos por Schlesinger e Meadow provaram que tal não é verdade, antes pelo contrário. Exemplo desta situação são as crianças surdas filhas de pais de ouvintes, expostas desde cedo à língua oral e gestual, ou seja ao bimodalismo, apresentam um

desenvolvimento semelhante ao das crianças ouvintes. Por outro lado, estudos feitos por Marchesi comprovaram que o desenvolvimento linguístico das crianças surdas que utilizam a combinação bimodal é mais lento em comparação com crianças ouvintes ou surdas filhas de pais surdos. Porém, a comparação feita com crianças surdas, educadas exclusivamente pelos métodos orais puros, demonstrou que as primeiras apresentam uma comunicação mais variada e completa.

Apesar de ter verificado uma melhoria no desenvolvimento das crianças surdas com o bimodalismo nem todos eram apologistas da sua utilização por diversas razões.

Sacks (2002), por exemplo, discordava com este modelo argumentando que a tradução de palavra a palavra ou frase a frase de uma língua oral para uma língua gestual e vice-versa é impossível, pois as estruturas são essencialmente diferentes.

Goldfeld (2002) critica a comunicação total pois esta não atende ao facto da Língua Gestual ser uma língua natural adquirida de forma espontânea na comunidade surda.

Segundo Afonso (2008) existem algumas contradições na comunicação total. Esta filosofia educacional privilegia a modalidade oral sem, no entanto criar condições para que o seu uso e conhecimento tenham um nível satisfatório. Os gestos são usados como instrumentos para servirem à incorporação da língua oral na modalidade falada e escrita. A subordinação e a descaracterização da língua gestual negam à pessoa o reconhecimento da sua condição bilingue.

Para Skliar (1998:53) "...a comunicação total desordenou e desvalorizou a hierarquia e a sequência das aprendizagens linguísticas ... cognitivas e culturais..." impedindo o acesso e o desenvolvimento pleno de uma linguagem natural por parte das crianças surdas. O mesmo autor refere que a comunicação total em vez de ter sido usada como meio de transição para a autonomia linguística dos surdos foi uma escolha consciente e exclusiva dos ouvintes sendo a sua utilização mais benéfica para os pais e professores ouvintes do que para os alunos surdos.

A construção da identidade da criança surda como elemento da comunidade Surda com língua e cultura própria não são, como podemos constatar, princípios presentes na filosofia da comunicação total mas sim na perspectiva sócioantropológica de que falaremos no ponto seguinte.

2.4 – Paradigma sócioantropológico e pressupostos da educação bilingue

No século XX a partir da década de 60 foram feitos estudos por diversos especialistas, como antropólogos, linguístas e sociólogos, que resultaram na criação de um modelo sócioantropológico em oposição ao modelo médico-terapêutico.

Com este modelo surgiu uma nova forma de encarar a surdez assente em pressupostos defendidos pela sociologia e a antropologia.

A ruptura entre estes dois paradigmas foi grandemente influenciada pelos estudos realizados, por Stokoe (1960) e Bellugi e Klima (1977), sobre a Língua Gestual. Segundo estes linguístas “nessa linguagem gestual, existiam regras para a construção de palavras e frases, que obedeciam a uma gramática própria...” (Afonso, 2008:50) tendo-lhe sido por isso atribuído o estatuto de Língua e não somente de linguagem.

Estes estudos, ao contrário do que seria de esperar, provocaram nos surdos atitudes de desconfiança e de hostilidade. Segundo Sacks (1989:161) “...foram justamente os sinalizadores que se mostraram mais incompreensivos ou resistentes às noções de Stokoe.” Para ilustrar esta situação o autor conta a reacção de um surdo “Meus colegas e eu rimos do Dr. Stokoe e de seu projecto maluco. Era impossível analisar nossa Linguagem de Sinais.” (idem).

Um dos motivos explicativos deste tipo de comportamento foi o facto de os surdos considerarem a língua gestual como “... uma parte íntima e indissociável de seu ser, como algo de que dependem e ... como algo que lhes pode ser tirado a qualquer momento...” (idem).

A postura dos surdos relativamente aos estudos sobre as línguas gestuais alterou-se a partir do momento em que foram confrontados com o facto de apesar de serem utilizadores naturais destas línguas pouco ou nada saberem sobre ela. Estas mudanças despertaram nos surdos uma nova tomada de consciência relativamente à própria língua.

As conclusões destes estudos permitiram um novo olhar sobre a surdez em que as diferenças passam a ser vistas como diferenças culturais, sendo que “a língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio à normalidade” (Skliar, 2001: 144).

O Surdo passa a ser visto como elemento de uma comunidade linguística minoritária na medida em que utiliza uma língua diferente da utilizada pela comunidade ouvinte.

A concepção do surdo como deficiente com uma patologia é substituída pela concepção do surdo “como um ser humano integrante de uma cultura própria: a cultura surda caracterizada como qualquer outra cultura, por questões de identidade, linguísticas, sociais, educativas, políticas e outras” (Valente et al, 2005:84).

Os pressupostos defendidos pelo paradigma sócioantropológico impõem uma ruptura com os modelos educativos médico-terapêuticos que vigoraram durante mais de um século.

Em oposição ao modelo médico terapêutico que defendia o uso exclusivo da língua oral, este modelo defende a utilização das duas línguas para que o surdo possa ter um desenvolvimento competente. Para tal a língua gestual é utilizada para a comunicação com os seus pares e a oral para a integração na comunidade ouvinte. Estas ideias resultam num processo educativo bilingue e bicultural no qual deverão ser asseguradas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a criança ouvinte. Só assim será possível que a criança surda desenvolva as suas capacidades linguísticas e de comunicação e desenvolva sua identidade cultural e efectue as suas aprendizagens.

A abordagem educacional bilingue para as crianças surdas pressupõe, conforme já afirmamos a utilização das duas línguas com estatutos diferentes. A Língua Gestual como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte, no nosso caso a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2). Relativamente a esta pode incluir a modalidade oral e, quando possível, a escrita.

A implementação dos programas bilingues para os alunos surdos nem sempre é um processo simples. A classificação dos modelos bilingues existentes é feita segundo o período de apresentação às línguas. Como tal no modelo bilingue sucessivo a criança, após o diagnóstico da surdez, passa a ter contacto exclusivo com a língua gestual. A segunda língua, oral, só é apresentada depois de a criança dominar a primeira.

No modelo simultâneo, as duas línguas, oral e gestual, são apresentadas simultaneamente.

Para podermos dar uma perspectiva geral sobre os pressupostos da educação bilingue iremos utilizar como referência a Suécia pois foi um dos primeiros países a iniciar a implementação do bilinguismo.

Em 1981 o Parlamento Sueco reconheceu oficialmente não só a Língua Gestual Sueca como língua mas também como língua pertencente a uma comunidade com direitos educativos na sua própria língua.

A concretização desta lei passou pela introdução de um novo currículo onde a Língua Gestual Sueca foi incluída para ser usada juntamente com o sueco escrito nas escolas de Surdos.

Outra das medidas tomadas foi relativamente aos professores de alunos Surdos aos quais era exigido conhecimento de Língua Gestual. Como forma de resolver esta questão foi dada formação aos docentes, os quais durante seis meses tiveram dispensa da componente lectiva, para poderem ter aulas de Língua Gestual, onde eram abordados não só os aspectos relacionados com a estrutura e gramática mas também com os princípios educacionais e filosóficos que regem a implantação do bilinguismo.

Outra das preocupações do projecto bilingue sueco prende-se com o tipo de apoio que é dado aos pais de crianças surdas. Imediatamente após o diagnóstico da surdez os pais são acompanhados e orientados para encararem

a surdez dos filhos não como uma deficiência mas como alguém que tem uma língua própria e que pertence a uma comunidade minoritária. Todo o trabalho desenvolvido junto das famílias tem como objectivo a criação de condições adequadas à aprendizagem da Língua Gestual e à integração dos aspectos culturais da comunidade Surda.

As crianças na idade do pré-escolar são encaminhadas para uma equipa multidisciplinar que inclui pelo menos um adulto surdo, que servirá de modelo à criança, e profissionais que comunicam em Língua Gestual. O trabalho desenvolvido com as crianças surdas segue as mesmas linhas orientadoras para as crianças ouvintes havendo a preocupação de dar muito relevo à leitura e à escrita que servirão de alicerce para futuras aprendizagens. Aos 7 anos de idade as crianças passam para o que nós designamos como 1.º ciclo onde se inicia a alfabetização através da leitura de contos em Língua Gestual e do visionamento de vídeos dos mesmos contos. Posteriormente é iniciada a leitura e é feita uma reflexão sobre as diferentes características das duas línguas. Durante todo o processo escolar as crianças aprendem as características gramaticais da Língua Gestual e do Sueco.

O objectivo principal da escola sueca não é a fala, onde esta é vista como uma possibilidade e não como uma necessidade. Os alunos podem utilizar a oralidade como apoio à leitura e à escrita se assim o entenderem e tiverem capacidades para tal. O apoio específico à oralidade é dado pela escola individualmente havendo a preocupação de explicar as diferenças entre a Língua Gestual e o Sueco. No ensino superior sempre que necessário os alunos podem pedir a presença do intérprete.

Segundo pesquisas efectuadas concluiu-se que as crianças surdas sujeitas ao modelo sueco que acabamos de descrever apresentavam um nível avançado ao nível da escrita.

A criação do modelo sueco vai ao encontro do que é referido por autores como Sacks (1998) quando refere que a linguagem deve ser introduzida e adquirida o mais precocemente possível para que o seu desenvolvimento não fique comprometido e prejudicado.

Amaral e Coutinho (2005) também advogam que a criança surda deve ser exposta à língua gestual o mais precocemente possível, devendo para isso ser proporcionado um ambiente linguístico adequado onde a presença dos pais e familiares é fundamental.

Estes autores defendem que paralelamente à aquisição da Língua Gestual devem ser proporcionadas condições para que a criança desenvolva o mais precocemente a aprendizagem da língua escrita.

Para estes autores é também importante que durante o percurso escolar os alunos surdos continuem a desenvolver a aprendizagem da sua língua materna da mesma forma que as crianças ouvintes.

Pelas leituras que efectuámos e pelo que aqui apresentámos relativamente aos pressupostos da educação bilingue para que o bilinguismo tenha sucesso na educação de surdos não basta atender ao estatuto linguístico da língua gestual.

Para falarmos de uma implementação efectiva do bilinguismo com sucesso é fundamental e imprescindível aceitar o Surdo como alguém que faz parte de uma comunidade com uma cultura, uma língua e uma identidade própria, aspectos a serem tratados no ponto seguinte.

2.5 - Biculturalismo: comunidade e identidade do Surdo

Como seres sociais necessitamos de nos identificar com uma comunidade social específica no seio da qual realizamos interacções que nos possibilitam o desenvolvimento da nossa identidade cultural. Estes pressupostos são válidos para todos os indivíduos, nomeadamente para os surdos.

A compreensão da surdez e dos Surdos como sujeitos pertencentes a uma comunidade com uma cultura e identidade próprias tem sido motivo para grandes reflexões e questionamentos.

Segundo Nash (1987) “para se entender as mudanças no mundo surdo é necessário compreender o que o une e o distingue da restante sociedade” (Ruella, 2000:58).

De acordo com o percurso histórico, que apresentámos no ponto 2.1, a tendência ao longo dos tempos foi de agrupar as crianças surdas em instituições assistenciais afastadas da família, pois a representação que prevalecia era de que eram indivíduos incapazes de comunicar, com um atraso mental e com um conjunto de características que impedia a sua integração na sociedade. Esta realidade levou a que os surdos vivessem numa condição de passividade, de vergonha e de isolamento.

Ao longo da história verificou-se uma posição de autoritarismo por parte da comunidade maioritária, a ouvinte, numa tentativa de “afirmação de um padrão cultural único, visto como melhor para toda sociedade global ...” (Teske, 1998:146).

A construção da identidade cultural dos surdos foi influenciada não só por estes estarem dentro de um espaço social onde se viam como diferentes mas também pela forma como a comunidade maioritária percepcionava a surdez e os surdos.

O caso de os surdos terem sido subjugados e estigmatizados pela sociedade ouvinte desencadeou a necessidade de se afastarem da comunidade maioritária e de formarem uma comunidade surda numa tentativa de recuperarem a sua identidade cultural.

Para Schelinger e Meadow (1972) a necessidade que os surdos têm de pertencerem a uma comunidade surda é explicada pelas exigências ambientais impostas pela cultura dominante tratando-os como seres à margem das regras sociais (Ruella, 2000). Segundo estes autores a proibição da língua gestual provocou nos surdos uma postura de rejeição perante qualquer tipo de apoio auditivo e de filosofias educacionais decorrentes da cultura não surda.

Numa época onde se fala em sociedades pluralistas caracterizadas pela aceitação da diversidade cultural a representação sobre a surdez e os Surdos ancorada “... numa imagem deficitária e estigmatizante ...” ainda hoje é uma realidade “... pela lentidão da mudança de mentalidades...” (Pacheco e

Caramelo, 2005:23) apesar de a reivindicação da identidade surda assentar em processos simbólicos iniciados há cerca de dois séculos, altura em que o desenvolvimento da língua gestual permitiu a manipulação dos símbolos necessários à emergência de uma cultura e de uma consciência surda. (Campos, 2005).

Esta visão sobre a surdez e os Surdos começou a mudar a partir do momento que paradigma médico terapêutico foi substituído pelo sócio-antropológico e o surdo passou a ser considerado como alguém diferente, integrado numa comunidade minoritária linguística com uma língua própria, onde constrói a sua identidade.

A interdependência entre língua e cultura foi desde sempre estabelecida. Já no século XVIII, Johann Herder nas suas interpretações sobre cultura refere a diversidade das línguas. A ideia defendida por este autor ainda hoje se mantém actual pois nas diversas definições de cultura a língua surge com um papel fulcral nas trocas simbólicas e na construção de identidades.

Este processo é, segundo Caune (1995), resultante da primazia da comunicação, "... já que a língua e a cultura são fenómenos cuja existência é explicável associadamente, formando assim um binómio cultura e comunicação uma dupla ..." (Campos, 2005:60). Ainda de acordo com o mesmo autor, "uma não se explica sem a outra ... o que faz que um fenómeno cultural funcione também como um processo de comunicação e que um modo de comunicação seja igualmente uma manifestação de cultura" (cit in Campos, idem).

Quando falamos de cultura, sabemos que é "um fenómeno colectivo, decorrente das relações intersubjectivas entre indivíduos, mediada por diversas linguagens e enquanto tal, é um processo de produção de significações que revela diferentes modos de aprendizagem constituindo-se num sistema internamente mais ou menos coerente, mas em permanente e dialéctica relação com um "exterior" (...os outros...)" (Fleury, Jean, 2002 in Pacheco e Caramelo, 2005:30).

Relativamente à designação de comunidade ou grupo cultural, permite referentes identitários que tanto podem ser caracterizados pela similitude

intragrupo ou pelas diferenças face a outros grupos, permitindo o aparecimento de subculturas.

Higgins (1987) refere que as comunidades surdas são caracterizadas como grupos que partilham actividades e experiências quotidianas ligados a outras comunidades surdas com quem estabelecem redes de comunicação.

A partir do momento que o surdo deixou de ser visto como deficiente e passou a ser considerado como alguém com uma língua própria surge o interesse de perceber qual o papel desta na construção da identidade das pessoas surdas.

A interpretação de Johann Herder sobre cultura é válida também na área da surdez já que o termo “cultura” aparece normalmente associado à língua gestual, a comportamentos sociais e a mecanismos compensatórios da surdez. Padden e Humphries (1998), autores surdos, apresentam a pessoa surda como um ser cultural que partilha uma mesma língua e uma mesma visão sobre si próprio e sobre a relação que mantém com a comunidade ouvinte.

De acordo com Santana (2005) conferir o estatuto de língua à Língua Gestual tem repercussões linguísticas, cognitivas e sociais, pois possibilita a legitimação do surdo como “sujeito da linguagem”. É a língua gestual que assegura a construção da identidade surda. Segundo Silva (2000) as características da linguagem têm consequências fundamentais para a questão da diferença e da identidade cultural.

A partir do momento em que a língua gestual foi considerada a língua natural dos surdos surge também uma nova cultura. Alguns autores como Skliar, Massone e Veineberg (1995), consideram a visão cultural como um projecto de surdos para surdos, perspectiva esta com reflexos nas pedagogias para crianças surdas.

Estes pressupostos têm como objectivo propiciar respostas às necessidades do indivíduo surdo através da criação de condições de acesso à cultura e aos aspectos sociais.

Para Kozlowski (2000) a cultura surda está presente na educação bilingue na qual o surdo deverá ser considerado um ser bilingue e bicultural. O biculturalismo é caracterizado, pelo mesmo autor, como um conjunto de

referências à história dos surdos, de significações simbólicas veiculadas pela utilização de uma língua comum e estratégias e códigos sociais utilizadas de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para os ouvintes. (Santana, 2005).

O modelo bilingue, segundo Skliar (2001), tem como objectivo proporcionar à criança surda as mesmas oportunidades psicolinguísticas que tem a criança ouvinte de forma a poder desenvolver as suas competências linguísticas e comunicativas e criar a sua identidade bicultural. A criação desta identidade deverá possibilitar à criança surda o desenvolvimento das suas capacidades dentro da cultura surda aproximando-se, através desta, da cultura ouvinte.

Este modelo, bilingue e bicultural, considera a necessidade de incluir as duas línguas e duas culturas no contexto educativo, sendo que a introdução da segunda língua através da língua natural assegura o domínio de ambas.

Esta noção de cultura de adaptação à diferença e produtora de elo social é criticada por diversos autores que a consideram como uma derivação da cultura ouvinte.

O biculturalismo e o bilinguismo são vistos por alguns surdos, nomeadamente Perlin (1998), como uma forma de dissimular normas que mantêm a diferença cultura surda como um incómodo. Para esta autora a cultura surda não se pode misturar com a ouvinte pois ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.

A ideia da existência de uma cultura surda é defendida por diversos autores, todavia ainda existem dúvidas sobre a natureza desta cultura e sobre a identidade surda. Estas dúvidas prendem-se com as diferentes vertentes do multiculturalismo na educação de surdos.

Existem aqueles que vêem a cultura Surda como uma subcultura. Esta designação é, por vezes, motivo de contestação, pois segundo alguns implica uma subordinação a uma cultura ouvinte.

A multiculturalidade, é tida em conta na comunidade Surda, não só pela partilha de espaços físicos e geográficos, hábitos e costumes das duas culturas, mas também pela existência de características específicas, como é o

caso da língua gestual, que são inexistentes ou desconhecidas da comunidade ouvinte, e que lhes permite uma visão do mundo e uma construção de identidade, diferentes dos ouvintes. A construção de identidade é construída através da cultura de uma comunidade.

Para Perlin não existe uma identidade surda mas “identidades plurais múltiplas; que se transformam que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias que não são algo pronto.” (Perlin, 1998:52). Estas identidades, de acordo com a autora, adoptam “... formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras ... encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.”

Para um melhor entendimento das diferentes identidades é necessário “... atender às circunstâncias em que nasceram, foram educados e à forma como se auto-representam face à surdez” (Afonso, 2008:57).

A categorização das identidades, adoptada por Perlin, prende-se com o facto de os surdos serem um grupo heterogéneo conforme passamos a explicar:

- Identidade surda – aquela onde ser Surdo é estar num mundo visual, que desenvolve as suas experiências através das línguas gestuais e no contacto com a comunidade Surda, com a qual se sentem seguros e onde partilham experiências, dúvidas, anseios, desejos, etc. O contacto surdo – surdo é fundamental para a construção desta identidade.

- Identidade surda híbrida – ocorre nos casos em que os surdos inicialmente tiveram acesso à experiência ouvinte e posteriormente passam a conhecer a comunicação visual. Aqueles que nasceram ouvintes, e pelos mais diversos motivos, ficaram surdos, e que têm presentes as duas línguas.

- Identidade surda de transição – quando os surdos abandonam a concepção ouvintista da surdez e adoptam a identidade surda. Isto verifica-se normalmente nos surdos filhos de pais ouvintes e nos casos em que há um contacto tardio com a língua gestual.

- Identidade surda incompleta – surdos que tentam vivenciar a surdez a partir das representações ouvintistas.

- Identidade flutuante – encontra-se em surdos que embora conscientes da sua surdez não escapam às ideologias ouvintistas. Alguns demonstram uma vontade de serem ouvintizados e um desprezo pela comunidade surda com a qual não têm qualquer tipo de compromisso. Nesta identidade o surdo não consegue "... estar ao serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem ao serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais..." (Perlin, 1998:66).

Conforme já aqui referimos a construção cultural da surdez não pode incidir apenas nos aspectos da linguagem pois existem outros factores. Na perspectiva de Reagan (1990) e de Skliar et al (1995) o constructo social do surdo processa-se de forma diferente entre ouvintes e surdos. Como elementos principais desse constructo a comunidade surda salienta o seguinte:

– Utilização da língua natural do surdo sendo valorizada a competência linguística.

- Identificação com o grupo pela aceitação dos comportamentos e regras que regulam as relações interpessoais.

- Identificação como surdo reporta-se à perspectiva que têm sobre si próprios como elementos sociais e culturalmente surdos rejeitando a visão de seres audiológicamente surdos.

- Aceitação de casamentos endogâmicos para a coesão da comunidade.

Como podemos perceber, não só pelo que aqui expusemos mas também pelas leituras efectuadas e pela nossa experiência profissional a construção da identidade cultural dos surdos não é de todo linear.

Sabemos que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Esta realidade, para além de dificultar o processo de construção da identidade da criança surda, é também causadora de questionamentos/ interrogações e de constrangimentos.

Como todos os pais, perante o nascimento de um filho diferente, também estes passam por "fases de incompreensão, de negação, de revolta e de dependência de técnicos, mais ou menos indiferentes, mais ou menos

incapazes de dar resposta a todas as questões provocadas pela surpresa, ansiedade e desconhecimento por parte dos pais ouvintes” (Pacheco e Caramelo, 2005:31).

No caso específico dos pais ouvintes de crianças surdas este quadro torna-se ainda mais complexo pois o sistema de linguagem dos familiares não é aquele para o qual a criança surda está naturalmente disponível.

Nestas circunstâncias não podemos considerar “... a lógica de que as culturas onde nascemos e passamos a viver parte das nossas vidas se constitui na fonte de identidade cultural” (Perlin, 2001:53).

Partindo do pressuposto da existência de uma cultura surda, então as crianças surdas passam a ser consideradas como estrangeiras dentro do seio familiar. Perante esta realidade os pais demonstram sentimentos de preocupação e de receio de “perderem” os seus filhos para uma comunidade que desconhecem e da qual dificilmente poderão fazer parte.

Como é referido por Skliar a “ ... comunidade surda é exclusivamente de Surdos...” (Afonso, 2008:56) pelo que os pais ouvintes de crianças surdas não podem fazer parte desta comunidade.

A comunidade surda tem criado, como alternativa aos sistemas familiares dos ouvintes, um sistema parental próprio.

Nas crianças surdas filhas de pais surdos a construção de identidade Surda é facilitada, pois estas desenvolvem interações com os seus pais, com quem se identificam, permitindo assim um desenvolvimento harmonioso.

Muita tinta tem corrido sobre as questões ligadas à surdez, não obstante pensamos ser importante reflectirmos sobre a postura das duas comunidades perante esta problemática, sendo necessário uma mudança de atitudes de parte a parte, devendo ser evitadas as situações fundamentalistas.

Apesar de haver um lugar para a cultura Surda e um lugar para a cultura Ouvinte, não deverão existir fronteiras estanques entre ambas. As duas devem complementar-se e convergirem para uma formação de cidadãos. O convívio entre ambas constitui um cenário cultural no qual não existem melhores nem piores mas apenas diferentes.

2.6- Situação em Portugal

Nesta parte do trabalho iremos abordar as questões ligadas à educação dos surdos no nosso país. Começaremos por fazer uma breve síntese da história da educação de surdos para depois focalizarmos a nossa atenção nos aspectos mais actuais nomeadamente na legislação publicada no início do ano de 2008.

A educação dos surdos em Portugal seguiu as orientações dos outros países relativamente às metodologias educativas. De salientar, que entre o século XIX e XX utilizaram-se metodologias gestuais com suporte na escrita. No início do século XX e após o célebre congresso de Milão prevaleceram no nosso país as metodologias oralistas. Nos finais do século XX tiveram início as primeiras experiências educativas de carácter bilingue.

Assim sendo é em 1823 que é criado o primeiro Instituto para Surdos sob a orientação de Per Aron Borg. As metodologias usadas por este sueco tinham como referência as usadas no Instituto de Surdos em Estocolmo, o alfabeto manual e a língua gestual sueca.

Em 1870 o padre Pedro Aguiar cria o primeiro curso gratuito para surdos num liceu de Lisboa. As metodologias usadas por este padre consistiam no Método da Mímica e da linguagem escrita em que uma explicava a outra. Estas metodologias foram usadas por outros no Porto, entre 1879 e 1887, e em Lisboa, entre 1887 e 1891.

Em 1880, já sob a influência do Congresso de Milão, é criado por Ancient Fussillier, um instituto para “surdos-mudos” e deficientes mentais em Benfica. As metodologias usadas tinham por base o Método Oralista da Escola de Paris. As directrizes do Congresso de Milão fazem-se sentir nas diferentes escolas existentes em Portugal, nomeadamente no Porto no Instituto Araújo Porto, tendo sido dada formação aos professores sobre o método oral puro / intuitivo.

Em Lisboa, em 1906, a Casa Pia, adoptou também o método oral puro, tendo contratado um dos professores do Instituto Araújo Porto. Em 1913 o Director da Casa Pia, Aurélio da Costa Ferreira, organizou um curso de formação especializada para professores do ensino de deficientes auditivos, sendo oficializado o método oral em Portugal.

Nos anos que se seguiram, entre 1915 e 1960, fundaram-se outros institutos em diversos pontos do país, prevalecendo a perspectiva oralista segunda a qual os surdos eram considerados como deficientes auditivos e como tal as metodologias “centravam-se na reeducação auditiva através da estimulação da leitura labial, como acesso à informação, e da fala enquanto expressão comunicacional.” (Afonso, 2008:12)

No fim dos anos 60 do século XX surgem as primeiras tentativas de apoio a crianças integradas em escolas do ensino regular tendo-se criado os primeiros sistemas de apoio a estes alunos.

É na década seguinte, em 1970, que o Ministério da Educação passa a ter maior responsabilidade na área da educação destas crianças tendo sido criada a Divisão do Ensino Especial da Direcção Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação (DGEB/ME).

Esta divisão apresenta o programa de Compensação Educativa onde se estima que 80% dos surdos em idade escolar têm atendimento. Este programa previa que o ensino primário, actual 1.º ciclo, fosse ministrado em escolas especiais sob alçada do Ministério da Assistência Social (MAS) com uma duração média de 8 anos. Posteriormente os alunos seriam encaminhados para oficinas de treino profissional. O nível etário dos alunos a frequentarem o ciclo preparatório, actualmente 5.º e 6.º ano, era superior à média dos ouvintes. Relativamente ao número de alunos a serem integrados propunha 1000 no 1.º ciclo e 100 no 2.º num período de seis anos. A formação dos professores era também contemplada neste programa sendo a proposta de especializar um professor por cada 20 alunos do 1.º ciclo ou por cada 10 do 2.º ciclo.

Como consequência deste programa assiste-se, em 1974, “a uma renovação pedagógica no campo da surdez” (Carvalho, 2007: XVI).

A criação das Equipas de Ensino Integrado foi também outro dos momentos com algum impacto na educação de crianças com surdez, tendo como “objectivo fundamental dar cumprimento à integração familiar, escolar e social das crianças com deficiência” (Correia, 2007 in Ruella, 2000:45).

A integração não contemplava todas as crianças, sendo que as que tinham deficiência mas eram inteligentes e percebiam os professores ficavam nas escolas do regular, as restantes, consideradas não integráveis, ficavam nas escolas especiais. No caso específico dos alunos surdos nas primeiras experiências de integração colocavam um aluno ou dois no máximo em turma de ouvintes.

Estas equipas apoiadas no programa Luso-Sueco desenvolveram formação específica na área da surdez para docentes e técnicos. Com este programa surgiram os primeiros questionamentos relativos às metodologias para a educação de surdos. As orientações visavam a integração escolar em salas de apoio, turmas especiais geograficamente integradas em escolas do ensino regular e apoio itinerante.

O atendimento especializado no início era itinerante pois havia falta de recursos humanos especializados sendo o apoio centrado no aluno. Posteriormente criaram-se salas de apoio situadas em diversas escolas e onde o aluno se deslocava. O apoio incidia sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, terapia da fala, treino auditivo e rítmico.

Das diversas experiências salientámos uma realizada no Norte, na qual pela primeira vez se formou uma turma de 20 ouvintes, dos quais 4 eram surdos severos e profundos com dois professores. Posteriormente constituíram-se turmas com 6 alunos surdos e 6 ouvintes sendo o professor da educação especial. Esta prática gerou algumas questões pois, ao contrário do que era normal, o apoio era dado dentro da sala de aula.

Paralelamente a estas situações no âmbito dos Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA) constituíram-se algumas turmas especiais de Surdos.

Apesar dos discursos referirem a necessidade de a educação dos surdos enveredar por novos caminhos tal não se verificava na prática. Exemplo

desta situação foi o que se passou por volta da década de 90 em que os surdos passaram a estar integrados nas escolas da sua área de residência o que originou a sua dispersão e um apoio inadequado.

Contudo, ainda se realizaram algumas experiências onde a Língua Gestual Portuguesa era utilizada. Uma dessas práticas ocorreu em 1983 no Sul, onde se fez a primeira tentativa de aplicação do Método Bilingue cujas metodologias englobavam a Língua Gestual Portuguesa, a leitura e a escrita.

Com as mudanças ocorridas no sistema educativo, designadamente "...com processo de autonomia da escola, que permitiu, por um lado, alguma descentralização de responsabilidades financeiro-administrativas e, por outro, uma maior consciência do papel da escola na promoção da igualdade de direitos e oportunidades e no assumir da diferença..." (Afonso, 2008:28) surge a necessidade de valorizar a diferenciação pedagógica.

Relativamente à educação de crianças surdas é ainda de salientar o Despacho 7520/98 que define as Unidades de Apoio a Surdos (UAS) e regulamenta as respostas educativas. Os princípios preconizados pelo despacho eram os seguintes:

- Respostas educativas flexíveis, de carácter individual, atendendo ao tipo e grau de surdez, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e à idade.

- Respeito pelas opções dos pais relativamente à opção linguística e educacional.

Inclusão precoce em grupos de Surdos, crianças e adultos, que comuniquem em LGP, para possibilitar o denominado "banho linguístico"

- Concentração nas UAS dos alunos Surdos provenientes de diferentes concelhos, podendo de acordo com as necessidades, existir mais do que uma escola por concelho dotada de uma UAS.

- Recursos humanos: professores do grupo 920, formadores e intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

- Assegurar o desenvolvimento da LGP como 1ª língua.

- Assegurar medidas pedagógicas necessárias para o domínio da Língua Portuguesa (leitura/escrita/fala).

- Proceder às adaptações curriculares necessárias.
- Organizar e apoiar o processo de encaminhamento dos alunos.
- Assegurar os apoios de terapia da fala e treino auditivo.
- Promover acções de formação de LGP para os intervenientes no processo educativo dos alunos, pais e familiares.
- Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica.
- Colaborar com as Associações de Pais e com Associações de Surdos na organização de acções de sensibilização sobre a surdez.
- Promover encontros recreativos e de lazer entre a comunidade Surda e ouvinte, visando a interacção social.

Relativamente ao percurso educativo das crianças surdas o despacho divulga o seguinte:

Dos 3 aos 6 anos, devem frequentar o Jardim-de-infância dos ouvintes, tendo depois um apoio educativo especializado em salas de jardim-de-infância das UAS.

No 1.º ciclo os alunos surdos:

- Pós-linguísticos, devem preferencialmente realizar o percurso educativo em turma de ouvintes.
- Os pré-linguísticos em turmas de surdos, de forma a poderem desenvolverem e estruturar melhor a LGP.

No 2.º/ 3.º Ciclos e Secundário os alunos surdos podem estar em turma de ouvintes com intérprete de LGP, podendo também, caso se justifique, estarem em turma de Surdos.

Aquando da publicação deste despacho vigorava a ideia de que finalmente os problemas na educação de surdos iam ser solucionados.

No entanto ao fim de alguns anos da aplicação deste despacho novas mudanças na educação de surdos e nova legislação é publicada, pois segundo o Ministério da Educação a legislação anterior não estava a ser aplicada correctamente e os surdos continuavam a não concluir o ensino secundário ficando assim impossibilitados de aceder à formação especializada e ao ensino superior.

Como tal em Janeiro de 2008 é publicado o Decreto-lei 3/2008, que “define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (art.º 1, ponto 1)

Na abordagem que iremos fazer de seguida iremos focalizar a nossa atenção exclusivamente nos aspectos relacionados com a surdez e naqueles que divergem do despacho 7520/98.

A criação de escolas de referência para a educação bilingue de crianças surdas é a grande inovação deste decreto. O objectivo destas escolas é a criação de condições para que a educação destes alunos seja feita em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da LGP e do português escrito, contribuindo assim para o desenvolvimento linguístico, inclusão escolar e social.

As escolas de referência para educação bilingue constituem a resposta educativa especializada, desenvolvida em agrupamentos de escolas ou em escolas secundárias, que concentram os alunos surdos numa escola em grupos ou turmas de surdos.

Relativamente aos recursos humanos está prevista a colocação de professores de educação especial do grupo 920, nos diferentes níveis de ensino podendo ser surdos ou ouvintes, com formação em LGP e experiência em ensino bilingue. A presença de docentes de LGP, surdos ou ouvintes, os intérpretes de LGP e os terapeutas da fala são também mencionados neste decreto.

A intervenção precoce é também uma das preocupações deste documento, sendo esta da responsabilidade das escolas que integram jardins de infância de referência as quais devem articular com os serviços de

intervenção precoce no apoio às famílias, disponibilizando recursos técnicos especializados, nomeadamente os docentes de LGP, assim como possibilitar a frequência precoce de jardim de infância no grupo de surdos.

O percurso educativo é o ponto onde existem maiores diferenças relativamente ao despacho 7520/98 conforme passamos a explicar:

Dos 3 aos 6 anos as crianças devem frequentar a educação pré-escolar, sempre com os seus pares (crianças surdas) para desenvolverem a LGP como 1ª língua, sem prejuízo na sua participação em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

No ensino básico (1º ao 9.º ano) e no ensino secundário, devem igualmente realizar o seu percurso em turma de surdos, para desenvolverem a LGP como 1ª língua, sem prejuízo na sua participação em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

A docência dos grupos / turmas é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional, domínio em LGP e formação e experiência em ensino bilingue.

Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes para garantir o desenvolvimento da LGP como 1ª língua e a LP como 2ª.

Quando nos 2.º/3.º ciclos e no secundário se verificar a inexistência de docentes competentes em LGP, as aulas deverão ser traduzidas por um intérprete de LGP.

Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da LGP como 1ª língua. Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento do LP como 2ª língua. Para os docentes de educação especial do grupo 920 o decreto define como funções o seguinte:

- Lecionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência de LGP.
- Apoiar os alunos Surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura e escrita.
- Elaborar e adaptar materiais.
- Participar na elaboração do programa educativo individual.

Para os docentes com habilitação profissional da disciplina de LGP define como funções o seguinte:

- Leccionar os programas LGP como 1ª língua.
- Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino / aprendizagem da LGP.
- Elaborar materiais didácticos de apoio ao ensino/ aprendizagem de LGP.
- Participar na elaboração do programa educativo individual.
- Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade em que se insere, de forma a promover a interacção surdos e ouvintes e a divulgação da LGP.
- Ensinar LGP como segunda língua aos diversos elementos da comunidade escolar, difundir os valores e a cultura da comunidade surda.

Para além destes aspectos que acabamos de salientar achamos pertinente referir uma das alterações efectuadas, por apreciação parlamentar, a este decreto-lei relativamente ao artigo 23.º, ponto 5, alínea b), ponto 7, alínea c), pontos 11, 16 19 e 22. As alterações propostas e aprovadas em Assembleia da República deixaram de considerar a designação de “docente surdo de LGP” tendo esta sido substituída por “docentes de LGP”

A publicação deste decreto-lei relativamente à educação de crianças surdas foi motivo de grandes discussões nas quais emergiam pontos de vista opostos. Para muitos é mais uma lei que se publica sem se analisar, reflectir sobre o que se tinha feito enquanto vigorava o despacho 7520/98. Mais uma vez se passa uma esponja e se recomeça da estaca zero. Outros consideram que a educação bilingue nas UAS falhou redondamente e por isso é necessário concentrar os alunos nas escolas de referência pois só assim é possível o contacto com a comunidade linguística (surda) e o banho linguístico (LGP).

Não discordamos desta opinião, mas no nosso entender a resposta aos problemas na educação de surdos não pode passar só por aí. É importante atender às especificidades de cada um dos alunos. Para isso é necessário uma avaliação individual para em consciência podermos decidir qual a resposta educativa adequada para cada um deles.

Relativamente à alteração sobre os docentes surdos que referimos anteriormente pensamos que limita certamente o mercado de trabalho dos surdos todavia se fizermos o levantamento de quantos docentes surdos existem com formação especializada em educação especial na área da surdez concluímos que são em número reduzido. Pensamos que uma das formas possíveis de ultrapassar esta situação fosse dar prioridade à colocação dos docentes surdos e só depois serem colocados os docentes ouvintes especializados.

Capítulo III – Leitura e escrita

3.1 – A língua oral e a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças ouvintes

Quando falamos de aprendizagem da leitura e da escrita temos sempre presente a importância do desenvolvimento linguístico neste processo, daí termos, no primeiro capítulo deste trabalho, abordado as questões relacionadas com a língua e a linguagem.

Depois de termos explicitado o processo de aquisição das línguas, orais ou gestuais, nas crianças surdas e ouvintes, e atendendo a que a linguagem é o fundamento da leitura e da escrita, é chegado o momento de perceber como se efectua a aprendizagem da leitura e da escrita de ambos os grupos considerados.

No primeiro capítulo falamos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças ouvintes, desde a fase pré-verbal até à fase da língua, em que a criança demonstra possuir um desenvolvimento razoável dos diversos níveis linguísticos: o fonético, o morfológico, o sintáctico e o semântico.

Apesar de nesta fase a criança já ter adquirido a maior parte do léxico verbal do adulto, a exprimir-se correctamente, compreender bem a fala do adulto e a reagir adequadamente a ela, através de interacções verbais, não significa que o seu desenvolvimento linguístico esteja concluído.

Como referiu Rebelo “ninguém adquire a linguagem de uma só vez, ou apenas num período determinado da sua existência: ela desenvolve-se durante toda a vida” (Rebelo, 1993:24), logo a linguagem é um processo inacabado e sempre em contínua evolução.

Com a entrada da criança para a escola o desenvolvimento linguístico desta passa a estar directamente ligado à aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem, segundo alguns autores, depende do desenvolvimento linguístico que a criança tiver adquirido previamente.

De acordo com Rebelo (1993) para aprender a ler e a escrever, a criança faz uso da sua competência linguística. Quanto maior for a sua prática de comunicação e a riqueza de vocabulário maior será a sua facilidade de aprendizagem, de realização e de intervenção.

Esta aprendizagem, considerada a etapa superior do desenvolvimento da linguagem, está directamente ligada às aprendizagens escolares. Ao iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita a criança desenvolve a sua consciência linguística, fazendo da sua linguagem objecto de estudo, analisando e sintetizando sons, letras e palavras conhecendo as suas funções e as formas correctas de expressão.

À medida que a criança evolui na aprendizagem da leitura e da escrita aumenta também o conhecimento sobre a sua língua, familiarizando-se com as diferentes estruturas gramaticais e literárias, exercitando-as e adicionando-as ao seu repertório oral e escrito.

Durante muito tempo associou-se a aprendizagem da leitura com uma correspondência pura entre o oral, mas como nos diz D. Rebelo "... a aprendizagem resulta da interacção que se desenvolve entre factores genéticos e os factores de maturação, relacionados com a experiência vivida pela criança no dia-a-dia" (D. Rebelo, 1990:71).

Segundo as novas perspectivas de aprendizagem, deve ver-se a leitura como um acto cognitivo onde se valoriza a compreensão da criança.

Para perceber a função do acto de ler devemos permitir que a criança transponha os seus conhecimentos do mundo dos objectos para as suas representações no mundo da escrita.

Estas abordagens cognitivas, baseadas nas teorias do processamento de informação, vieram revelar aspectos relacionados com os processos cognitivos da aprendizagem. Ao estudar a forma como é feita a recolha, o tratamento, o armazenamento e o uso da informação que vem do exterior, permite-nos compreender melhor como se realizam as representações significativas que permitem o conhecimento.

A leitura como forma de linguagem é um sistema complexo que se baseia em processos e habilidades psicológicas que não são exclusivas da leitura mas também da linguagem falada. A maturidade da criança relativamente à compreensão adequada, experiências amplas e variadas, bom domínio da língua e entendimento do vocabulário, torna o processo de ler e escrever mais fácil.

Elis (1995) refere ainda que o treino da consciência fonológica desde cedo é também uma mais valia para a aprendizagem da leitura e da escrita. Factores como o nível intelectual, o desenvolvimento psicomotor, perceptivo e linguístico são primordiais para a abstracção, a compreensão e comunicação da criança.

A leitura remete-nos para a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral, relação essa expressa por Weaver (1998) como “qualquer coisa que eu possa dizer posso escrever, qualquer coisa que eu possa escrever posso ler” (citado por Hempenstall, 1996:25 in Sim-Sim, 2006:36).

Sim-Sim (2006) considera que a relação, entre os usos primários de falar e compreender e os secundários de ler e escrever da língua é uma das condicionantes da compreensão da leitura. Desta forma o conceito da leitura é visto como indissociável da linguagem escrita à qual se encontra ancorado o sistema de escrita que a suporta.

A leitura envolve processos específicos que lhe conferem contornos de intransponível singularidade, deixando por isso de ser considerada como uma mera transposição do oral para o escrito.

As investigações para explicar os processos de compreensão da leitura surgem por volta dos anos setenta com Aktinson e Shiffrin.

Foram realizados diversos estudos dos quais resultaram vários modelos explicativos da forma de processamento humano da informação. Estes estudos contribuíram para as investigações que ajudaram a perceber como a mente humana trata a informação linguística (oral e escrita)

No que se refere à leitura foram considerados três modelos, ascendente, descendente e interactivo que iremos referenciar brevemente antes de passarmos aos níveis de compreensão da leitura.

O modelo ascendente considera a leitura como um processo linear que parte de procedimentos primários para tratamentos cognitivos de ordem superior (Martins, 2000). De acordo com esta ideia o processo da leitura começa com a análise perceptiva das letras que posteriormente são traduzidas em sons por conversão grafo-fonológica, associadas em sílabas e em palavras. Depois destas serem identificadas e combinadas surgem as frases reconstituindo-se assim a linguagem oral. É através de um conjunto de operações sequenciais de descodificação e de acumulação que a criança acede ao significado da mensagem.

O outro modelo, designado como descendente, considera a leitura como um sistema linear que se inicia “a partir de processos de ordem superior, hipóteses de significação que o leitor antecipa com base em previsões semântico-sintáticas” (idem:38) em que o reconhecimento das palavras é feito pela identificação directa dos signos globais. Este modelo preconiza o domínio da linguagem e os conhecimentos do leitor sobre o tema como factores determinantes da compreensão da leitura.

Numa tentativa de contrapor o carácter linear dos modelos anteriores e de conciliar os seus pressupostos, surge o modelo interactivo que defende a existência de um processo paralelo, em que a interacção e activação dos processos ascendentes e descendente deverá ocorrer simultaneamente. Outro dos princípios defendidos por este modelo, que na nossa opinião é muito pertinente pois poderá explicar o processamento da leitura em crianças surdas, é a utilização de duas vias paralelas de processamento de palavras, uma visual e outra fonológica (Martins, 2000, Viana & Teixeira, 2002).

Quando a palavra é reconhecida pela criança visualmente é imediatamente activada uma via directa de acesso ao significado, quando a identificação não é visual então o acesso ao significado é realizado indirectamente pela forma fonológica da palavra.

Os modelos interactivos são também considerados como compensatórios pois possibilitam a activação de estratégias visuais ou fonológicas possibilitando assim a minimização de eventuais défices numas das duas rotas de acesso ao léxico.

Estes modelos vão ao encontro do que hoje é aceite pela comunidade científica como o acto de ler que envolve dois tipos de processos, um holístico e outro de natureza analítica, cujo objectivo é a obtenção do significado.

Actualmente as concepções de leitura apresentam como característica mais marcante a componente da compreensão entendida como uma construção activa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa à informação prévia que a criança dispõe.

Para se poder falar de leitor fluente e de autonomia de leitura é necessário passar por etapas e níveis de desempenho que traduzem o grau de eficiência atingido na construção do significado.

Estas etapas e níveis variam de acordo com os autores. Chall (1987) considerou existirem seis fases de leitura, correspondendo cada uma delas aos diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior que passaremos a enunciar:

- Estádio 0 – pré-leitura: anterior à aprendizagem formal, em que a criança desenvolve as competências linguísticas orais, adquire conhecimentos sobre a natureza e as funções da leitura e toma consciência de que a linguagem pode assumir a forma escrita.

- Estádio 1 – momento da descodificação em que aprende correspondência entre os grafemas e os fonemas.

- Estádio 2 – corresponde ao 2.º e 3.º anos de escolaridade, em que a criança já tem competências de reconhecimento visual imediato sem recorrer à soletração, recurso apenas utilizado para palavras grandes e desconhecidas. No final deste estágio a leitura já é mais fluente permitindo uma maior concentração sobre o significado dos textos.

- Estádio 3 – corresponde ao período entre 4.º ano e o final do 3.º ciclo. Verifica-se um aumento da competência da leitura de diferentes tipos de textos. A leitura passa a ser um instrumento de aquisição de conhecimentos novos. Há um aumento significativo de vocabulário.

- Estádio 4 – coincidente com o ensino secundário, período caracterizado pelo aumento das exigências cognitivas e linguísticas, devendo o jovem assumir posicionamentos críticos

- Estádio 5 – aquele em que a leitura é considerada verdadeiramente construtiva na qual o leitor consegue a partir da informação disponível construir e usar o seu próprio conhecimento.

Outra das classificações das fases de desenvolvimento de competências de leitura foi proposta por Sim-Sim em 1995. Esta proposta inclui uma primeira fase, anterior ao 1.º ciclo, que compreende a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e o contacto e experiências com materiais escritos. A segunda fase coincide com a entrada do 1.º ciclo e é caracterizada pela aprendizagem formal da leitura. Na terceira fase a leitura passa a ser o meio para a apropriação da informação. Nesta fase a autora especifica dois momentos distintos. No primeiro a compreensão da leitura limita-se à extracção de significado de palavras e frases e a segunda a compreensão de pequenos textos e histórias.

Relativamente à escrita, esta é vista como o processo de codificação da linguagem oral através da utilização de sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe e do seu sistema sintáctico e semântico.

Para Lerner a escrita “é o tipo mais elevado e complexo de comunicação. Na hierarquia das competências é a última a ser aprendida.” A perícia da linguagem escrita implica uma série de aptidões entre elas, um desenvolvimento adequado da linguagem oral, uma “...capacidade de guardar uma ideia na mente enquanto se está a formulá-la em palavras e em frases...”, (1989:396 in Rebelo, 1993:44), uma aptidão para planificar correctamente a forma gráfica para cada letra e palavra, uma memória visual e uma motricidade, em particular a fina

Durante muito tempo a aprendizagem da escrita era vista como dependente da aprendizagem da leitura. Todavia, a competência de uma não é garantia da competência da outra.

Inicialmente a escrita tinha apenas como função a execução gráfica. Mais tarde também lhe foi atribuída a função de expressão de pensamento. Para a escrita foram igualmente atribuídas fases de aprendizagem nas quais podemos encontrar alguns dos elementos presentes nas etapas de aprendizagem da leitura.

Contrariamente ao que acontece na leitura, os momentos iniciais da aprendizagem da escrita incluem exercícios motores, globais e finos que são concretizados pelo pegar e movimentar do lápis e pelo treino da visão óculo-manual enquanto a criança copia e reproduz de memória grafismos.

O ordenamento e junção das letras para formar palavras, a utilização de pontuação, de acentuação e de regras gramaticais são elementos que encontramos simultaneamente na escrita e na leitura.

Lerner (1989) definiu cinco estádios na aprendizagem da escrita correspondendo cada um deles a períodos etários específicos.

1) Desenvolvimento da escrita pré – fonética (1-7 anos) – Nesta fase a criança pinta, risca, tenta desenhar objectos, escreve o seu nome, copia algumas letras.

2) Uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas (5-9 anos). A criança tenta fazer a representação dos fonemas por meio de letras e escrever palavras. É nesta fase que copia e reproduz correctamente as palavras.

3) Utilização de palavras escritas (6-12 anos). Escreve as palavras tentando que estas sejam legíveis, pronunciáveis e reconhecíveis. Escreve já com alguma correcção e já utiliza regras ortográficas.

4) Uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (8-18 anos). Já escreve palavras longas e difíceis, aplica as regras ortográficas e utiliza as palavras do seu léxico com bastante à-vontade.

5) Desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura (10 anos à idade adulta). Nesta última fase adquire-se a competência da escrita, de acordo com os objectivos, o público e os modelos adquiridos. É a fase em que os erros são pouco frequentes perante dúvidas, recorre-se a dicionários, a gramáticas e a prontuários.

Na opinião de Rebelo (1993) a escrita só se torna um instrumento que permite exprimir pensamentos e comunicar mensagens quando os mecanismos estiverem adquiridos.

A escrita consiste na representação mental de uma mensagem a codificar na planificação e organização de ideias, na reflexão sobre os objectos da escrita e posteriormente na adequação de estilos e finalidades propostas.

Como pudemos constatar a leitura e a escrita são actividades complexas que dependem de muitos factores e que exigem determinados pré-requisitos e competências.

No início das aprendizagens que ocorrem com a entrada da criança para a escola as condições relevantes são o desenvolvimento perceptivo, linguístico e motor que a criança adquiriu até a essa altura.

Para Vellutino (1980) o desenvolvimento linguístico da criança é a condição *sine qua non* da aprendizagem da leitura e da escrita. Este princípio defendido por Vellutino é válido para todas as crianças, ouvintes e surdas.

Nesta linha de ideias iremos de seguida falar de como as crianças surdas cuja língua materna é a língua gestual fazem a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2 – A língua gestual e a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças surdas

Não restam dúvidas de que o desenvolvimento pleno das capacidades linguísticas é condição indispensável para um total desenvolvimento como pessoa e para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A criança, ouvinte ou surda, em contacto com a língua materna “descobre espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta, tornando-se esta a língua materna dessa criança.” (Sim-Sim, 2005:18)

Segundo Wilbur (2000) a criança ouvinte quando inicia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita “já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir esse conhecimento para leitura.” (Lebedeff et al, 2005:76). Para a maioria destas crianças a língua materna é a língua de escolarização.

No caso das crianças surdas filhas de pais surdos, de quem vamos falar de seguida, tal não se verifica não só pelo facto de estas se encontrarem privadas do acesso à informação audio-linguística mas também por serem filhas de pais surdos e consequentemente a sua língua materna ser a língua gestual.

Segundo Amaral (2002) a aquisição da língua gestual, tal como a língua oral para as crianças ouvintes, permite à criança surda desenvolver as suas competências comunicativas, metalinguísticas da sua língua, adquirir as matérias curriculares e reflectir e comparar os aspectos culturais, sociais e políticos da sua comunidade e da comunidade maioritária, a ouvinte.

Ainda de acordo com a mesma autora a língua gestual vai “permitir o acesso à aprendizagem da segunda língua tendo em conta os aspectos iniciais dessa aprendizagem – perceber as vantagens de vária ordem que a leitura apresenta – bem como os aspectos mais elaborados que passam pela percepção metalinguística da língua escrita, pela tomada de consciência da estrutura dessa língua, tendo sempre como base a consciência da estrutura da sua própria língua” (Amaral, 2002:76).

Atendendo que a língua de aquisição natural e espontânea da criança surda não é a língua oral, então, a aprendizagem da língua portuguesa na forma escrita não é para o surdo o conhecimento de um uso secundário do português oral, mas sim, aprendizagem de uma outra língua.

Ao contrário do que acontece com a generalidade dos ouvintes em que a língua materna é a língua de escolarização, na criança surda “a apreensão da versão escrita da língua de escolarização é um processo bivalente, na medida em que a aprendizagem do código escrito é simultânea com a apreensão do conhecimento dessa mesma língua...” (Sim-Sim, 2005:20) nos diferentes aspectos designadamente na morfossintaxe, na grafia e no léxico.

Anteriormente quando falamos sobre a criança ouvinte e dissemos que pelo facto de ela ter adquirido maior parte do léxico e de se exprimir como um adulto, não significava que o seu desenvolvimento linguístico estivesse concluído. O mesmo acontece com as crianças surdas filhas de pais surdos. Apesar de terem como língua materna a língua gestual e de esta servir de base

para aprendizagem da escrita como segunda língua, é necessário criar condições no contexto educativo para que seja trabalhada como uma disciplina autónoma possibilitando assim a reflexão sobre o seu funcionamento e regras.

O desenvolvimento e a consolidação da primeira língua, a língua gestual, possibilitarão a criação de bases para o desenvolvimento da escrita como segunda língua...” e ainda “... estabelecer entre elas as diferenças e semelhanças, interiorizando a utilidade e as funções de cada uma.” (Coutinho, 2008:67).

A maioria das investigações realizadas sobre processo de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças surdas cuja língua materna é a língua gestual defendem que o processo entre estes e os ouvintes é similar.

Dos estudos desenvolvidos na perspectiva psico-educacional de Downing (1979) surgiram diversos modelos de aprendizagem de leitura os quais são adequados não só aos ouvintes como aos surdos.

Estes modelos, conforme assinalamos no ponto anterior, incluem três fases sequenciais de aprendizagem da leitura: a primeira que decorre entre o nascimento e o início da pré-escola, designada de pré-leitura; a segunda, desde o início da aprendizagem formal da leitura até ao domínio das especificidades da leitura; a terceira, corresponde ao desempenho automático da tarefa na qual se conclui o ciclo de aprendizagem da leitura.

A primeira, designada por Downing por fase cognitiva, é considerada como a mais importante, pois os conhecimentos adquiridos durante a pré-leitura influenciam todo o processo de aprendizagem na leitura. É nesta fase que se desenvolvem actividades que permitem que a criança fale sobre as suas experiências e que adquira conceitos essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

A este respeito Allende refere que “... a estimulação cognitiva e linguística dão oportunidade à criança de explorar, de ensaiar, errar, acertar, perguntar e descobrir conceitos específicos...” (1987:59).

Nesta linha tudo indica de que a criança surda, cuja língua materna é a língua gestual, apresenta as mesmas potencialidades de desenvolvimento de

raciocínio e de resolução de problemas do que a ouvinte e para assim aprender a ler e a escrever.

Apesar das similitudes no processo de aprendizagem da leitura / escrita, entre surdos e ouvintes, existem algumas especificidades neste processo que devem ser consideradas para que a criança surda tenha a consciência de alguns pormenores relacionados com a escrita, como por exemplo: a existência de palavras na sua forma escrita e gestual; existência de diferenças entre uma palavra e uma não palavra, entre uma letra e uma palavra; a significação o espaço em branco no fim de uma palavra e o início de outra; a orientação da leitura, realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo.

O contacto com material escrito na fase pré-verbal vai permitir que a criança perceba que aquilo que diz em língua gestual corresponde à palavra escrita, que existem diferenças elementos mais pequenos – letras e sílabas – e elementos maiores – palavras e sílabas.

Outros dos aspectos importantes é o contacto com a dactilografia, correspondente ao nosso alfabeto, para assim a criança memorizar a forma escrita das palavras ao mesmo tempo que se apercebe que a composição das palavras obedece a regras de sequencialização.

Locke e Locke (1971) nos seus estudos demonstraram que o uso da dactilografia como dimensão manual e quinestésica é uma mais valia para aquisição da leitura.

Na fase da aprendizagem da leitura, isto é a fase da aprendizagem formal da leitura, que corresponde ao início da escolaridade, um dos procedimentos usados pelos ouvintes é a associação da palavra escrita à sua representação fonológica. Como é fácil de compreender este procedimento não se verifica na criança surda e não permite o acesso à aprendizagem da leitura.

Estudos realizados por Hanson e Wilkenfeld (1985) com o objectivo de analisar o recurso aos morfemas no léxico pelos surdos, revelaram que o léxico mental destes está organizado de forma similar ao dos ouvintes e que os surdos usam estratégias relacionadas com os aspectos morfológicos da língua gestual.

Outro dos exemplos que demonstra que as crianças surdas não recorrem à fonologia na escrita, mas um sistema de tipo visuo-ortográfico, é o tipo de erros que estes cometem caracterizados pela transposição (ex. step – sept)

A leitura de fala foi também objecto de estudo de alguns autores, nomeadamente Alegria (1991) nos quais se concluiu que os surdos recorriam a esta técnica como referência visual da forma escrita da palavra.

Podemos assim concluir pelos estudos realizados que os surdos utilizam os mesmos processos de descodificação na leitura que as crianças ouvintes mas recorrem a estratégias diferentes. A língua gestual, a dactilologia e a leitura de fala, consideradas como conjunto de informações de origem visual, são usadas pelas crianças surdas para compensar o défice auditivo.

No ponto anterior falamos dos diferentes modelos de leitura e referimos que o modelo de leitura que melhor se adaptava às crianças surdas era o modelo interactivo. Este modelo, como já referimos, possibilita a activação de estratégias visuais essenciais para o processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças surdas já que existe uma relação gesto – palavra.

Sintetizando, a criança surda numa primeira fase para poder realizar as aprendizagens necessárias para depois passar à aprendizagem formal da leitura e da escrita, necessita de adquirir a sua língua materna – a língua gestual através do contacto com outras crianças e adultos surdos.

Quando passa para a aprendizagem formal da leitura e da escrita a criança surda recorre a estratégias visuais para substituir as estratégias auditivas às quais não tem acesso.

Nos ouvintes a aprendizagem da leitura e da escrita remete para língua materna = Língua Portuguesa = língua de escolarização = 1ª língua.

Nos surdos a aprendizagem da leitura e da escrita remete para língua materna = Língua Gestual Portuguesa ≠ língua escolarização = Língua Portuguesa (oral / escrita) = 2ª língua. É precisamente sobre a Língua Portuguesa como segunda língua ou como L2 que falaremos no ponto seguinte.

3.3- A Língua Portuguesa como segunda língua – L2

Actualmente deparamo-nos com uma escola caracterizada pela diversidade, pois nela podemos encontrar crianças e jovens com especificidades, necessidades, nacionalidades e culturas próprias.

Neste contexto a Língua Portuguesa passa a ser considerada como língua segunda (L2) para um grande número de crianças que frequentam a nossa escola, como é o caso das crianças surdas.

A escola para acolher de forma inclusiva a diversidade cultural e linguística, designada por Cortesão de “arco-íris” (1999:5) deverá proporcionar um ensino diferenciado numa tentativa de encontrar os meios, os instrumentos e as estratégias adequadas para que os alunos possam realizar o seu percurso escolar em condições idênticas aos alunos cuja língua materna é a Língua Portuguesa.

Anteriormente falámos que o ser humano tem uma faculdade específica, a faculdade da linguagem, que lhe permite a aquisição automática da primeira língua, a língua materna.

A aquisição desta língua é fundamental “na medida em que uma criança sem língua é uma criança amputada, tanto cognitivamente, como em todos os outros aspectos globais do desenvolvimento ...” (Coutinho, 2008:56).

Ainda sobre a língua materna, alguns autores referem existir uma “correlação positiva entre o desenvolvimento de habilidades de literacia em língua materna (LM) e o desenvolvimento das habilidades na L2 (língua maioritária, não materna para o aluno)” (Caels e Mendes, 2008: 274), ou seja, quanto mais desenvolvidas as competências de literacia na língua materna maior é a possibilidade de atingirem níveis de proficiência elevados na segunda língua.

Estes princípios aplicam-se obviamente às crianças surdas cuja língua materna é a Língua Gestual Portuguesa.

No caso específico dos surdos, Quadros (1997) relembra que no ensino da escrita da Língua Portuguesa destes alunos, devemos considerar primeiramente que a Língua Portuguesa, além de ser a L2 dos surdos, é de modalidade gráfico-visual, ao contrário da língua gestual, que é visual-espacial, sendo por isso necessário ser ensinada de modo diferente.

Relativamente à educação destas crianças as políticas educativas têm defendido uma educação bilingue. Em termos gerais esta educação pressupõe aquisição da Língua Gestual como primeira língua (L1) e a aprendizagem da escrita da língua oral-auditiva, a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2).

É de salientar que qualquer língua, independentemente da modalidade (oral, gestual ou escrita), representa manifestações da faculdade da linguagem como acontece no processo de aquisição da L2. Este, determinado por um sistema de domínio específico do homem, a linguagem, resulta em representações mentais que têm como base os princípios estabelecidos pelas experiências linguísticas anteriores.

As pesquisas realizadas por Betret (1996) apresentam determinados mecanismos de aquisição do inglês que são accionados pelos surdos no processo de aprendizagem os quais reflectem os princípios da gramática universal.

Na aquisição da Língua Portuguesa como L2 é necessário considerar factores externos e internos determinantes para o processo de ensino.

Os estudos sobre aquisição da L2 são consensuais relativamente às questões internas consideradas como pressupostas. Independentemente da modalidade, a aquisição da L1 e / ou L2, envolve processos internos determinados pela capacidade para a linguagem, que como aqui já referimos é específica dos seres humanos, e apresentam uma sequência natural.

Como factores externos temos o ambiente, o tipo de interacção (input, output e feedback), a idade, as estratégias e estilos de aprendizagem, os factores emocionais e sociais e a motivação dos alunos.

Devido à condição física dos surdos o acesso à Língua Portuguesa não ocorre de forma natural apesar de estarem inseridos num ambiente onde

praticamente todos falam esta língua. Como tal o conceito de “imersão” empregado nas propostas de aquisição de L2, não se aplica aos alunos surdos.

Relativamente ao factor da interacção é fundamental propiciar ao aluno surdo um input compreensível, autêntico e diversificado da Língua Portuguesa.

Para que o input seja compreensível é necessário contextualizar a leitura através da discussão e da reflexão em Língua Gestual. A diversidade e autenticidade dos textos deve também ser uma preocupação no ensino da L2.

Atendendo que o input da L2, na criança surda, é basicamente visual é imprescindível a interacção com o português escrito sob diferentes formas e em diferentes momentos. A criança surda deverá ter contacto o mais precocemente possível com textos, palavras, histórias escritas em português para deste modo ter um input natural da L2.

A produção escrita do surdo em L2 (output) deve ser trabalhada permitindo assim que o aluno avalie o seu desenvolvimento e o professor interfira no processo de aquisição através de estratégias adequadas. A intervenção do professor (feedback) vai permitir que o aluno reflecta sobre as suas produções e tome consciência das diferenças existentes nas duas línguas.

A qualidade da intervenção do professor no processo de ensino de L2 implica a adequação das actividades à idade, aos interesses e às tendências dos alunos.

Os factores afectivos podem interferir no desenvolvimento da L2 do aluno. Estes factores reflectem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo aluno. Segundo Giasson (2000) “na construção de tais atitudes e interesses ... intervêm nomeadamente a capacidade de arriscar e o medo do insucesso, a auto-imagem em geral e, conseqüentemente, a auto-imagem como leitor” (Sim-Sim, 2005:54).

Os aspectos culturais também devem ser trabalhados no ensino da L2. É importante ajudar o aluno a reflectir sobre as culturas em que os sistemas linguísticos estão inseridos permitindo assim uma consciencialização das diferenças que se reflectem em idiosincrasias do léxico.

A Língua Portuguesa enquanto L2 apresenta características de aquisição observáveis em outras línguas, designadamente a “variação individual tanto ao nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objectivos” (Quadros e Shmiedt, 2006:33).

Quando falamos sobre o processo de aquisição da Língua Portuguesa como L2 nas crianças surdas temos de mencionar o facto de este apresentar vários estádios de interlíngua.

Estes estádios são observáveis durante o processo de aquisição da L2 em que as “crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo” que para os nossos alunos é a Língua Portuguesa.

A interlíngua consiste em “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso do seu desenvolvimento até atingir a competência em L2” (Selinker, 1972 in Quadros, 2006:288).

Segundo Brocado (2002) os estádios de interlíngua nas crianças surdas são três, caracterizados em termos gerais da seguinte forma:

- Interlíngua 1 – estágio onde se verifica uma transferência de estratégias da Língua Gestual (L1) para a Língua Portuguesa (L2)

- Interlíngua 2 – estágio onde se verifica uma mistura das duas línguas, utilização de estruturas linguísticas da Língua Gestual e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa numa tentativa de apropriação desta; utilização desordenada dos constituintes da L1 e L2.

- Interlíngua 3 – estágio em que na escrita os alunos surdos já empregam predominantemente a gramática da L2 em todos os níveis, essencialmente no sintáctico; a escrita de frases já respeita a ordem SVO.

Contrariamente ao que acontece no processo de “aquisição da língua materna, onde não é necessário explicitar certas propriedades que permitem dominar o uso da língua em toda a sua complexidade, na aquisição de segunda língua isso se torna muitas vezes necessário, especialmente quando se trata da aquisição de uma língua que utiliza um canal perceptual diferente daquele utilizado na língua materna do aprendiz” (Salles et al, 2004:119).

As condições que rodeiam os surdos no processo de aprendizagem da L2 são claramente diferentes das dos ouvintes cuja língua materna é também uma língua oral.

Por um lado, para as crianças surdas, o processo de aprendizagem de uma nova língua coincide com aprendizagem da leitura e da escrita dessa mesma língua, por outro, faltam-lhe modelos que o conhecimento de outra língua oral fornece às crianças ouvintes aprendizes de uma segunda língua.

Não temos dúvidas que as crianças surdas têm dificuldades acrescidas na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua e que muito ainda tem de ser feito para que estas crianças atinjam com facilidade o estágio três da interlíngua, pois “o domínio da língua escrita...”, tema que passaremos a abordar, “...é a grande via de acesso à informação da comunidade ouvinte e a ponte para o conhecimento que através do tempo a humanidade criou e desenvolveu” (Sim-Sim, 2005:61).

3.4- A escrita do aluno surdo

Das várias investigações, sobre o desempenho linguístico dos surdos na Língua Portuguesa, realizadas em diversos países nomeadamente Brasil e Portugal, resultaram conclusões idênticas às referidas por Baptista (2008).

Este autor na sua investigação concluiu que “a comparação da idade escolar com a idade cronológica dos alunos surdos revela atrasos acentuados em relação ao seus pares ouvintes. Os alunos surdos do ensino secundário não possuem as competências linguísticas próprias desse nível de ensino.” Os alunos surdos ao “... nível da escrita, as suas competências se situam, muitas vezes, não ao nível do ensino primário Num nível de inacessibilidade ao uso correcto da língua, em termos de morfologia, de sintaxe, de coordenação e subordinação das frases, de termos e operações abstractas” (Baptista, 2008:46).

Os diferentes estudos e a prática docente dão conta das dificuldades que os alunos surdos enfrentam diariamente na escrita “e demonstram que os

dois sistemas comunicativos – linguísticos...” a Língua Gestual Portuguesa e a escrita, “... apesar das afinidades receptivo – produtivas, não têm podido ser complementares no sentido de se conseguir uma utilização adequada da escrita pelos surdos” (Coutinho, 2008:60).

Goldin-Meadow e Mayberry (2001) das investigações realizadas sobre a leitura das crianças surdas concluíram que as crianças que não possuem uma língua nunca aprenderão a ler, contrariamente, o conhecimento de uma língua ajuda na aprendizagem da leitura.

Como já referimos a aquisição da língua materna resulta de práticas inconscientes de interacção com os falantes naturais. As crianças surdas filhas de pais ouvintes dificilmente têm um ambiente deste tipo pelo que o desenvolvimento da sua língua é mais lento e complicado provocando atrasos na comunicação, na organização da mente e conseqüentemente no processo de aquisição da língua escrita.

Apesar das investigações defenderem que o processo da aprendizagem escrita nas crianças surdas ser semelhante ao das ouvintes verificam-se diferenças significativas nas produções escritas de alunos surdos e ouvintes.

A generalidade dos alunos surdos quando chega à escola demonstra ter uma visão restrita dos acontecimentos. As suas vivências e experiências são limitadas o que dificulta a aquisição de conceitos abstractos. Esta realidade reflecte-se nas aprendizagens escolares destes alunos.

Como refere Rinaldi (1997) o aluno surdo tem dificuldades na interpretação de textos, pelo desconhecimento de vocabulário e seus significados, na estruturação de frases e na sequência de ideias e factos. A omissão de verbos de ligação, preposições e a dificuldade de transposição do pensamento em língua gestual para a língua portuguesa são também dificuldades dos alunos surdos.

Santos (1994) ressalta o facto de os surdos serem estrangeiros na utilização da Língua Portuguesa e como tal as suas produções escritas apresentam algumas semelhanças com as de um falante não nativo, “principalmente em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada ...” (Dechandt, 2006:317).

Dentro da mesma linha, Salles (2004) sobre os textos dos alunos surdos acrescenta a dimensão reduzida dos enunciados verificando-se "... vocabulário reduzido, ausência de artigos, preposições, concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, falta de elementos formadores de palavras (afixos), verbos de ligação (ser, estar, ficar, etc.), ausência de conectivos, tais como conjunções, pronomes relativos ..." (Salles, 2004:121) e ainda frases cuja colocação dos diferentes elementos é feita de forma aleatória.

Outros dos estudos que retrata a escrita dos surdos é o de Eulália Fernandes (2003), linguista brasileira, que analisou o léxico de 40 surdos tendo verificado o seguinte:

- O desconhecimento de léxico limita a leitura e a compreensão de textos.
- Confusão de vocábulos com uma imagem gráfica diferente (ex. informei / uniforme).
- Incorreções graves ao nível da estrutura de frases, de vocabulário e sentido do discurso.
- Trocas de substantivos por verbos ou adjetivos, o uso incorrecto de preposições, conjunções e pronomes.
- Dificuldades nos nomes abstractos e nas palavras gramaticais
- A sintaxe é onde revelam mais dificuldades.

Como referimos inicialmente esta temática tem sido objecto de estudo de diversos investigadores preocupados em perceber quais as causas do insucesso generalizado do desempenho escolar dos surdos, realidade patente em diversos países.

Embora ainda persistam dúvidas sobre as causas do insucesso destas crianças não existem dúvidas que a linguagem é a condição básica para o desenvolvimento mental e escolar das crianças, sejam elas surdas ou ouvintes.

A este propósito Harlan Lane (1992) dizia que "o fracasso educativo da maioria das crianças surdas assenta no facto de chegarem à escola – altura das aprendizagens formais – sem o domínio de uma língua ... sem o instrumento indispensável para qualquer aprendizagem" (Lane, 1992:133).

A realidade descrita pelos teóricos que temos aqui referenciado, a nossa realidade, como profissionais de educação especial a trabalhar com alunos surdos, despoletou-nos a necessidade de observar, descrever, identificar, comparar e reflectir sobre o estado da educação destes alunos no nosso país, pelo que nos propusemos levar a cabo a investigação apresentada na segunda parte deste trabalho.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo I – Construção do objecto de estudo

A escolha do tema para o nosso projecto “Surdez, análise das narrativas surdas em contexto escolar”, foi motivada pela necessidade de percebermos, o porquê das dificuldades apresentadas pelos alunos surdos, relativamente à compreensão e à produção escrita de textos.

Esta situação, com a qual somos confrontados diariamente na sala de aula e as mudanças legislativas, como as referidas no Decreto-lei 3/2008, despoletou em nós o desejo de realizarmos uma observação e uma análise mais aprofundada das narrativas escritas, assim como perceber “Que influências tem a modalidade linguística / metodologia de ensino na produção narrativa de crianças surdas do 2.º ciclo?”

Poderíamos nomear uma diversidade de aspectos que podem influenciar o desenvolvimento linguístico na Língua Portuguesa das crianças surdas, todavia sabemos que numa investigação deste tipo, necessitamos de definir bem o nosso campo de investigação pelo que definimos para esta investigação os seguintes objectivos:

- Analisar as produções escritas das narrativas de crianças Surdas em contexto escolar (2.º ciclo)
- Relacionar as produções com as diferentes modalidades linguísticas (oral / gestual)
- Analisar e discutir as diferentes respostas educativas para surdos (oralismo / gestualismo - bilinguismo)
- Analisar as lacunas na formação do docente de Língua Portuguesa (LP) no ensino de Surdos (domínio de LGP).
- Analisar as práticas pedagógicas do ensino do LP como segunda língua (L2) ou como primeira língua (L1) igual aos ouvintes.
- Analisar o percurso educativo do aluno relacionando com as suas competências em LP (escola de surdos/ escola regular/turma de surdos/ integrados em turma de ouvintes).

- Analisar qual o papel da LGP na escola (como forma de acesso à cultura escrita / língua de tradução de conteúdos)

Capítulo II – Definição de hipóteses e variáveis

Outro dos aspectos considerados como essenciais numa pesquisa deste tipo, é a formulação de hipóteses, pois “a organização de uma investigação em torno das hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor...” (Quivy, 2005:119).

As hipóteses para além de fornecerem uma linha condutora, permitem seleccionar os dados considerados pertinentes para uma melhor compreensão dos factos observáveis e assim obter respostas esclarecedoras das dúvidas levantadas pela pergunta de partida.

As reflexões teóricas, a pergunta de partida e os objectivos serviram de base para a formulação das seguintes hipóteses:

H1 – As crianças Surdas, cuja modalidade linguística predominante é a oralidade, têm melhor desempenho linguístico na produção de narrativas escritas.

H2 – As crianças Surdas, do 2.º ciclo, a frequentarem escolas de referência de educação bilingue têm um melhor desempenho linguístico na produção de narrativas escritas.

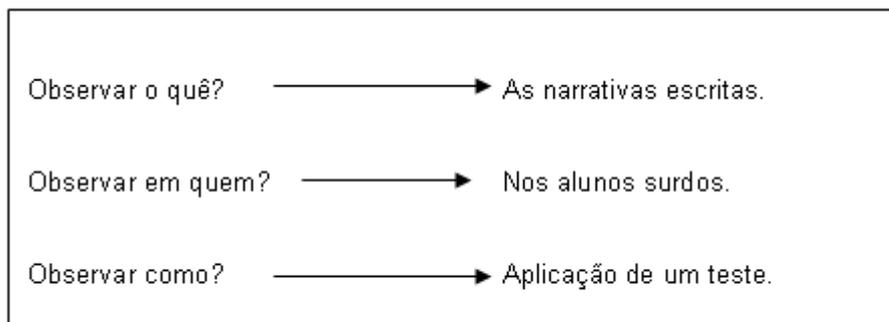
H3 – As crianças Surdas, cuja modalidade linguística é a LGP, que beneficiaram de Intervenção Precoce, a partir do Jardim-de-infância têm um melhor desempenho linguístico na produção de narrativas escritas.

H4 – Existem diferenças significativas nas produções narrativas dos alunos que estão em turmas de surdos e os que estão em turmas de ouvintes.

Para melhor desenvolvermos o nosso projecto, delinear-mos o nosso percurso e assim podermos dar resposta a algumas das nossas inquietações, tomámos como ponto de partida o seguinte esquema, que de forma sintetizada, dá resposta às questões colocadas por Quivy, consideradas pelo autor como

fundamentais “para levar a bom termo o trabalho de observação é preciso poder responder às três perguntas seguintes ... ” (2005:155).

Quadro 3 – Observação tridimensional



Com base neste esquema e para podermos levar a cabo a tarefa a que nos propusemos, foi nossa preocupação circunscrever o campo das análises empíricas, que iremos abordar de seguida.

Capítulo III – Caracterização da amostra

3.1 – Aspectos gerais

Nesta parte do nosso estudo abordaremos os aspectos relacionados com a amostra, que serviu de base para o nosso estudo. Durante esta abordagem iremos apresentar alguns quadros e gráficos que servirão de suporte para melhor podermos dar a conhecer a nossa amostra.

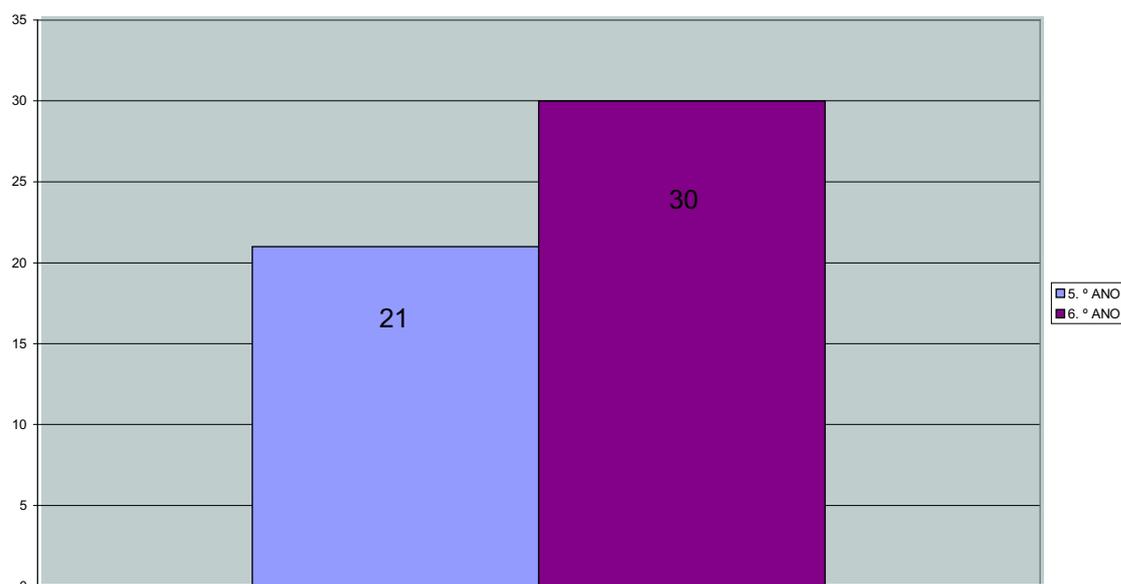
Relativamente à primeira questão colocada no quadro anterior, um dos nossos objectivos é analisar as narrativas escritas de alunos surdos a frequentarem o 2.º ciclo.

Tendo em consideração as especificidades da surdez e a nossa pergunta de partida temos de atentar a duas dimensões distintas, as modalidades linguísticas e as metodologias de ensino.

Daí que, para a constituição da nossa amostra, foi nossa preocupação desenvolver a investigação em escolas onde pudéssemos encontrar essa diversidade. Desta forma a escolha recaiu em quatro escolas públicas da zona Norte e uma de educação especial zona Sul, todas elas com um historial na educação de crianças surdas.

Tendo utilizado as metodologias e procedimentos explicitados no ponto 4, recolhemos dados dos alunos destas escolas, envolvidos no nosso estudo, num total de 51, que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico conforme podemos ver no quadro 4 na página seguinte. A distribuição destes alunos pelo 5.º e 6.º ano aparece representada no gráfico 1, página 103.

Gráfico 1 – Escolaridade



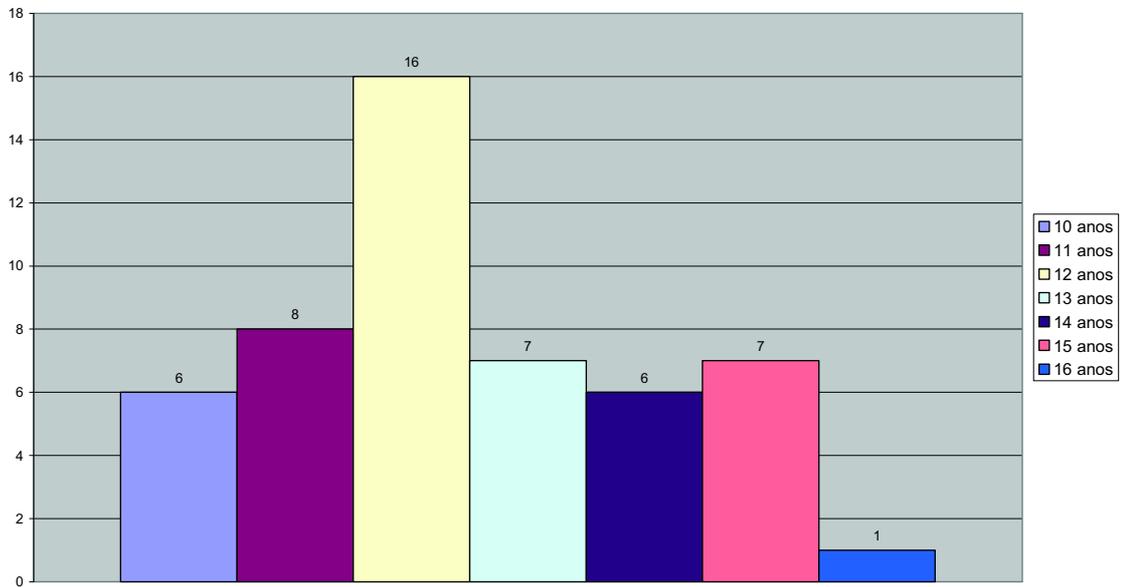
Quando falamos de crianças surdas, os conceitos de diversidade e especificidade são uma constante, pelo que não podíamos de forma alguma cingir-nos às variáveis, opção linguística e metodologias de ensino.

Como tal e para sermos mais rigorosos nesta pesquisa, consideramos as que aparecem no quadro 4 – Mapa geral dos alunos, na página 102, do qual iremos fazer uma breve explicação para assim podermos dar uma visão global da nossa amostra.

Conforme já referimos escolhemos 5 escolas diferentes que surgem neste quadro a cor diferente. Daí que a primeira coluna dá-nos a informação relativa à escola a que o sujeito pertence.

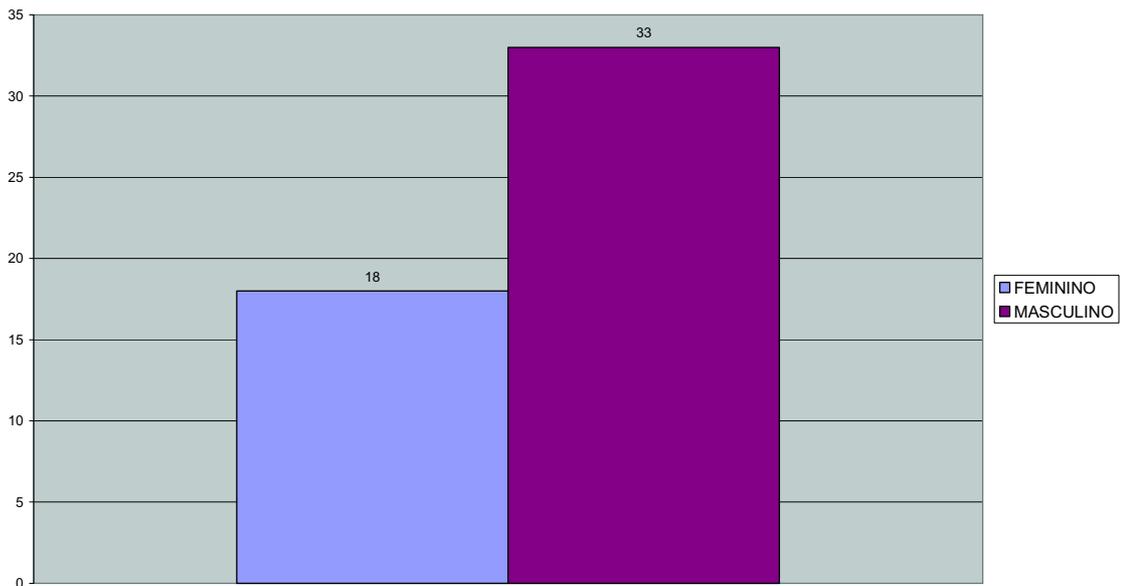
É característica da população estudantil surda um leque de idades variado, conforme podemos ver na segunda coluna. As idades destes alunos oscilam entre os 10 e 16 anos.

Gráfico 2 – Idades



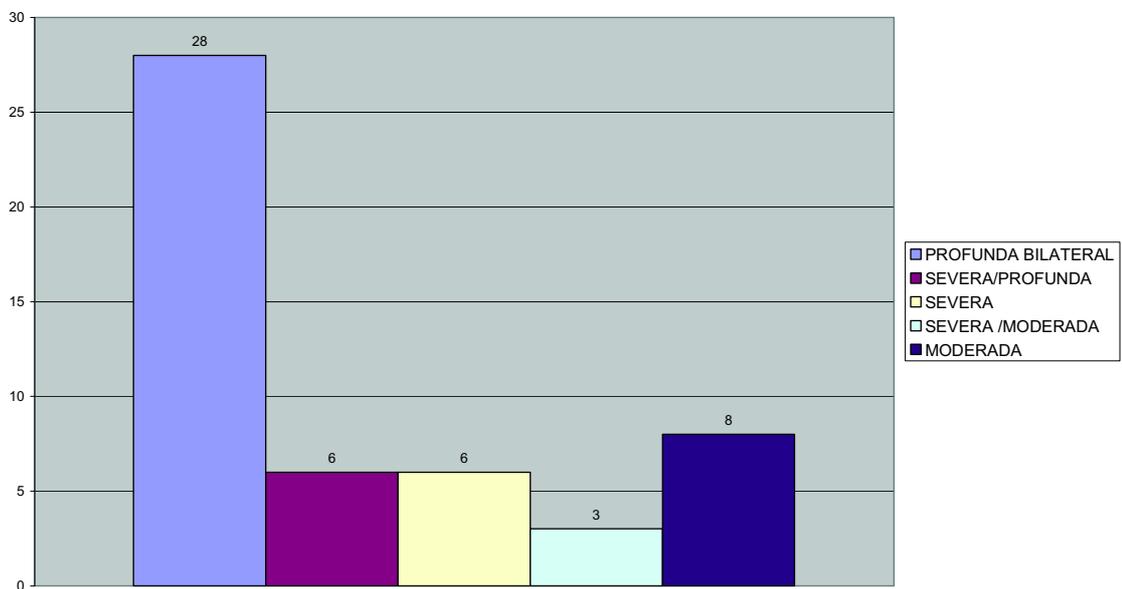
Relativamente ao género temos 18 raparigas e 33 rapazes, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 – Género



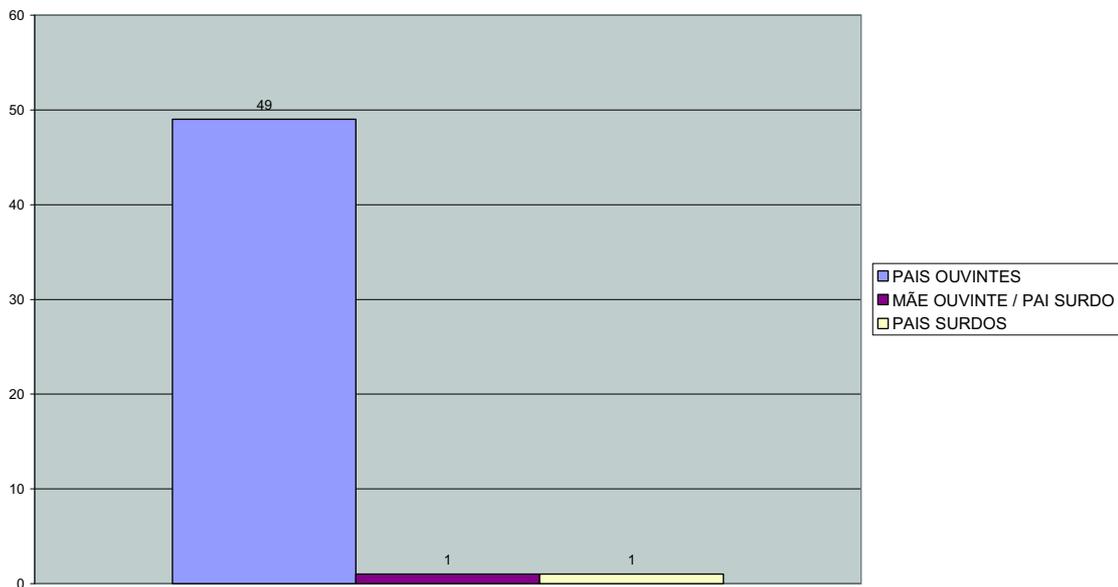
O grau de surdez, mencionado na quarta coluna, é uma das variáveis importantes a considerar. Na nossa amostra temos diferentes graus de surdez: moderada (MOD), severa (SEV) ou profunda (PROF). Esta pode ser bilateral, no ouvido esquerdo (OE) ou no ouvido direito (OD).

Gráfico 4 – Grau de Surdez



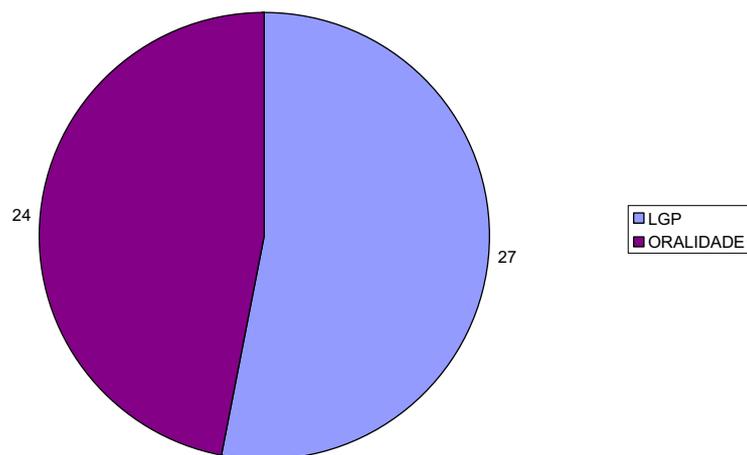
Na quinta e sexta coluna encontramos informações sobre os pais e outros, ou seja familiares surdos ou ouvintes. A maioria dos alunos, cerca de 96%, são filhos de pais ouvintes (OUV), os restantes são filhos de pais surdos (SURD).

Gráfico 5 – Pais (ouvintes/ surdos)



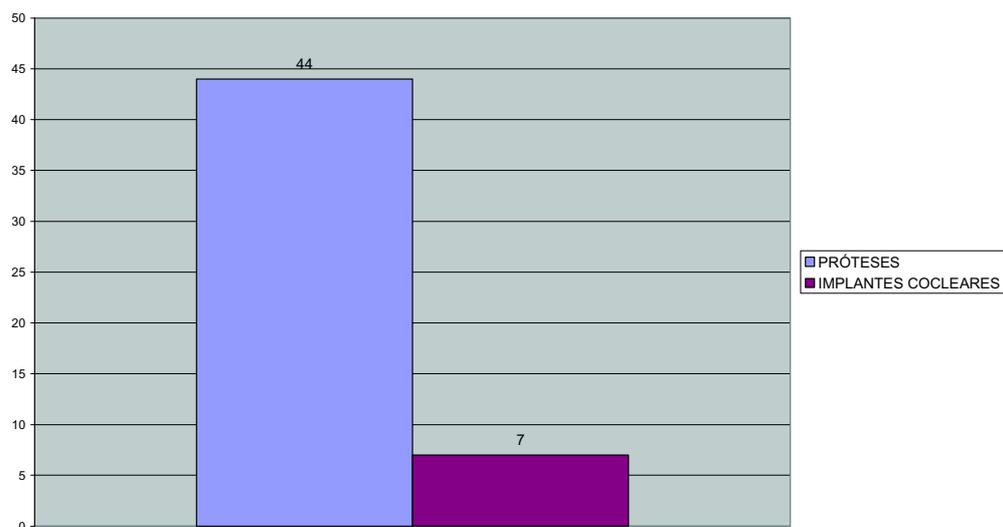
Relativamente à modalidade linguística temos alunos que utilizam a oralidade e outros a Língua Gestual Portuguesa (LGP)

Gráfico 6 – Modalidade linguística



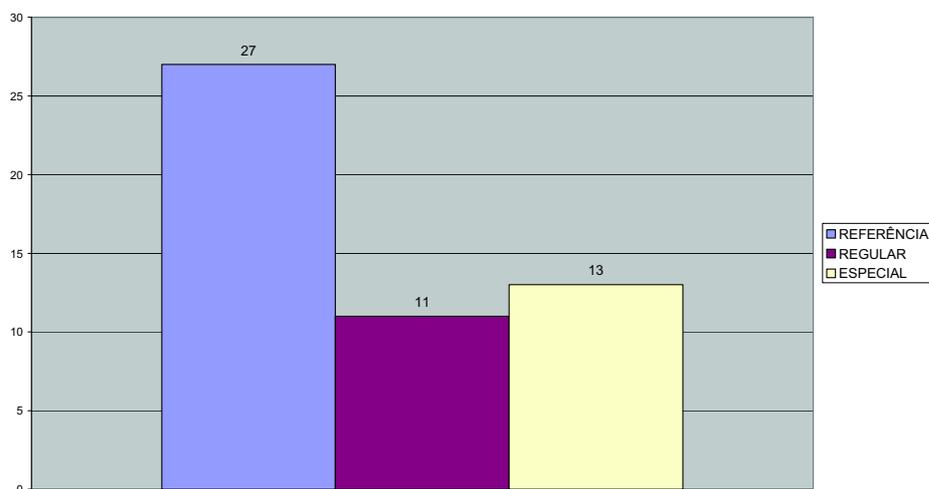
Na coluna oito temos a informação relativa às ajudas técnicas, nomeadamente, as próteses auditivas (PROT) e os implantes cocleares (I.C.).

Gráfico 7 – Ajudas técnicas



Na coluna seguinte temos os diferentes tipos de escolas, as escolas de referência de ensino bilingue para crianças surdas (REF), as do ensino regular (REG) e a instituição de educação de crianças surdas (ESP)

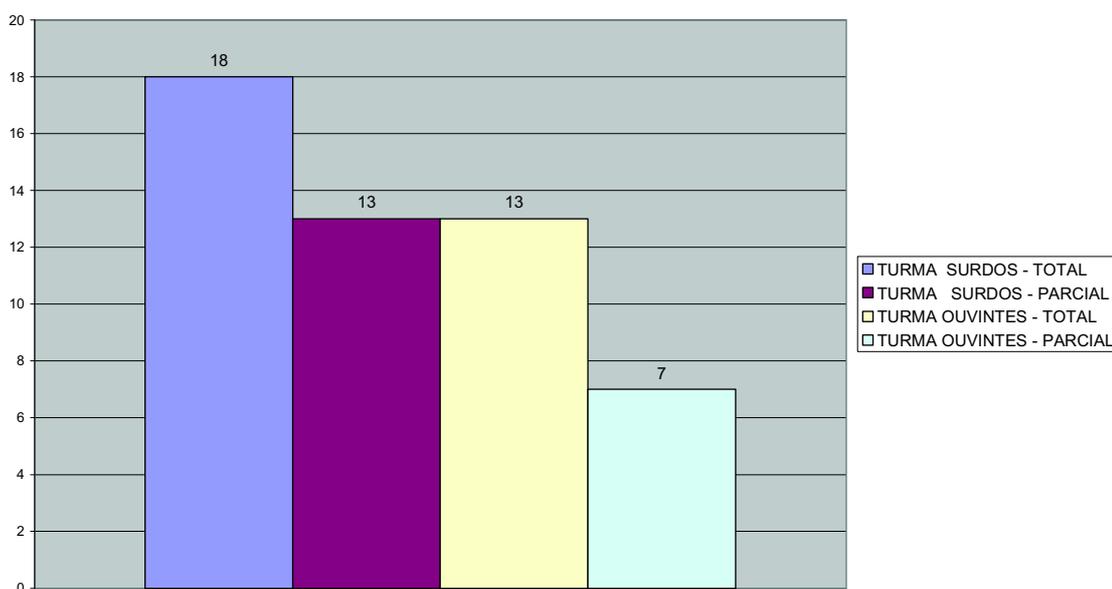
Gráfico 8 – Tipo de Escola



Na penúltima coluna, destacamos os diferentes tipos de integração em que se encontram os alunos. Assim sendo temos alunos em: turma de surdos a

todas as disciplinas (TS-T); turma de surdos nas disciplinas teóricas e nas práticas em turma de ouvintes (TS-P); turma de ouvintes em todas as disciplinas (TO-T); em turma de ouvintes na maioria das disciplinas, podendo, conforme os casos, estar em turmas de surdos em Língua Portuguesa, História e/ ou Matemática (TO-P)

Gráfico 9 – Tipo de integração



Por fim temos o tipo de apoios de que os alunos beneficiam. Esses apoios são diversos pelo que passamos a explicar:

- LP-F-PEE – Língua Portuguesa com formador de LGP e professor de Educação Especial.
- LP-I-PR – Língua Portuguesa com intérprete de LGP e professor do regular.
- LP – PEE – Língua Portuguesa com professor de Educação Especial
- AP.PEE/LP – Apoio a Língua Portuguesa com professor de Educação Especial
- AP.LP/H. – Apoio a Língua Portuguesa e a História
- AP.PR. – LP/ING/M – Apoio com professor do regular a Língua Portuguesa, a História e a Inglês.

- AP. – C/H/LP/M – Apoio a Ciências da Natureza, a História, a Língua Portuguesa e a Matemática

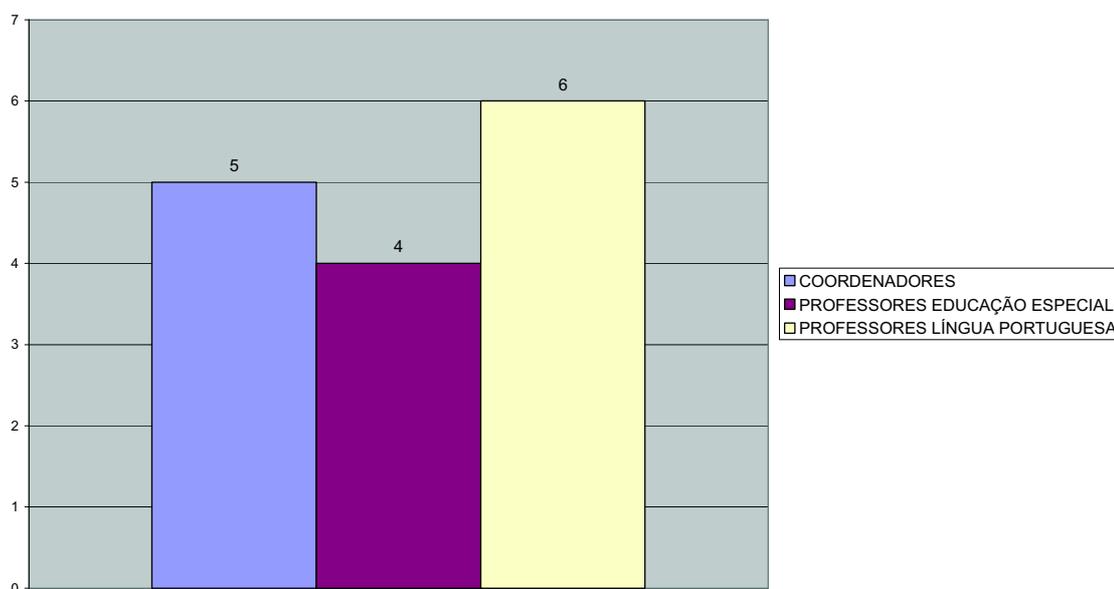
- AP – LGP/LP – Apoio a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa.

- T.SURD. – LP/H/M – Turma de surdos a Língua Portuguesa, a História e a Matemática

O mapa, que acabamos de explicitar, irá posteriormente ser dividido segundo as diferentes escolas, aparecendo cada uma dessas partes no momento da caracterização dos alunos, onde será feita uma descrição mais detalhada dos diferentes aspectos.

Para podermos perceber que tipo de metodologias de ensino ministradas em cada um dos estabelecimentos, achamos pertinente entrevistar alguns dos profissionais, ligados à educação dos alunos que constituem a nossa amostra. Os entrevistados, num total de 15, são docentes de Língua Português, professores de Educação Especial do grupo 920 e coordenadores do grupo 920.

Gráfico 10 – Professores entrevistados – funções



Sendo nossa preocupação manter o sigilo, optamos por codificar as escolas, os professores e alunos, conforme explicaremos de seguida.

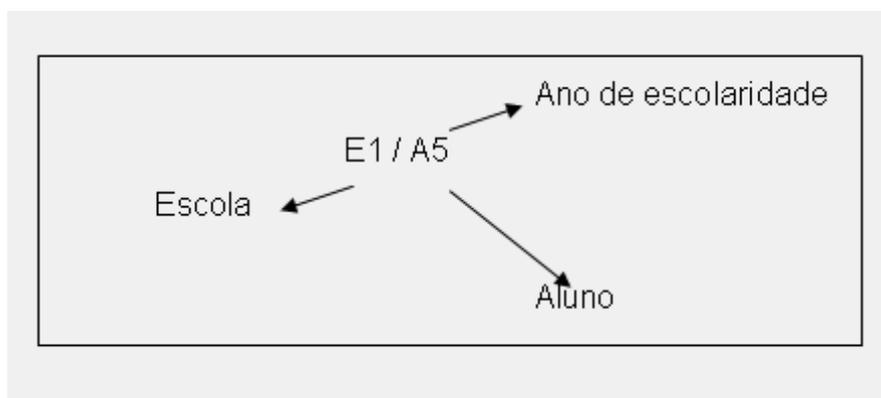
Para as escolas utilizámos os seguintes códigos: E1, E2, E3, E4 e E5. Aos professores entrevistados aplicámos os códigos mencionados no seguinte quadro:

Quadro 5 – Mapa geral dos professores

ESCOLA	CÓDIGO PROFESSOR	CARGO
E1	CN/E1	Coordenador do NAS
	PLP5/E1	Docente LP do 5.º ano
	PLP6/E1	Docente LP do 6.º ano
E2	CN/E2	Coordenador do grupo 920
	PEE/E2	Professora de Educação Especial – grupo 920
	PLP1/E2	Docente de Língua Portuguesa
	PLP2/E2	Docente de Língua Portuguesa
E3	CN/E3	Coordenadora de Educação Especial – grupo 910
	PEE1/E3	Professora de Educação Especial – grupo 920
	PEE2/E3	Professora de Educação Especial – grupo 920
E4	CN/E4	Coordenadora do grupo 920
	PEE/E4	Professora de Educação Especial – grupo 920
	PLP/E4	Docente de Língua Portuguesa
E5	CN/E5	Coordenador da área investigação – grupo 920
	PLP/E5	Docente de Língua Portuguesa

Relativamente aos alunos utilizámos os códigos explicitados no seguinte esquema:

Quadro 6 – Esquema do código dos alunos



Para constituir a amostra do nosso estudo, foram contactados os responsáveis das diferentes escolas. Os primeiros contactos foram feitos no início do ano lectivo através de email, sendo enviado uma proposta de investigação, com a informação relativa ao tema do projecto, objectivos principais e qual o trabalho que se pretendia desenvolver junto dos alunos surdos e de alguns docentes. Foi também, através deste meio, que foi solicitada a autorização para consulta de documentos, aplicação de testes e realização de entrevistas a docentes de Língua Portuguesa / do grupo 920 / responsáveis pela educação de surdos / directores / presidentes de executivo.

Todos os profissionais demonstraram disponibilidade e interesse em colaborar e participar neste projecto.

Para melhor darmos conta da nossa amostra, iremos de seguida fazer a caracterização das escolas, professores e alunos envolvidos no nosso estudo.

3.2 – Caracterização das escolas

3.2.1 – Escola E1

Esta escola, do 2.º e 3.º ciclo, faz parte de um agrupamento, situado no distrito do Porto. Foi nesta escola, no ano de 1979/1980, que surgiu um dos primeiros núcleos de atendimento a alunos surdos criados no país.

Inicialmente apenas tinha alunos do 2.º ciclo. No ano de 1980/1981 com o objectivo de dar continuidade ao ensino dos alunos surdos que tinham concluído o 2.º ciclo, formaram-se as primeiras turmas do 7.º ano.

Ao longo de trinta anos, a escola tem funcionado como modelo para outras escolas, na criação de respostas educativas diversificadas para alunos surdos.

O modelo de integração parcial, para alunos surdos profundos e severos, entrou em vigor em 1978/1979. Neste modelo os alunos surdos

estavam em turma de surdos nas disciplinas teóricas e em turmas de ouvintes nas práticas.

Para dar resposta a todos os alunos surdos, entre 1996 e 1998, um novo projecto de integração é criado, designado modelo de integração flexível, permitindo assim uma maior flexibilidade na escolha do tipo de integração.

Actualmente, com a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, o agrupamento a que pertence, passa a ser de referência para o ensino bilingue.

Neste agrupamento, os alunos surdos, num total de 72, estão distribuídos por três escolas, de acordo com o escalão etário e o ano de escolaridade da seguinte forma:

Quadro 7 – Turmas do Agrupamento – Escola E1

	TIPO DE TURMA	ANO ESCOLARIDADE	N.º DE ALUNOS
Pré-escolar	SURDOS		7
1.º Ciclo	OUVINTES	1.º ANO	4
	SURDOS	1.º / 2.º ANO	1 + 7
	SURDOS	3.º ANO	4
	SURDOS	4.º ANO	9
2.º Ciclo	SURDOS	5.º ANO	13
	SURDOS	6.º ANO	8
3.º Ciclo	SURDOS	7.º ANO	6
	SURDOS	8.º ANO	8
	SURDOS	9.º	5

Conforme se pode verificar a maioria dos alunos está em turma de surdos, em todas as disciplinas. Apenas quatro alunos, do 1.º ano, estão integrados em turmas de ouvintes, por decisão dos pais. Todos os alunos têm aulas de LGP, apoio de formador / intérprete de LGP e terapia da fala.

Neste agrupamento existe um Núcleo de Atendimento a Alunos Surdos, constituídos por professores de educação especial do grupo 920, formadores e

intérpretes de LGP, terapeutas da fala e um grupo de docentes, mais ou menos trinta, das diferentes áreas disciplinares, com larga experiência no trabalho com alunos surdos.

Uma das preocupações deste agrupamento é a formação em LGP, que pode ser frequentada por qualquer elemento da comunidade educativa.

Nesta escola entrevistámos três professoras, às quais foram atribuídos os códigos mencionados no quadro 8 e de quem iremos fazer uma breve caracterização.

Quadro 8 – Professores – Escola E1

CÓDIGO PROFESSOR	CARGO
CN/E1	Coordenador do NAS
PLP5/E1	Docente LP do 5.º ano
PLP6/E1	Docente LP do 6.º ano

A docente CN/E1, professora do Quadro de Escola, é licenciada em História. Tem muita experiência no trabalho com surdos pois está nesta escola há trinta anos. Para além de exercer funções de coordenadora do Núcleo de Atendimento a Alunos Surdos, lecciona Língua Portuguesa e História a estes alunos.

A docente PLP5/E1, professora do Quadro de Escola, é licenciada em História, com formação para leccionar Língua Portuguesa ao 2.º ciclo. Trabalha nesta escola há cinco anos, altura em que começou a trabalhar com alunos surdos. Lecciona Língua Portuguesa, História e Estudo Acompanhado aos alunos do 5.º ano. Tem também exercido as funções de Directora de Turma.

A docente PLP6/E1, professora do Quadro de Escola, é licenciada em Filologia Germânica. Trabalha nesta escola há dezanove anos e com alunos surdos há quinze anos. Ao longo destes anos tem leccionado Inglês e Língua Portuguesa a estes alunos.

O grupo de 18 alunos, desta escola, que fazem parte da nossa amostra aparece discriminado no quadro 9 na página seguinte.

Quadro 9 – Alunos – Escola E1

SUJEITO	IDADE	GÉNERO	GRAU	PAIS	OUTROS	MOD.LINGUISTICA	AJUDAS	ESCOLA	TIPO DE INTEGRAÇÃO	APOIOS
E1/A3	15	M	SEV/PROF	OUV.	-----	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1/B5	12	M	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1/C6	13	M	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/D8	12	F	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1/E5	13	M	SEV.	OUV.	IRMÃO	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1/F5	14	F	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1/G5	12	M	PROF.	OUV.	IRMÃO	ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/H6	12	M	PROF.	OUV.	IRMÃO	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1/I8	12	M	PROF.	SURD.	TIO	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1/J5	12	F	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/L5	12	F	MOD.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/M1	12	M	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/N6	11	M	PROF.	OUV.	TIA	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/O6	12	M	PROF.	SURD.	IRMÃOS	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/P6	15	F	SEV.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/Q6	14	F	PROF.	OUV.	IRMÃS	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/R6	12		S.OO/P.OE	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1/S6	14	F	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR

No 5.º ano de escolaridade temos um total de 11 alunos, 4 raparigas e 5 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Relativamente ao grau de surdez, temos 8 profundas, 1 severa / profunda, 1 severa e 1 moderada. Apenas um aluno é filho de pais surdos, tendo também um tio surdo. Dos restantes, filhos de pais ouvintes, três têm irmãos surdos.

A modalidade linguística destes alunos é a Língua Gestual Portuguesa, com excepção do aluno E1/G5 cuja modalidade linguística primordial é a oralidade.

A maioria dos alunos utiliza próteses e estão todos em turmas de surdos. No que se refere à Língua Portuguesa, 7 estão com professor de Educação Especial e formador de LGP e os restantes com professora de Língua Portuguesa e intérprete de LGP.

No 6.º ano de escolaridade temos um total de 7 alunos, 3 raparigas e 4 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Quanto ao grau da surdez temos: 5 profundas, 1 severa / profunda e 1 severa. Apenas um aluno é filho de pais surdos, tendo também irmãos surdos. Dos restantes, filhos de pais ouvintes, dois tem familiares surdos, irmãs e tia.

A modalidade linguística, destes alunos, é a Língua Gestual Portuguesa. Todos os alunos utilizam próteses auditivas e estão em turmas de surdos. No que se refere à Língua Portuguesa, todos têm aulas com professora da disciplina e com formador de LGP.

3.2.2 - Escola E2

Esta escola, do 2.º e 3.º ciclo, aberta há 15 anos, faz parte de um agrupamento, situado no distrito do Porto. Ao longo destes anos a escola teve sempre alunos surdos. Com a publicação do despacho 7520/98, a E2 passa a ser uma das Unidades de Atendimento a Alunos Surdos. Após a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, e a criação das escolas de referência de ensino bilingue, a maioria das UAAS são extintas, como foi o caso desta.

Apesar desta escola não ser considerada uma escola de referência continua a ter alunos surdos, mas em número reduzido relativamente aos anos anteriores. Actualmente a totalidade dos alunos do 2.º e 3.º ciclo é de 18.

Nesta escola os alunos surdos estão integrados em turmas de ouvintes, distribuídos de acordo com o quadro 10.

Os apoios individualizados são dados de acordo com as dificuldades de cada um, podendo este apoio ser dado pelo professor da disciplina ou de educação especial, dentro ou fora da sala de aula.

Quadro 10 – Turmas – Escola E2

	ANO ESCOLARIDADE	N.º DE TURMAS	N.º ALUNOS
2.º CICLO	5.º ANO	1	1
	6.º ANO	3	1+1+1
3.º CICLO	7.º ANO	4	1+2+1+2
	8.º ANO	4	2+1+1+1
	9.º ANO	2	1+1
CEF		1	1

Para dar resposta às necessidades e especificidades dos alunos surdos, esta escola conta com três professores do grupo 920, um conjunto de professores do ensino regular das diferentes disciplinas, com grande experiência nesta área, e com um terapeuta da fala. Com as mudanças legislativas, os formadores e intérpretes de LGP não foram colocados, pelo que os alunos deixaram de ter aulas de LGP.

Nesta escola existe um projecto designado “Projecto de Língua Portuguesa” no qual estão envolvidas duas professoras. Este projecto funciona duas vezes por semana e é destinado aos alunos surdos. O principal objectivo deste projecto é trabalhar a Língua Portuguesa como segunda língua. Sempre que necessário trabalham-se algumas técnicas de estudo.

Nesta escola entrevistámos três professoras, às quais foram atribuídos os códigos mencionados no quadro 11 e de quem iremos fazer uma breve caracterização.

Quadro 11 – Professores - Escola E2

ESCOLA	CÓDIGO PROFESSOR	CARGO
E2	CN/E2	Coordenador do grupo 920
	PEE/E2	Professora de Educação Especial – grupo 920
	PLP1/E2	Docente de Língua Portuguesa
	PLP2/E2	Docente de Língua Portuguesa

O docente CN/E2, é professor titular do grupo 920. Embora esteja apenas há 3 anos nesta escola, trabalha há vinte e cinco anos na educação especial na área da deficiência auditiva. Exerce as funções de coordenador de departamento do grupo de que é titular. Lecciona Língua Portuguesa, como língua segunda, aos alunos surdos do 7.º, 9.º ano e do Curso de Educação e Formação. Para além disto, faz o acompanhamento às turmas onde estes alunos estão integrados não só na Língua Portuguesa mas também nas outras disciplinas.

A docente PEE/E2, é professora do 1.º ciclo com formação especializada na área da surdez. Está nesta escola há três anos, altura em que iniciou o trabalho com alunos surdos. Exerce funções de professora de educação especial, dá apoio a alunos do 5.º e 6.º ano a Língua Portuguesa e às disciplinas onde eventualmente os alunos possam ter mais dificuldades. Dependendo dos casos, o apoio pode ser individual, dentro ou fora da sala de aula. Participa no “Projecto de Língua Portuguesa”. A articulação com os docentes do regular, a adaptação de programas e materiais são também outras das funções exercidas por esta professora.

A docente PLP1/E2, é bacharel em Filologia Românica. Trabalha com alunos surdos desde que foi para esta escola, ou seja há 16 anos. Lecciona Língua Portuguesa a turma de ouvintes com alunos surdos integrados. Dá apoio a estes alunos e participa no “Projecto de Língua Portuguesa”. Articula o trabalho com a professora de educação especial.

A docente PLP2/E2, é licenciada em História. Trabalha nesta escola há três anos e desde aí tem trabalhado com surdos. Lecciona História e Língua Portuguesa, ao 6.º ano, em turma de ouvintes onde estão alunos surdos integrados. Dá também apoio individualizado a estes alunos. Articula o trabalho com a professora de educação especial que a apoia em algumas das aulas de Língua Portuguesa.

O grupo de 4 alunos, desta escola, que fazem parte da nossa amostra aparece discriminado no quadro 12.

Quadro 12 – Alunos – Escola E2

SUJEITO	IDADE	GÉNERO	GRAU	PAIS	OUTROS	MOD.LINGUISTICA	AJUDAS	ESCOLA	TIPO DE INTEGRAÇÃO	APOIOS
E2/A5	13	M	M-OE/S-OD	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REG.	TO-P	Todas as disciplinais - PEE
E2/A6	15	F	MOD.	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REG.	TO	LP-PEE M/H/C/I – PR
E2/B6	11	M	M-OE/S-OD	OUV.	PRIMO	ORALIDADE	PRÓT.	REG.	TO	LP-PEE M/H/C/I – PR
E2/C6	11	M	PROF.	OUV.		ORALIDADE	I.C.	REG.	TO	LP/ M/H/C/I – PR

No 5.º ano temos apenas um aluno, com 13 anos e filho de pais ouvintes. A sua surdez é moderada no ouvido esquerdo e severa no direito. A sua modalidade linguística é a oralidade. Tem próteses mas faz rejeição ao uso destas. Apresenta dificuldades ao nível cognitivo. A sua integração em turma de ouvintes é parcial. Tem apoio pedagógico personalizado de educação especial a Língua Portuguesa e às restantes disciplinas.

No 6.º ano, temos 3 alunos, 1 rapariga e 2 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos. Relativamente ao grau da surdez: 1 moderada, 1 moderada/ severa e 1 profunda. São todos filhos de pais ouvintes e só um é que tem um primo surdo. A modalidade linguística destes alunos é a oralidade. O aluno E2/B6 domina a LGP, que utiliza para comunicar com os seus pares. O aluno E2/C6 é implantado e os outros têm próteses. Estão todos em turmas de ouvintes. Dois têm apoio do professor de educação especial a Língua Portuguesa nas outras disciplinas são apoiados pelos professores do regular. O aluno implantado tem apoio a todas as disciplinas pelos professores do regular.

3.2.3 – Escola E3

Esta escola, a funcionar desde 1994/1995, foi constituída sede de agrupamento em 2003. Foi logo em 1994/1995 que recebeu pela primeira vez dois alunos surdos. Posteriormente, em 1996, numa das escolas da área, surge uma sala de apoio para alunos surdos do pré-escolar e do 1.º ciclo.

Com a publicação do Despacho 7520/98, a E3 passa a ser uma das Unidades de Atendimento a Alunos Surdos. Esta situação manteve-se até à publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008. A partir desta altura houve uma redução no número de alunos que por opção dos encarregados de educação foram transferidos para a escola de referência mais próxima. Não obstante, no 2.º e 3.º ciclo ainda podemos encontrar um total de 17 alunos, integrados em turmas de ouvintes, distribuídos de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 13 – Turmas – Escola E3

	ANO ESCOLARIDADE	N.º DE TURMAS	N.º ALUNOS
2.º CICLO	5.º ANO	2	2 + 1
	6.º ANO	3	1 + 2 + 2
3.º CICLO	7.º ANO	1	2
	8.º ANO	2	2 + 1
	9.º ANO	3	2 + 1+1

Para dar continuidade ao trabalho que ao longo dos anos se tem desenvolvido, a exercer funções nesta escola, estão quatro professores de educação especial do grupo 920, sendo que três fazem parte do Quadro de Escola e uma é destacada anualmente. Além dos docentes, existe uma terapeuta da fala que está também apoiar outra escola. Neste ano lectivo a colocação de formadores e intérpretes de LGP não foi concretizada.

Nesta escola entrevistámos três professoras, às quais foram atribuídos os códigos mencionados no quadro 14 e de quem iremos fazer uma breve caracterização.

Quadro 14 – Professores – Escola E3

ESCOLA	CÓDIGO PROFESSOR	CARGO
E3	CN/E3	Coordenador do grupo 910
	PEE1/E3	Professora de Educação Especial – grupo 920
	PEE2/E3	Professora Educação Especial – grupo 920

A docente CN/E3, é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas de Português / Francês e tem especialização em Educação Especial no grupo 910. É professora do Quadro do Especial e está nesta escola há 3 anos altura em que começou a exercer as funções de coordenadora do Departamento de Educação Especial. Não trabalha directamente com alunos surdos, delegando nas colegas do grupo 920 a responsabilidade da organização e do trabalho com estes alunos.

A docente PEE1/E3, é licenciada no ensino básico, 1.º ciclo e é especializada no grupo 920. Está nesta escola como destacada há quatro anos e desde então trabalha com alunos surdos, dando-lhes apoio. O tipo de apoio prestado depende das necessidades dos alunos e das suas dificuldades. Em algumas situações o apoio é dado dentro da sala de aula, nos casos mais específicos o apoio é dado na sala de apoio, em pequeno grupo ou individualmente. Os apoios dados incidem principalmente na Língua Portuguesa e sempre que necessário há um reforço nas restantes disciplinas. O trabalho de articulação com os docentes do regular, para adaptar programas, elaborar testes ou realizar qualquer outro tipo de ajustes, é também uma das funções desta professora.

A docente PEE2/E3, é Educadora de Infância, especializada na área da deficiência auditiva e com o mestrado em Logopedia. Trabalha com crianças surdas desde 1995. Nesta escola está há três anos e pertence ao Quadro de Educação Especial. Relativamente às funções que exerce, são idênticas às da colega PEE1/E3, apenas apoia um grupo diferente de alunos.

O grupo de 7 alunos, desta escola, que fazem parte da nossa amostra aparece discriminado no quadro 15.

Quadro 15 – Alunos – Escola E3

SUJEITO	IDADE	GÉNERO	GRAU	PAIS	OUTROS	MOD.LINGÜÍSTICA	AJUDAS	ESCOLA	TIPO DE INTEGRAÇÃO	APÓIOS
E3A2	10	F	PROF.	OUV.	PRIMO DA MÃE	ORALIDADE	I.C.	REG.	TO	LP - PEEGRUPO
E3B5	10	F	SEV.	OUV.	PRIMAS DO PAI	ORALIDADE	PRÓT.	REG.	TO	LP - PEE GRUPO
E3C5	10	M	SEV.	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REG.	TO	LP/HEI
E3A4	11	F	MOD.	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REG.	TO	LP/INCMAT - PR LP - PEE
E3B6	15	F	PROF.	OUV.		ORALIDADE	I.C.	REG.	TO	AP. PEE - LP
E3C8	11	M	TRANS.	OUV.		ORALIDADE	I.C.	REG.	TO	LP/INCMAT - PR LP-PEE
E3D6	12	F	PROF.	OUV.		ORALIDADE	I.C.	REG.	TO	TODOS OS DISCIPLINAS PEE

No 5.º ano de escolaridade temos 3 alunos, 2 raparigas e 1 rapaz, todos com 10 anos. Relativamente ao grau de surdez: 2 com severa e 1 com profunda. São todos filhos de pais ouvintes. Dois deles têm primos em segundo

grau com surdez. A modalidade linguística é a oralidade. Um dos alunos é implantado e os outros têm próteses. Estão todos integrados em turma de ouvintes. Dois beneficiam de apoio da professora de educação especial a Língua Portuguesa, em grupo. O aluno E3/C5 tem apoio da professora de educação especial a Língua Portuguesa e a História.

No 6.º ano de escolaridade temos 4 alunos, 1 rapaz e 3 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Neste grupo é de salientar uma surdez de transmissão, duas profundas e uma moderada. Todos os alunos são filhos de pais ouvintes. A modalidade linguística é a oralidade. Dois alunos têm implante coclear, um tem implante e prótese e outro tem prótese.

Todos estão integrados em turma de ouvintes. A aluna E3/A6 tem apoio a Língua Portuguesa com professor do regular e de educação especial, a Inglês e a Matemática tem apoio dos professores do regular. O aluno E3/B6 tem apoio do professor de educação especial a Língua Portuguesa. A aluna E3/C6 tem apoio do professor de educação especial e do regular a Língua Portuguesa e a Matemática do professor do regular. A aluna E3/D6 tem apoio da professora de educação especial a todas as disciplinas.

3.2.4 – Escola E4

Esta escola faz parte de um agrupamento situado no Norte do país. Este funciona há 12 anos, altura da sua abertura, com alunos surdos. Inicialmente abriu como Núcleo de Apoio a Crianças com Deficiência Auditiva (NACDA). Com a publicação do Despacho 7520/98, passou a ser considerado como Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAAS). Actualmente é um dos agrupamentos de referência de educação bilingue.

Os alunos surdos, num total de 62, estão distribuídos pelo pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º/3.º ciclos, de acordo com o quadro 16 na página seguinte.

Quadro 16 – Turmas do Agrupamento – Escola E4

	ANO ESCOLARIDADE	TIPO DE TURMA	N.º DE ALUNOS
Pré-escolar		BILINGUE	3
		OUVINTES	12
1.º CICLO	1.º ANO	BILINGUE	2
		OUVINTES	2
	2.º ANO	BILINGUE	2
		OUVINTES	3
	3.º ANO	BILINGUE	1
		OUVINTES	4
4.º ANO	BILINGUE	8	
2.º CICLO	5.º ANO	BILINGUE	3
	6.º ANO	BILINGUE	4
		OUVINTES	2
3.º CICLO	7.º ANO	BILINGUE	4
	9.º ANO	BILINGUE	4
		OUVINTES	8

Existe a funcionar neste agrupamento uma Unidade de Intervenção Precoce, sendo este trabalho desenvolvido por uma educadora, uma formadora de LGP e uma terapeuta da fala. Este apoio, dado às famílias e às crianças, pode ser domiciliário ou na escola. Neste momento estão a apoiar 4 crianças.

Relativamente aos alunos do 2.º/3.º ciclo, a modalidade de integração é flexível. A integração em turma de ouvintes, pode ser total ou parcial – turma ou subturma de alunos surdos. O tipo de integração é feito de acordo com o grau de surdez, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

Para dar resposta a estes alunos, existem no agrupamento os seguintes técnicos especializados: 9 professores de educação especial do grupo 920, dos quais 2 estão na escola E4, 3 formadores de LGP, 2 intérpretes e 3 terapeutas da fala.

No pré-escolar e no 1.º ciclo o formador de LGP está com os alunos a tempo inteiro. A maioria dos alunos desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo têm aulas de LGP. Apenas dois não as frequentam por opção dos encarregados de educação. A carga horária semanal destas aulas varia consoante os alunos

estão em turma de ouvintes ou em turmas bilingues. No primeiro caso têm de 2 a 4 horas, no segundo têm de 4 a 6 horas.

Nesta escola entrevistámos três professoras, às quais foram atribuídos os códigos mencionados no quadro 17 e de quem iremos fazer uma breve caracterização.

Quadro 17 – Professores – Escola E4

ESCOLA	CÓDIGO PROFESSOR	CARGO
E4	CN/E4	Coordenadora do grupo 910
	PEE/E4	Professora de Educação Especial – grupo 920
	PLP/E4	Professora Língua Portuguesa

O docente CN/E4, é professora do 1.º ciclo, especializada no grupo 920 e tem também formação na área das TIC. Trabalha com alunos surdos há 28 anos. Exerce funções nesta escola há 12 anos, desde a sua abertura. Para além de exercer funções de coordenadora do grupo 920, esta docente, lecciona Língua Portuguesa, como segunda língua aos alunos surdos do 3.º ciclo e apoia os que estão integrados em turma de ouvintes. No trabalho de articulação com os docentes de Língua Portuguesa, ajuda a adaptar programas, testes e a criar estratégias adequadas.

A docente PEE/E4, é professora do 1.º ciclo, especializada no grupo 920. Iniciou este ano lectivo as suas funções como docente e como professora de educação especial do grupo 920. Foi colocada nesta escola para uma substituição. As funções desempenhadas por esta professora são: docente de Língua Portuguesa, como segunda língua, a turma de surdos, do 5.º e 6.º ano, sendo da sua responsabilidade, a elaboração do programa de Língua Portuguesa – 2ª língua, a adaptação de fichas e testes e a avaliação destes alunos; apoia alunos surdos integrados em turmas de ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua; dá apoio individualizado a todos os alunos nas diferentes disciplinas e de acordo com as dificuldades de cada um. Para poder levar a cabo as funções referidas é também da responsabilidade da professora articular com os docentes do regular das diferentes áreas disciplinares.

A docente PLP/E4, para além de professora do 1.º ciclo, é licenciada em ensino do Português/ Francês. Trabalha nesta escola há 11 anos e com surdos há 4 anos. Lecciona Língua Portuguesa a turma de ouvintes com alunos surdos integrados. Para trabalhar com estes alunos, faz adaptações de acordo com as necessidades/ especificidades destes e articula o trabalho com a professora de educação especial.

O grupo de 9 alunos, desta escola, que fazem parte da nossa amostra aparece discriminado no quadro 18

Quadro 18 – Alunos – Escola E4

SUJEITO	IDADE	GÉNERO	GRAU	PAIS	OUTROS	MOD.LINGUISTICA	AJUDAS	ESCOLA	TIPO DE INTEGRAÇÃO	APOIOS
E4/A5	10	M	MOD.	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TO-P	C/H/MPM
E4/B5	10	M	MOD.	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TO	M/LP-PR
E4/A6	12	M	PROF.	OUV.		ORALIDADE	I.C.	REF.	TO-P	T.SURD.- LPH/MAT - PEE
E4/B6	12	M	MOD.	MAE OUV.	PAIVÃO SURDOS	ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TO-P	T.SURD.- LPH/M - PEE
E4/C6	12	M	MOD.	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TO-P	T.SURD.- LPH/MAT - PEE
E4/D6	11	M	SEV.	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TO-P	C/H/LP
E4/E6	12	F	PROF/SEV.	OUV.		ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TO-P	T.SURD.-M - PEE
E4/F6	11	M	MOD.	OUV.	IRMÁ	ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TO	LP - PEE ING/MC-PR
E4/G6	11	M	PROF.	OUV.		ORALIDADE	I.C.	REF.	TO	C/ING/M - PEE

No 5.º ano de escolaridade temos dois rapazes com 10 anos. Ambos portadores de surdez moderada e filhos de pais ouvintes. A modalidade linguística é a oralidade. Têm próteses. O aluno E4/A5 está integrado parcialmente em turma de ouvintes e tem apoio personalizado da professora de educação especial a Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e História. O aluno E4/B5 está integrado em turma de ouvintes e tem apoio dos professores do regular a Matemática e Língua Portuguesa.

No 6.º ano, temos 7 alunos, 6 rapazes e uma rapariga, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Quanto ao grau de surdez, temos 2 com profunda, 1 profunda/severa, 1 severa e 3 moderada. São todos filhos de pais ouvintes, com exceção do aluno E4/B6 que tem pai e avô surdos. O aluno E4/F6 tem uma irmã surda. A modalidade linguística destes alunos é a oralidade. A aluna E4/F6 em determinadas ocasiões utiliza também a LGP. Quatro destes alunos estão em integrados parcialmente em turma de ouvintes. Na Língua Portuguesa, Matemática e História estão em turma de surdos. A aluna está apenas em turma de surdos a Matemática. Os alunos E4/F6 e E4/G6 estão em turma de ouvintes a tempo inteiro. Todos têm apoio às disciplinas teóricas.

3.2.5 – Escola E5

Esta escola é especializada na educação de alunos surdos há mais de 100 anos.

Ao longo dos anos utilizaram metodologias gestuais com suporte na escrita, metodologias oralistas – método natural, materno reflexivo e verbotonal. Desde 1993/1994 o ensino bilingue tem sido o método utilizado na educação de crianças surdas.

Esta escola está preparada para dar apoio a crianças surdas desde a Intervenção Precoce até ao 3.º ciclo. Tem também dois Cursos de Educação Formação, tipo 1 e 2, e um Curso Profissional nível III – desenho de

arquitectura. Para além destas valências existe uma Unidade de Formação e Integração Profissional.

Durante muitos anos só havia alunos surdos nesta escola. A partir dos anos 90 surgem os alunos ouvintes, altura em que os surdos e ouvintes estavam todos juntos. Actualmente os alunos surdos estão em turmas de surdos nas disciplinas teóricas e em turmas de ouvintes nas disciplinas práticas, salvo quando não existem alunos ouvintes do mesmo nível de escolaridade. Nestas situações os alunos permanecem sempre em turma de surdos.

As turmas mistas, ouvintes e surdos, têm em média um total de 16 alunos. Os alunos surdos desta escola estão distribuídos conforme podemos ver no seguinte quadro.

Quadro 19 – Turmas – Escola E5

	ANO ESCOLARIDADE	TIPO DE TURMA	N.º DE ALUNOS
Pré-escolar	-----	MISTA	6
1.º CICLO	1.º/ 2.º ANO	MISTA	8
	3.º ANO	MISTA	8
	3.º / 4.º ANO	MISTA	5
	4.º ANO	MISTA	5
	5.º ANO	MISTA	4
2.º CICLO	6.º ANO	SURDOS	10
3.º CICLO	7.º ANO	MISTA	10
	8.º ANO	MISTA	4
SECUNDÁRIO	3.º Ano nível II	MISTA	10
	10.º ANO	MISTA	5
	11.º ANO	MISTA	9
	3.º ANO NÍVEL III	MISTA	3
CEF	I	MISTA	3
	II	MISTA	6

Dos diferentes profissionais da escola E5, para além de docentes das diferentes áreas disciplinares, existem formadores e intérpretes de LGP, psicólogos e terapeutas da fala.

A presença do formador ou intérprete de LGP na sala de aula junto do professor do regular só acontece quando este não domina a LGP e como tal necessita de alguém para estabelecer a comunicação com os alunos. Como forma de facilitar a comunicação entre alunos e professores, sempre que alguém é colocado sem conhecimentos de LGP, a escola providencia formação nesta área duas horas por semana.

Nesta escola entrevistámos dois professores, aos quais foram atribuídos os códigos mencionados no quadro 20 e de quem iremos fazer uma breve caracterização

Quadro 20 – Professores – Escola E5

ESCOLA	CÓDIGO PROFESSOR	CARGO
E5	CN/E5	Coordenadora da Unidade de Investigação
	PLP/E5	Professora Língua Portuguesa

O docente CN/E5, é licenciado em História e é especializado no grupo 920. Trabalha nesta escola e com alunos surdos há 10 anos. Para além de exercer funções de coordenador da Unidade de Investigação, lecciona História de Arte aos alunos do secundário.

A docente PLP/E5, é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas em Inglês. Está nesta escola há 5 anos, altura em que começou a trabalhar com alunos surdos. Lecciona Língua Portuguesa e Inglês ao 2.º ciclo. Apoia alunos que necessitam de um apoio de retaguarda.

O grupo de 13 alunos, desta escola, que fazem parte da nossa amostra aparece discriminado no quadro 21

Quadro 21 – Alunos – Escola E5

SUJEITO	IDADE	GÉNERO	GRAU	PAIS	OUTROS	MOD.LINGUISTICA	AJUDAS	ESCOLA	TIPO DE INTEGRAÇÃO	APOIOS
E1A8	15	M	SEV/PROF	OUV.	-----	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1B5	12	M	PROF	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1C5	13	M	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-I-PR
E1D8	12	F	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1E5	13	M	SEV.	OUV.	IRMÃO	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1F5	14	F	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1G8	12	M	PROF.	OUV.	IRMÃO	ORALIDADE	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-I-PR
E1H5	12	M	PROF.	OUV.	IRMÃO	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1I8	12	M	PROF.	SURD.	TIO	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PE
E1J5	12	F	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-I-PR
E1L5	12	F	MOD.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-I-PR
E1A8	12	M	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1B6	11	M	PROF.	OUV.	TIÁ	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1C8	12	M	PROF.	SURD.	IRMÃOS	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1D8	15	F	SEV.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1E8	14	F	PROF.	OUV.	IRMÃS	LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1F8	12		S.OOP.DE	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR
E1G8	14	F	PROF.	OUV.		LGP	PRÓT.	REF.	TS-T	LP-F-PR

No 5.º ano de escolaridade temos 4 alunos, 2 rapazes e 2 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos. São todos portadores de surdez profunda e filhos de pais ouvintes. A modalidade linguística é a LGP. Têm próteses. Estes alunos estão em turma de surdos nas disciplinas teóricas e em turma de ouvintes nas disciplinas práticas. Todos os alunos têm adaptações curriculares às disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências da Natureza e Matemática e apoio a Língua Portuguesa em sala de estudo. Três dos alunos têm apoio a Matemática e a LGP.

No 6.º ano de escolaridade temos 8 alunos, 7 rapazes e 1 rapariga, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos. Relativamente ao grau de surdez, temos a salientar: três com surdez profunda, quatro com profunda /

severa, um com severa/ profunda e um com severa no ouvido direito. A LGP é modalidade linguística de seis alunos e a oralidade de três. Os alunos do 6.º ano estão em turma de surdos a tempo inteiro pois nesta escola não existem alunos ouvintes neste nível de escolaridade. Todos têm apoio a Língua Portuguesa com exceção do aluno E5/H6. Alguns têm apoio a Matemática e a Ciências da Natureza. Os apoios dados aos alunos do 5.º e 6.º anos são dados em sala de estudo.

Capítulo IV – Métodos e técnicas de recolha de dados

Para podermos recolher e produzir informação pertinente para esta investigação, utilizámos diferentes métodos e técnicas de recolha de dados nomeadamente entrevista, análise documental e aplicação de provas.

A utilização destes instrumentos prende-se com a necessidade de obtermos dados ligados a diferentes contextos, pois como aqui já foi dito a qualidade do desempenho linguístico das crianças surdas não é apenas resultado do problema de audição.

O tipo de integração, as metodologias educativas, as modalidades linguísticas, o tipo de surdez foram entre outros, alguns dos aspectos que recolhemos aquando da aplicação dos instrumentos acima referidos.

4.1 – Entrevistas semi-estruturadas

As entrevistas, segundo Quivy, 1986:69 têm “... como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado...” que poderão contribuir “... para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho...”

No nosso estudo fizemos entrevistas semi-estruturadas, pois de acordo com alguns autores “ ... o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa ... em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.” (Lüdke e André, 1986:34), permitindo ao entrevistado exprimir as suas “... percepções ... interpretações ... e experiências ...” e ao entrevistador “... retirar ... informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy, 1986:192).

Os interlocutores que seleccionámos para a realização das entrevistas foram profissionais das diferentes escolas, envolvidos na educação dos alunos seleccionados, que na generalidade “pela sua posição, acção ou

responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema.” Das cinco escolas entrevistámos 15 professores, desde coordenadores de departamento de educação especial, professores de educação especial do grupo 920 e professores de Língua Portuguesa.

Apesar das entrevistas semi-estruturadas serem de carácter aberto, optámos pela realização de um guião de entrevista para assim podermos abordar com uma sequência lógica e encadeamento os assuntos principais. Todas as entrevistas foram gravadas com excepção de uma, a pedido da própria entrevistada. O local de gravação foi nas respectivas escolas.

Em conformidade com os interlocutores, foram realizados dois guiões diferentes, um para docentes de Língua Portuguesa / Educação Especial do grupo 920, e outro para Presidente de Conselho Executivo / Coordenador da educação de surdos. (ver anexo n.º 1)

As dimensões definidas para cada um deles estão representadas no quadro 22.

Quadro 22 – Dimensões das entrevistas

Professores LP/ EE grupo 920	Presidente Executivo / Coordenador da Educação de Surdos
A – Formação e situação profissional	A – Formação e situação profissional.
B – Funções e tipo de articulação com outros docentes e técnicos	B – Caracterização da instituição
C – Metodologias de ensino da LP	C – Posição do professor face à educação de alunos surdos e à legislação actual
D – Posição do professor face à educação de alunos surdos e à legislação actual	

4.2 – Análise documental

Outra das técnicas de recolha de dados utilizada foi a análise documental para podermos complementar “... as informações obtidas por outras técnicas ...” designadamente as entrevistas.

Relativamente a esta técnica e atendendo à necessidade de recolhermos dados sobre o historial das diferentes escolas na educação de surdos, percurso pessoal / académico dos alunos, consultamos diversos documentos, nomeadamente projectos educativos, processos / programas educativos individuais dos alunos.

Através da análise documental pudemos perceber como se organizam as diferentes escolas relativamente aos alunos surdos, como por exemplo: o tipo de integração, as metodologias educativas utilizadas e os recursos humanos existentes.

A consulta dos processos dos alunos teve como finalidade recolher os dados pessoais que aparecem mencionados no capítulo 3 deste trabalho e no anexo 4.

Quanto à consulta dos programas serviu para sabermos que tipo de metodologias educativas tem sido usado com os alunos, no ensino da Língua Portuguesa, ao longo do percurso académico.

4.3 – Prova de linguagem escrita

Para o levantamento dos dados que constituem o corpus da análise linguística deste trabalho, elaborámos uma prova que aplicámos a todos os alunos que integram a nossa amostra.

Depois de antecipadamente abordados e esclarecidos os docentes das respectivas turmas acerca desta investigação, demos início à experiência, tendo sempre o cuidado de respeitar os procedimentos devidamente explicados aos discentes no momento da concretização. A aplicação das provas ocorreu entre meados de Dezembro de 2008 e início de Fevereiro de 2009, de acordo com a disponibilidade dos docentes que colaboraram connosco.

Inicialmente hesitamos no tipo de prova a aplicar. Uma das possibilidades seria um conto para que posteriormente os alunos recontassem por escrito a história. Após reflectirmos sobre este tipo de prova, concluímos

que não seria a ideal, pois independentemente da forma de comunicação, oral ou gestual, utilizada para contar a história e atendendo aos problemas de comunicação destes alunos o processo de compreensão iria ser influenciado de forma diferente. Então decidimos optar por uma banda desenhada, representada no quadro 23, retirada do livro “Leo, o puto surdo”, de Lapadu (2008). A escolha específica deste livro deve-se ao facto de retratar uma diversidade de situações com as quais as pessoas surdas se confrontam no seu quotidiano pelo facto da sua audição estar comprometida.

Quadro 23 – Prova escrita – Banda Desenhada / folha de teste



Na aplicação da prova, depois de explicado o objectivo desta, pedíamos aos alunos que, individualmente e sem qualquer tipo de apoio dos professores, escrevessem uma história sobre o que viam representado na banda desenhada. Para o efeito, juntamente com a banda desenhada, foi distribuída uma folha de rascunho e uma de teste de tamanho A4, com linhas numeradas nas duas páginas e na qual tinham de registar para além da identificação da escola, alguns dados biográficos, como o nome, a idade, o ano de escolaridade e a turma. Conforme já referimos no capítulo 3 os elementos relativos à

identificação das escolas e dos alunos foi devidamente codificada de forma a manter-se o anonimato.

A dimensão da narrativa e a duração da aplicação da prova não foram limitadas.

O local da realização dos testes foi nas respectivas escolas. Relativamente ao horário, alguns alunos realizaram a prova durante a aula de Língua Portuguesa e outros quando estavam no apoio com a professora de Educação Especial. Todas as provas foram realizadas na nossa presença.

Capítulo V – Métodos e técnicas de tratamentos de dados.

Em trabalhos de investigação deste tipo, após a recolha de dados há que passar à etapa de tratamento de informação. Nesta etapa pretende-se fazer “o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (Guerra, 2008:62), “ultrapassar o nível do senso comum e do subjectivismo na interpretação ...” (Minayo, 2000:203), responder à pergunta de partida e verificar se as informações recolhidas correspondem às hipóteses colocadas.

Para se proceder ao tratamento de informação existem diversas técnicas. No caso específico da nossa investigação optamos pela análise de conteúdo qualitativo. Este tipo de análise engloba uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa. A descritiva “visa dar conta do que nos foi narrado” enquanto a interpretativa “decorre das interrogações do analista face ao objecto de estudo...” (idem Guerra).

A análise de tipo qualitativa implica trabalhar todo o material obtido ao longo da investigação, como é o caso das transcrições das entrevistas, as análises de documentos, as provas de linguagem escrita e outras informações disponíveis.

A análise das informações inclui diversas operações, sendo que algumas delas são mesmo obrigatórias. A primeira passa pela descrição e a ordenação dos dados essenciais para testar as hipóteses. Posteriormente, efectua-se a análise das relações entre as variáveis e finalmente faz-se a comparação dos resultados observados com os resultados previstos a partir das hipóteses.

Para o tratamento da informação, recolhida através dos instrumentos já aqui mencionados, que passaremos a especificar, tivemos sempre presentes estas operações.

Outro dos aspectos por nós considerados por nós no tratamento da informação foi a triangulação, ou seja, o cruzamento de dados, pois é fundamental para que uma pesquisa seja validada.

5.1 – Opções na análise das entrevistas

O material, recolhido durante as quinze entrevistas realizadas a diferentes profissionais ligados à educação de crianças surdas, foi sujeito a uma análise de conteúdo que teve por base algumas das orientações de Guerra (2008), relativas à forma como devem ser analisadas as entrevistas em profundidade.

O primeiro procedimento foi a transcrição das entrevistas (ver anexo 2), A identificação dos entrevistados foi feita de acordo com os códigos indicados no Quadro 5 deste trabalho. As transcrições foram executadas directamente no computador. Inicialmente transcrevemos toda a informação perceptível deixando espaços em branco em situações de dúvida. Após revisão da gravação preenchemos as lacunas, corrigimos alguns erros e redigimos algum do discurso que se apresentava pouco inteligível

A leitura das entrevistas foi o passo seguinte. Este procedimento teve como objectivo, num primeiro momento, destacar factos e frases ilustrativas do discurso dos entrevistados que eventualmente poderiam ser aproveitados na fase de redacção de texto. A sinalização de frases, cujo significado não foi imediatamente apreendido ou que levantam outro tipo de questões, foi realizada durante a leitura das entrevistas para serem posteriormente analisadas.

Durante o processo de leitura fomos fazendo anotações, que foram registadas da seguinte forma: margem esquerda, síntese da narrativa, margem direita as problemáticas.

Partindo das leituras, passámos à construção das sinopses das entrevistas, isto é a síntese do discurso que inclui a mensagem principal da entrevista.

As sinopses têm como objectivos principais o seguinte: circunscrever o material a trabalhar identificando o corpus central da entrevista; permitir o conhecimento do discurso tanto na totalidade como nas diversas partes; auxiliar a comparação longitudinal das entrevistas; e ter a noção da saturação das entrevistas.

Para isso construímos duas grelhas verticais em conformidade com as entrevistas realizadas a coordenadores e a docentes de LP/ PEE. (ver anexo 3). As categorias e subcategorias referidas na primeira coluna desta grelha tiveram como ponto de partida as dimensões dos respectivos guiões. Nas restantes colunas, uma para cada um dos entrevistados, colocámos partes do discurso de cada um deles permitindo assim uma melhor comparação.

Assim, para analisarmos as entrevistas realizadas aos professores de Língua Portuguesa e de Educação Especial considerámos as categorias e subcategorias que aparecem no seguinte quadro:

Quadro 24 – Categorias/ subcategorias – Entrevistas PLP / PEE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A – FORMAÇÃO /SITUAÇÃO PROFISSIONAL	1 - Formação de base / especial
	2 - Formação em LGP
	3 - Domínio de LGP
	4 - Experiência com alunos surdos
B – FUNÇÕES / TIPO DE ARTICULAÇÃO	1 - Funções
	2 - Articulação c/ outros profissionais
C – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	1 – Adaptações do currículo
	2 – Utilização de manuais
	3 – Dificuldades do professor no trabalho com alunos surdos
D – RESPOSTAS EDUCATIVAS À SURDEZ NA PRÓPRIA ESCOLA	1 - Causa das dificuldades dos alunos
	2 – Mudanças mais acontecidas
	3 - Aspectos a melhorar
E – DIRECTRIZES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	1 – Pressupostos da educação bilingue
	2 – Legislação actual

Relativamente às entrevistas realizadas aos coordenadores das diferentes escolas os procedimentos foram os mesmos, conforme podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 25 – Categorias/ subcategorias – Entrevistas CN

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A – FORMAÇÃO /SITUAÇÃO PROFISSIONAL	1 - Formação de base / especial
	2 - Formação em LGP
	3 - Domínio de LGP
	4 - Experiência com alunos surdos
B – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	1 – História da educação de surdos
	2- Recursos humanos e materiais.
C – RESPOSTAS EDUCATIVAS À SURDEZ NA PRÓPRIA ESCOLA	1 – Condições da escola para educação de surdos
	2 – Dificuldades existentes
	3 – Mudanças mais acontecidas
	4 – Aspectos a melhorarem
D – DIRECTRIZES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	1 – Legislação actual

O procedimento seguinte centrou-se na análise descritiva de todo o material escrito. O objectivo deste tipo de análise é dar a conhecer o que foi dito pelos entrevistados de forma mais simples, recorrendo para isso à agregação das diferentes lógicas do que nos foi transmitido.

A realização da análise descritiva, segundo Guerra (2008), baseia-se na análise de tipologias, análise categorial e análise temática profunda. De acordo com a autora, a análise por tipologias, permite ordenar a informação recolhida, classificando-a segundo parâmetros pertinentes possibilitando desta forma “encontrar as dimensões de semelhanças e diferenças, as variáveis mais frequentes e particulares” (Guerra, 2008:78).

Sendo este tipo de análise um dos métodos mais usados em trabalhos de investigação das ciências sociais, optámos por usá-lo para assim podermos reagrupar de forma inteligível a informação que recolhemos durante as entrevistas.

A análise categorial foi usada para podermos identificar as variáveis cujo conteúdo poderá ajudar a esclarecer alguns dos fenómenos que pretendemos explicar com esta investigação.

Os dados recolhidos e agrupados na categoria A mencionada nos quadros 24 e 25, serviram para caracterizar os diferentes profissionais, docentes de Língua Portuguesa, de Educação Especial e coordenadores, que constituem a nossa amostra, relativamente à sua formação académica e à experiência profissional com alunos surdos.

Na categoria B do quadro 24 incluímos os aspectos relacionados com as funções dos respectivos docentes e como estes articulam os trabalhos com os restantes técnicos. Na categoria C temos os aspectos relacionados com o ensino da Língua Portuguesa aos alunos surdos relativamente às adaptações curriculares, utilização de manuais e principais dificuldades sentidas por estes profissionais no ensino desta língua. Na categoria D agrupámos as opiniões dos entrevistados sobre a educação dos surdos, nomeadamente no que se refere às dificuldades destes alunos e como estas podem ser minimizadas. Na categoria E incluímos a opinião destes profissionais sobre a educação bilingue e sobre o Decreto-lei n.º 3/2008.

No quadro 25, na categoria B incluímos os aspectos relacionados com a caracterização das diferentes instituições nomeadamente como estas se têm organizado ao longo dos anos e que tipo de recursos humanos e materiais possuem. Na categoria C considerámos a informação sobre as respostas educativas à surdez na própria escola, ou seja, as condições da escola para educação de surdos, as dificuldades existentes, as mudanças mais acontecidas e os aspectos que necessitam de ser melhorados. Por fim, na categoria D temos a opinião dos entrevistados sobre a legislação actual.

Depois de concluída a análise descritiva, passámos à fase da análise interpretativa, sem a qual todo o processo de análise de conteúdo não estaria completa.

5.2 – Opções na análise dos documentos

As informações obtidas através da análise de documentos, nomeadamente projecto de escola, projecto curricular de turma e programa educativo individual (PEI) dos alunos, foram sujeitos a uma análise de conteúdo, estando o resultado desta relacionado com os dados recolhidos nas entrevistas e nas produções escritas dos alunos. Este processo teve também como objectivo complementar algumas lacunas existentes

5.3 – Opções na análise das produções escritas

Para analisarmos o material escrito recolhido através da aplicação de uma prova de linguagem escrita, construímos o modelo e a grelha de análise representados nos quadros 27 e 28 das páginas 144 e 146 respectivamente.

Para procedermos à criação do modelo de análise das narrativas, que constituem o nosso corpus de análise linguística, para além da bibliografia ligada às questões da produção escrita, nomeadamente o texto narrativo, tomamos como referência alguns trabalhos de investigação realizados por pessoas ligadas à educação de crianças ouvintes e surdas.

Das diversas leituras que efectuámos sobre a produção de narrativas escrita, destacamos a gramática de Língua Portuguesa de Figueiredo e Bizarro (2002).

Neste manual pudemos aprofundar os nossos saberes sobre o modo de organização em discurso dos diferentes tipos de textos, nomeadamente descritivos, argumentativos e narrativos.

No que se refere aos trabalhos de investigação baseamo-nos em Mateus, Pereira e Fisher (2008). Este projecto foi desenvolvido junto de crianças, provenientes de diferentes países, em contexto escolar, cuja língua materna não é a Língua Portuguesa, mas sim a do país de origem.

A escola actualmente tem “uma população escolar heterogénea do ponto de vista cultural e linguístico” (Caels e Mendes, 2008:271), população constituída não só por crianças de outros países mas também por crianças surdas, cuja língua materna é a Língua Gestual Portuguesa.

Como tal e depois de analisarmos o projecto verificamos que relativamente a alguns aspectos, existiam semelhanças entre os dois grupos, designadamente, a língua materna não ser a Língua Portuguesa.

Desta forma e para avaliar as competências linguísticas dos alunos surdos, através das narrativas escritas, tomamos como referência alguns dos parâmetros de análise referenciados nestes dois documentos, os quais irão ser explicitados no momento da apresentação do modelo que construímos para podermos levar a cabo este processo.

A nossa atenção foi focalizada essencialmente, nas questões relacionadas com a produção escrita de textos narrativos, pois é neste género de texto que se incluem as histórias escritas pelos alunos que constituem a nossa amostra.

O texto é tudo o que produzimos quando comunicamos, “é a materialização do acto de comunicação resultante das opções que o enunciador faz das estruturas da língua e dos modos de organização do discurso” (Figueiredo e Bizarro, 2002:164).

A produção de qualquer género de texto (descritivo, argumentativo ou narrativo) está associada a uma determinada organização textual. Para se dominar essa organização é necessário ter presentes alguns dos princípios constitutivos do texto, como a coerência e a coesão textual.

A coerência é a ligação de um conjunto de elementos que organiza e cria um texto, com o intuito de transmitir ideias. A coerência está presente num texto quando existe uma continuidade e um encadeamento lógico das frases., quando há uma linha de raciocínio. Para Fayol (1994), “a coerência resulta na

inclusão de sequências, de acontecimentos, que dizem respeito a uma representação semântica ou cognitiva da história, de um conto, de uma narrativa” (cit. in Pinheiro, 2007:84).

A coesão, segundo Bastos “é a consequência da coerência...” (idem) e refere-se aos mecanismos linguísticos e gramaticais e à forma como estes se articulam entre si. Na coesão de textos temos de considerar dois tipos: a lexical e a gramatical. A coesão lexical é obtida através das relações de hierarquia (hiperonímia/ hiponímia), ou de identidade (sinonímia) ou de oposição (antonímia). A coesão gramatical é obtida a partir de recorrências linguísticas, nomeadamente: nominal, pronominal, artigos, demonstrativos, possessivos, numerais.

Os conectores são também índices linguísticos a considerar quando falamos de coerência e coesão textual. Estes índices funcionam como articuladores do discurso e ligam as frases entre si. Do grupo de conectores fazem parte as conjunções, os advérbios, as locuções adverbiais e as orações inteiras.

Para a produção textual de qualquer género de texto, há que atender não só aos princípios que referimos, mas também ao modo de organização que varia de acordo com as intenções comunicativas.

No caso específico do género narrativo, a organização deverá atender aos princípios baseados em Figueiredo e Bizarro (2002) que aparecem esquematizados no quadro 26 da página 143 que serviu de base para a construção do modelo de análise das narrativas escritas.

Considerando as características no nosso trabalho, iremos fazer uma breve explicação do significado e das normas que regem os itens apresentados no quadro seguinte. Aprofundaremos, somente aqueles que considerámos como fundamentais para analisar as narrativas produzidas pelos alunos a quem aplicámos a prova escrita.

Quadro 26 – Modelo de organização do género narrativo

<i>I – Modo de organização</i>	Actantes / actores Processos Sequências
<i>II – Lógica narrativa</i>	Princípio da coerência Princípio de intencionalidade Princípio de encadeamento Princípio da localização
<i>III – Progressão textual</i>	Morfológicos Sintácticos Semânticos Textuais

Relativamente ao ponto I, modo de organização, como primeira componente surgem os actantes ou actores, normalmente designados por personagens, presentes nos textos narrativos. Dependendo do papel que desempenham podem ser consideradas como, principais ou secundárias.

Os processos, ligados às personagens, permitem uma orientação funcional de causa e consequência às suas acções. As sequências incluem os processos e as personagens numa finalidade narrativa de acordo com alguns dos princípios de organização.

O ponto II, lógica da narrativa, prevê que os eventos, num texto do género narrativo, se organizem respeitando os princípios da coerência, da intencionalidade, do encadeamento e da localização. Para haver coerência, é necessário determinar o início e o fim, ou seja, tem de haver uma abertura e um fechamento e as acções têm de seguir uma determinada organização e sequência lógica.

O princípio da intencionalidade determina a forma como as acções devem ocorrer. As acções são intencionais e motivadas pelos personagens. Segundo o princípio do encadeamento, a sequência dos acontecimentos numa narrativa, deverá processar-se de forma linear e consecutiva.

O princípio da localização refere dois aspectos fundamentais a ter em conta numa narrativa: a localização espacial e a localização temporal. A primeira deverá surgir no início do texto e é dada através de expressões de lugar. A segunda pode ser dada através de formas verbais (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, o pretérito mais-que-perfeito e o condicional), de expressões temporais ou advérbios de tempo.

A progressão textual narrativa, referida no ponto III, é consequência da afluência dos diferentes processos linguísticos, que regulam a produção escrita da palavra, da frase e do texto, designadamente: os morfológicos, os sintácticos, os semânticos e os textuais. Esta progressão “requer o conhecimento da língua de forma a seleccionar o vocabulário, a construir frases, a estabelecer relações de significado coerentes e coesas” (Pinheiro, 2007:55). Para isso é necessário “respeitar as regras elementares de concordância (sujeito - verbo, nome – adjectivo - determinante), usar frases completas para exprimir sequências e relações” (Sim - Sim et al. 1997:77) através da utilização de conectores, elementos de coordenação e de subordinação. A pontuação, sinais de pausa e melódicos, é também um parâmetro importante na produção escrita e que não deve ser descurado.

Com base nestes pressupostos passamos a explicitar o modelo de análise das narrativas escritas, representado no quadro 27 que construímos com a finalidade de avaliar o desempenho linguístico dos alunos surdos do 2.º ciclo, do 5.º e 6.º anos, que constituem a nossa amostra.

Conforme se pode ver na primeira coluna, considerámos duas categorias principais: estrutura do género e morfossintaxe/grafia. Para cada uma delas especificámos os diferentes itens que considerámos fundamentais para podermos avaliar as produções escritas. Na coluna dos indicadores, explicitámos, de forma mais detalhada, o que se pretende com cada um dos itens.

Quadro 27 – Modelo de análise

CATEGORIAS	INDICADORES
A – ESTRUTURA DO GÉNERO	
ABERTURA	Localizar temporalmente a acção, através de expressões temporais, advérbios de tempo ou formas verbais (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, condicional) - Localizar espacialmente a acção através de expressões de lugar.
REFERENCIA ÀS PERSONAGENS	Partindo do input visual, mencionar todas as personagens (principal e secundárias)
NARRAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS	Narrar os acontecimentos presentes nas imagens respeitando a sequência lógica e temporal
FECHAMENTO	Descrever a última imagem da sequência ou terminar com uma conclusão/ moral da história.
B – MORFOSSINTAXE / GRAFIA / LÉXICO	
NA PALAVRA	
VARIEDADE LEXICAL	Utilizar áreas vocabulares diversificadas nomeadamente nomes, adjectivos e advérbios.
REALIZAÇÃO DA FLEXÃO NOMINAL	Aplicar as regras de concordância entre o nome e o artigo, pronome, numeral e adjectivo
REALIZAÇÃO VERBAL	Aplicar as regras de concordância verbal de acordo com a pessoa, número, tempo e modo
UTILIZAÇÃO DOS DETERMINANTES (artigos definidos e indefinidos)	Utilizar os artigos definidos quando se refere a algo já mencionado ou que é do seu conhecimento e artigos indefinidos quando se refere a algo mencionado pela 1ª vez.
UTILIZAÇÃO DAS PREPOSIÇÕES	Usar as preposições simples expressas por um só vocábulo e as preposições compostas (locuções prepositivas) constituídas por 2 ou mais vocábulos
REALIZAÇÃO DA TRANSLINEAÇÃO	Separar as palavras em partes de acordo com as regras de translineação
CORRECÇÃO ORTOGRÁFICA	Escrever com correcção ortográfica palavras segundo normas estabelecidas.
NA FRASE	
ORDENAÇÃO DOS ELEMENTOS DA FRASE	Ordenar os elementos constituintes da frase segundo as regras (SVO)
REALIZAÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS SINTAGMAS CONSTITUINTES DA FRASE	Aplicar as regras de concordância entre o sintagma nominal e verbal.
APLICAÇÃO DE ELEMENTOS DE COORDENAÇÃO E DE SUBORDINAÇÃO	Escrever frases com duas ou mais orações, aplicando estruturas de coordenação e de subordinação de uso mais frequente
UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO	Aplicar os diferentes sinais de pontuação (pausa e melodia) atendendo ao contexto e às funções

Relativamente à categoria A, estrutura do género narrativo, definimos os quatro itens mencionados no quadro anterior, que constituem as quatro etapas obrigatórias num texto narrativo e que serviram para averiguar o conhecimento dos alunos sobre a estrutura genológica do texto narrativo.

Com o primeiro item, a abertura, pretendeu-se verificar se os alunos faziam a localização espaço-temporal, de acordo com o princípio da localização já aqui mencionado.

No item dois, referência às personagens, pretendeu-se verificar se partindo do estímulo visual, todas as personagens, principal/ secundária, eram mencionadas no texto.

O terceiro item, narração dos acontecimentos, baseado no princípio do encadeamento, serviu para verificar se os alunos referem todos os eventos e se respeitam em simultâneo a relação lógica e temporal.

Com o último item da categoria A, fechamento, quisemos analisar a capacidade de o aluno terminar a sua história, podendo fazê-lo através da descrição da última imagem da sequência ou eventualmente através da apresentação de uma conclusão ou uma moral da mesma.

Na categoria B, morfossintaxe / grafia / léxico, pretendemos verificar o conhecimento dos alunos quanto à aplicação adequada de mecanismos diversos de coesão temporal, referencial e interfrásica essenciais para a produção de textos coerentes e coesos.

Sendo impossível num trabalho deste tipo analisar todos os conteúdos, optámos por analisar alguns dos aspectos ligados à gramática da palavra e da frase, relevantes na escrita de textos. Nesta selecção pesou o facto de a nossa amostra ser constituída por sujeitos que, na sua maioria, não têm como língua materna a Língua Portuguesa, circunstância que se reflecte nas suas produções escritas.

Relativamente à gramática da palavra, a nossa análise incidiu sobre a variedade lexical, flexão nominal e verbal, os determinantes, as preposições e a translineação.

A inclusão do item variedade lexical serviu para avaliarmos a capacidade de utilização de áreas vocabulares diversificadas, nomeadamente nomes, advérbios e adjectivos. A flexão nominal e verbal permitiu avaliar o conhecimento dos alunos quanto à aplicação das regras de concordância. Sendo que, no primeiro caso deverá ser feita entre o género e o número e os restantes elementos, determinantes, adjectivos e pronomes; no segundo a concordância deverá atender ao número, pessoa, modo e tempo.

Algumas das dificuldades das crianças surdas na produção escrita prendem-se com a aplicação de determinadas classes de palavras. Como tal decidimos incluir no nosso modelo duas dessas classes: os determinantes e as preposições. A aplicação destas classes de palavras pode originar alguns problemas como por exemplo: supressão, inserção e substituição.

Na classe dos determinantes, seleccionámos os artigos definidos e indefinidos, para verificarmos se a aplicação destes era feita de forma adequada em diferentes situações. Os primeiros usados na indicação de objectos ou seres perfeitamente circunscritos e identificáveis e os segundos nas situações em que a indicação de objectos ou seres é imprecisa.

As preposições simples e locuções prepositivas aparecem numa diversidade de contextos com diferentes funções, daí que com este item pretendeu-se verificar se esta classe de palavras aparecia nas narrativas escritas e de que forma.

Os itens, correcção ortográfica e translineação, foram usados para verificar o conhecimento dos alunos relativamente à escrita de palavras segundo normas estabelecidas e à divisão dos elementos que constituem a palavra em situação de mudança de linha.

Na gramática da frase, salientámos as frases simples, formadas por uma só oração, e as frases complexas formadas por duas ou mais orações. Os itens que seleccionámos para a análise da construção das frases foram: ordem dos elementos na frase, regras de concordância dos sintagmas, utilização de elementos de coordenação e de subordinação em frases complexas.

Outra das dificuldades das crianças surdas, é a estruturação das frases, principalmente as que têm como modalidade linguística a LGP. Como tal decidimos incluir no nosso modelo o item que nos permitiu verificar se a ordem dos elementos constituintes de uma frase foi respeitada ou se pelo contrário, manteve a estrutura das línguas gestuais. Com o item, realização da concordância dos sintagmas constituintes das frases, pretendeu-se verificar essencialmente a concordância entre o sintagma nominal e verbal.

Os itens designados por elementos de coordenação e de subordinação, tiveram como finalidade analisar a capacidade de utilização destas estruturas de uso mais frequente na escrita de frases com duas ou mais orações. A aplicação deverá atender ao facto de se pretender relacionar duas orações independentes mas ao mesmo nível ou duas orações em que uma é a principal e a outra é não autónoma.

Conforme já referimos, a pontuação é um dos aspectos que não pode ser descurado, pois é indispensável para a compreensão de um texto. Assim com este item pretendeu-se verificar de que forma os alunos a utilizaram tanto no interior da frase como na delimitação de unidades maiores.

Para efectuarmos a avaliação do material escrito que recolhemos nas diferentes escolas, construimos a grelha de análise de narrativas escritas, representada no quadro 28.

Quadro 28 - Grelha de análise das narrativas - Código do aluno

CATEGORIAS	ANÁLISE DA NARRATIVA	EXEMPLOS
A – ESTRUTURA DO GÉNERO		
ABERTURA		
REFERENCIA ÀS PERSONAGENS		
NARRAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS		
FECHAMENTO		
B – MORFOSSINTAXE / GRAFIA / LÉXICO		
NA PALAVRA		
VARIEDADE LEXICAL		
REALIZAÇÃO DA FLEXÃO NOMINAL		
REALIZAÇÃO VERBAL		
UTILIZAÇÃO DOS DETERMINANTES (artigos definidos e indefinidos)		
UTILIZAÇÃO DAS PREPOSIÇÕES		
REALIZAÇÃO DA TRANSLINEAÇÃO		
CORRECÇÃO ORTOGRÁFICA		
NA FRASE		
ORDENAÇÃO DOS ELEMENTOS DA FRASE		
REALIZAÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS SINTAGMAS CONSTITUINTES DA FRASE		
APLICAÇÃO DE ELEMENTOS DE COORDENAÇÃO E DE SUBORDINAÇÃO		
UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO		

Esta grelha, construída a partir do modelo de análise, serviu para analisarmos individualmente as narrativas recolhidas. Para além das categorias A e B, que aparecem no modelo, incluímos nesta grelha mais duas colunas com os seguintes títulos: análise das narrativas e exemplos. A finalidade da primeira foi registar o tipo de desempenho demonstrado pelo aluno. A segunda serviu para dar alguns exemplos desse desempenho.

Capítulo VI – Apresentação e discussão de resultados

6.1 – Apresentação dos resultados

Depois da recolha e análise de dados obtidos através da aplicação de diferentes instrumentos é chegado o momento da apresentação dos resultados, a qual é feita em função das hipóteses e dos objectivos já aludidos.

Considerando o tema, “Surdez, análise das narrativas surdas em contexto escolar” e a pergunta de partida do nosso projecto, “Que influências tem a modalidade linguística / metodologia de ensino na produção narrativa de crianças surdas do 2.º ciclo?” iremos começar a apresentar os dados recolhidos através da aplicação da prova escrita aplicada a alunos surdos de diferentes modalidades linguísticas.

A apresentação destes resultados terá como objectivo verificar se há confirmação das hipóteses colocadas no início deste trabalho. Atendendo que a nossa amostra é constituída por 51 crianças com diferentes modalidades linguísticas a frequentarem escolas de referência de educação bilingue e escolas do ensino regular, foi essencial organizar os dados recolhidos de forma a podermos testar cada uma das hipóteses.

Das 51 narrativas recolhidas só foi possível realizar a análise de 39 pois as restantes não tinham elementos suficientes para se proceder a qualquer tipo de análise. Conforme aqui já dissemos, estas 39 narrativas foram feitas por crianças de diferentes escolas, sendo que à modalidade linguística de LGP correspondem 17 e as restantes 22 à oralidade.

Depois de termos feito uma primeira análise, segundo o modelo mencionado no quadro 27 no capítulo anterior (ver anexo n.º 6), foi necessário, numa primeira fase, diferenciar as produções de acordo com a modalidade linguística e assim podermos fazer um levantamento dos erros efectuados pelos alunos. Esta diferenciação dos alunos por modalidade linguística prede-

se com a necessidade de testarmos a validade de uma das nossas hipóteses, designada como H1, na qual questionamos se as crianças Surdas, cuja modalidade linguística predominante é a oralidade têm melhor desempenho linguístico na produção de narrativas escritas.

Na apresentação dos dados para facilitar a leitura optámos por designar os alunos cuja modalidade linguística é a oralidade como Grupo A e os da modalidade linguística LGP como Grupo B.

Para melhor ilustramos os erros presentes nas diferentes narrativas, iremos acompanhar a descrição destes com alguns exemplos retirados das narrativas escritas. Para este levantamento construímos quatro quadros (n.º 29, 30, 31 e 32). A construção destes quadros, dois para cada grupo, teve como base o modelo de análise de narrativas apresentadas no capítulo 5 (ver anexo n.º 6)

Na primeira coluna dos quadros, temos as categorias A – estrutura do género e B – morfossintaxe / grafia / léxico e respectivos itens. Na segunda temos os indicadores do tipo de erros registados, na terceira o código dos alunos que cometeram os erros e o número total de erros por item.

Quadro 29 - Análise dos erros na categoria A – Grupo A

CATEGORIAS	INDICADORES	CÓDIGO DOS ALUNOS	Total
A – ESTRUTURA DO GÉNERO			
ABERTURA	Não dá um título	E2/B6, E3/C6, E4/A5, E5/G6,	4
	Não localiza acção no espaço	E1/G5, E2/B6, E2/C6, E3/C5, E3/C6, E3/D6, E4/D6,	7
	Não localiza acção no tempo	E1/G5, E2/A6, E2/B6, E2/C6, E3/B5, E3/C5, E3/A6, E3/B6, E3/C6, E3/D6, E4/A5, E4/B5, E4/D6, E4/F6, E4/G6, E5/G6,	16
REFERÊNCIA ÀS PERSONAGENS	Não refere as personagens		
	Não refere as personagens principais		
	Não refere a personagem secundária		
	Não caracteriza as personagens	E1/G5, E2/A6, E2/B6, E2/C6, E3/A5, E3/B5, E3/C5, E3/B6, E3/C6, E3/D6, E4/A5, E4/B5, E4/A6, E4/B6, E4/D6, E4/E6, E4/G6, E5/G6, E5/I6	19
NARRAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS	Não narra os acontecimentos		
	Não narra alguns acontecimentos	E3/B6, E3/C6, E3/D6, E4/E6, E5/G6,	5
	Narra os acontecimentos de forma pouco clara e detalhada	E1/G5, E2/B6, E2/C6, E3/C5, E3/A6, E4/A5, E4/A6, E4/D6, E4/F6,	9
FECHAMENTO	Não termina a história		
	O fechamento é incompleto e pouco claro	E1/G5, E2/C6, E3/A6, E3/B6, E3/C6, E4/A5, E5/G6,	7
	O fechamento afasta-se do contexto.	E2/B6, E3/D6, E4/E6, E4/F6, E4/G6,	5

O quadro 29 serviu para fazer o levantamento dos erros cometidos pelos alunos do grupo A, nos aspectos relacionados com a estrutura do género narrativo.

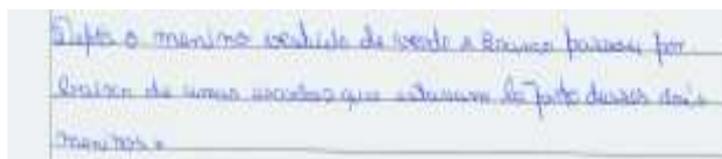
Relativamente aos aspectos da abertura, verifica-se maior número de erros na localização da acção no tempo. Dos 22 alunos deste grupo, apenas 6 procederam à localização temporal. A localização da acção no espaço foi feita pela maioria visto que só 7 alunos não mencionaram este aspecto. O título foi dado por 18 alunos.

Exemplo:



(E1/B6)

Relativamente ao item referência às personagens, apenas há a registar falhas na caracterização das personagens. Dos 22 só 3 é que realizaram qualquer tipo de caracterização como podemos verificar no exemplo seguinte:



(E3/A6)

Na narração dos acontecimentos 5 dos alunos não relataram alguns dos eventos, outros 9 fizeram-no mas de forma pouco clara e pouco detalhada. Como exemplo disto apresentamos a narrativa de um aluno cuja modalidade linguística é a oralidade.

Exemplo:

Ele e o Marco estavam juntos
olhando para cima de repente estava
no chão. Ele viu a figura e reconheceu
a figura de uma criança e sentiu
Estava uma criança. Ele viu a criança
que estava ali. Ele estava ali.
e o Marco estava segurando o peso
e o Marco sabia e Ele viu a
que o Marco do Marco.

(E1/G5)

O fechamento da história foi feito por 7 alunos de forma incompleta e pouco clara como acontece na narrativa seguinte.

depois o rapaz subiu na cima da
cabeça do homem e o homem
disse - t Ai!

(E3/B6)

Outros 5 concluíram a narrativa com um fechamento que se afastou do contexto da BD, conforme podemos ver no exemplo seguinte:

Ele tinha uma ideia e depois ele
começou a fazer a ideia no seu
cabeça. Ele e o Marco estavam ali.

Ele tinha uma ideia e depois ele
começou a fazer a ideia no seu
cabeça. Ele e o Marco estavam ali.

E4/G6

Quadro 30– Análise dos erros na categoria B – Grupo A

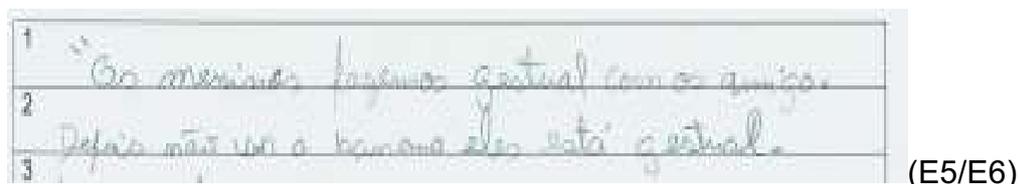
CATEGORIAS	INDICADORES	CÓDIGO DOS ALUNOS	Total
B – MORFOSSINTAXE GRAFIA/ LÉXICO			
NA PALAVRA			
VARIEDADE LEXICAL	Pouco diversificado	E1/G5, E2/B6, E5/E6, E5/G6	4
REALIZAÇÃO DA FLEXÃO NOMINAL	Não realiza flexão nominal (género/ nome)	E1/G5, E3/D6, E5/E6	3
	Não realiza flexão nominal (número / nome)	E4/B6, E5/E6	2
REALIZAÇÃO VERBAL	Não realiza flexão verbal	E1/G5, E2/B6, E2/C6, E4/A6, E4/B6, E4/D6, E4/F6, E5/G6	8
	Não utiliza determinantes		
UTILIZAÇÃO DOS DETERMINANTES	Utilização incorrecta os determinantes	E1/G5, E2/B6, E2/C6, E3/C5, E3/B6, E3/D6, E4/A5, E4/D6, E4/G6, E5/E6, E5/G6	11
UTILIZAÇÃO DAS PREPOSIÇÕES	Supressão das preposições	E1/G5, E2/B6, E5/E6	3
	Substituição das preposições	E2/B6, E3/A6, E3/B6, E5/G6	4
REALIZAÇÃO DA TRANSLINEAÇÃO	Não respeita as regras da translineação	E4/A6, E4/G6,	2
CORRECÇÃO ORTOGRÁFICA	Dá erros ortográficos	E1/G5, E2/A6, E2/B6, E2/C6, E3/C5, E3/A6, E3/B6, E4/B5, E4/A6, E4/B6, E4/D6, E4/F6, E5/G6, E5/I6	14
NA FRASE			
ORDENAÇÃO DOS ELEMENTOS DA FRASE	Não ordena os elementos da frase	E2/B6, E3/C5, E4/D6, E5/E6	4
REALIZAÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS SINTAGMAS CONSTITUINTES DA FRASE	Não realiza a concordância entre os sintagmas	E2/B6, E2/C6, E4/A6, E4/D6, E5/E6, E5/G	6
APLICAÇÃO DE ELEMENTOS DE COORDENAÇÃO E DE SUBORDINAÇÃO	Não utiliza elementos de coordenação e de subordinação	E2/B6, E2/C6, E5/E6	3
	Utiliza com muita frequência determinados elementos de ligação interfrásica	E1/G5, E3/A5, E3/B5, E3/C5, E3/A6, E3/B6, E3/D6, E4/A5, E4/D6, E4/G6, E5/I6	11
UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO	Não utiliza pontuação		
	A pontuação é insuficiente no interior das frases	E1/G5, E2/A6, E2/B6, E2/C6, E3/A5, E3/A6, E3/B6, E3/C6, E4/A6, E4/D6, E5/E6, E5/G6	12
	A pontuação é desadequada	E1/G5, E3/A5, E3/B5, E3/C5, E3/A6, E3/C6, E4/A6, E4/B6, E4/F6, E4/G6, E5/E6, E5/I6	12

O quadro 30 serviu para fazermos o levantamento dos erros cometidos pelos alunos, cuja modalidade linguística é a oralidade, na categoria B - morfossintaxe / grafia / léxico.

Relativamente à variedade lexical temos 4 alunos cujo vocabulário utilizado é pouco diversificado.

Na flexão nominal 3 alunos apresentaram dificuldades no género/ nome e 2 no número / nome. Quanto à flexão verbal o número de alunos que a fizeram incorrectamente foi de 8.

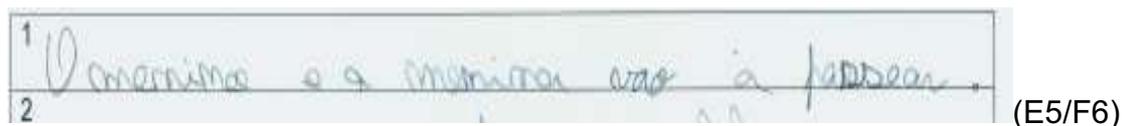
Exemplo:



:

Na utilização dos determinantes, artigos definidos e indefinidos, 11 alunos não fizeram a distinção entre informação já mencionada e aquela que é introduzida pela primeira vez.

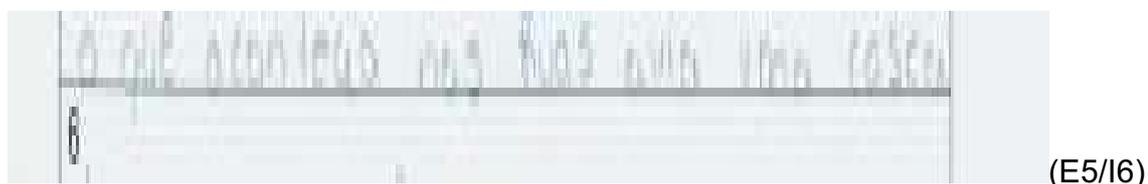
Exemplo:



Na utilização das preposições simples ou compostas apurámos que 3 alunos não as utilizaram e que 4 as substituíram por outro tipo de palavras.

Apenas 2 alunos não aplicaram correctamente as regras de translineação. No item da correcção ortográfica registámos 14 alunos que escreveram com erros ortográficos. É de salientar que neste item é onde se registou um maior número de alunos com problemas.

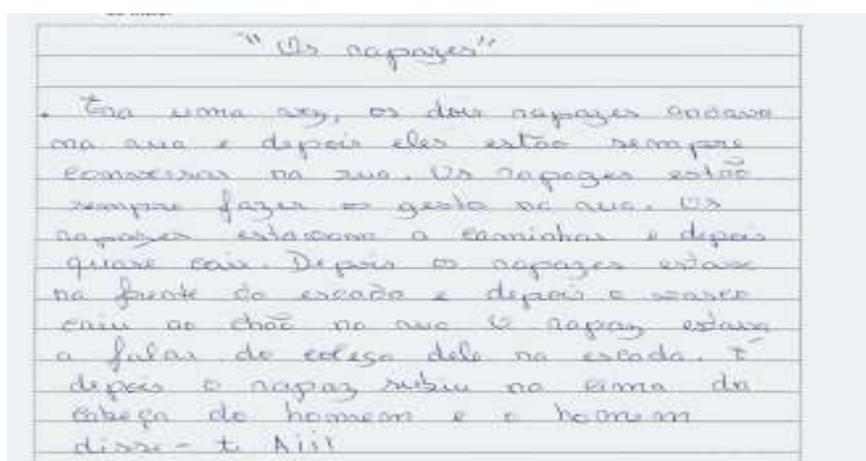
Exemplo:



Na ordenação dos elementos da frase verificámos 4 alunos com dificuldades. A concordância entre os sintagmas não foi realizada correctamente por 6 alunos. Na aplicação de elementos de coordenação e de subordinação 3 alunos não os utilizaram e 11 repetiram com excessiva frequência determinados elementos de ligação interfrásica.

A utilização da pontuação é também um dos itens onde se verificaram maiores dificuldades. Um dos problemas de 12 alunos foi a utilização insuficiente de pontuação no interior das frases. A aplicação da pontuação desadequada foi feita por 12 alunos.

Para ilustrar o que acabamos de referir relativamente ao tipo de erros encontrados nas produções do grupo A escolhemos o seguinte exemplo:



(E3/B6)

Quadro 31 – Análise dos erros na categoria A - Grupo B

CATEGORIAS	INDICADORES	CÓDIGO DOS ALUNOS	Total
A – ESTRUTURA DO GÉNERO			
ABERTURA	Não dá um título	E1/A5, E1/B5, E1/J5, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/D6,E5/F6,	9
	Não localiza acção no espaço	E1/A5, E1/B5, E1/J5, E1/D6,E1/E6, E1/G6, E5/A5, E5/C6, E5/F6,	9
	Não localiza acção no tempo	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/A6, E1/B6, E1/C6 E1/D6, E1/E6, E1/F6, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/C6,	14
	Não refere as personagens principais	E1/D6,	1
	Não refere a personagem secundária	E1/A5, E1/B5, E1/A6, E5/A6	4
	Não caracteriza as personagens	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/A6, E1/B6, E1/C6, E1/D6, E1/E6, E1/F6, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/D6, E5/F6, E5/H6,	17
NARRAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS	Não narra os acontecimentos	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/B6, E5/H6,	6
	Não narra alguns acontecimentos	E1/F5, E1/A6, E1/D6, E1/E6, E1/F6, E5/A6, E5/C6, E5/D6, E5/F6,	9
	Narra os acontecimentos de forma pouco clara e detalhada	E1/G6, E5/A5,	2
FECHAMENTO	Não termina a história	E1/A5, E1/B5, E1/J5, E1/A6, E1/D6, E1/E6, E1/F6, E5/H6,	8
	O fechamento é incompleto e pouco claro	E1/F5, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/D6, E5/F6,	7
	O fechamento afasta-se do contexto.		

O quadro 31 serviu para fazer o levantamento dos erros cometidos pelos alunos do grupo B, nos aspectos relacionados com a estrutura do género narrativo. Numa primeira leitura tirámos algumas das conclusões que vamos de seguida apresentar.

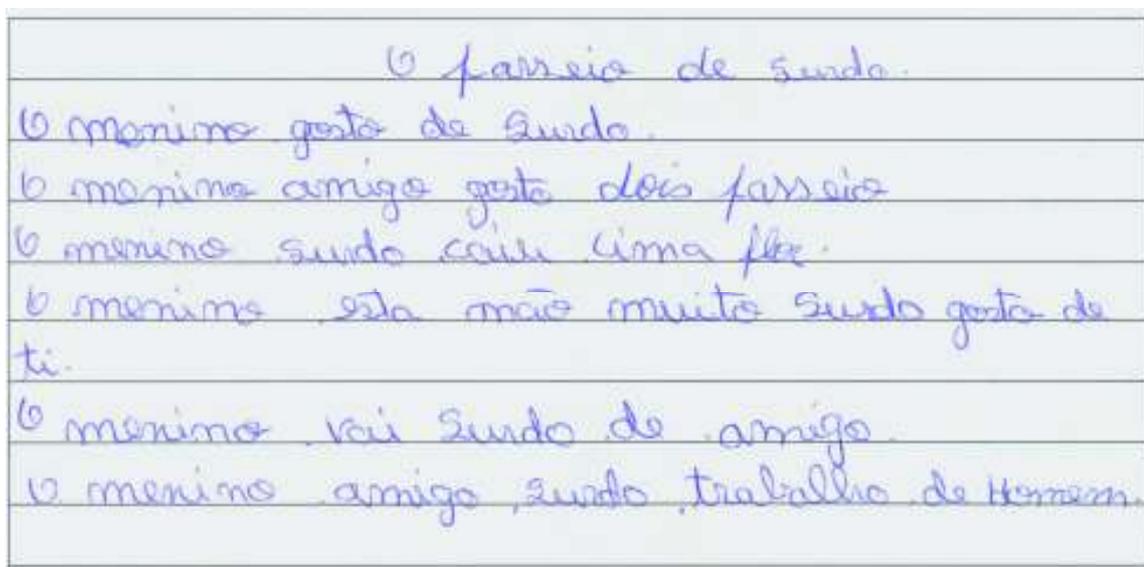
Relativamente aos aspectos da abertura, verifica-se maior número de erros na localização da acção no tempo. Dos 17 alunos deste grupo, apenas 3 procederam à localização temporal. Quanto à localização da acção no espaço foi feita por 8 alunos. O título foi dado por igual número.

Relativamente ao item, referência às personagens, só 1 aluno é que não refere as personagens principais. Quanto à personagem secundária 4 alunos não a referem. Os alunos deste grupo não fizeram a caracterização das personagens.

Na narração dos acontecimentos, 6 não narram os acontecimentos, 9 apenas narram alguns e 2 fazem a narração de todos os acontecimentos mas de forma pouco clara e pouco detalhada.

O fechamento da história não é feito por 8 alunos e 7 fazem-no de forma incompleta e pouco clara.

Para ilustrar o que acabamos de referir relativamente ao tipo de erros encontrados nas produções escritas do grupo B escolhemos o seguinte exemplo:



(E1/F5)

Quadro 32 – Análise dos erros na categoria B – Grupo B

CATEGORIAS	INDICADORES	CÓDIGO DOS ALUNOS	Total
B – MORFOSSINTAXE / GRAFIA / LÉXICO			
NA PALAVRA			
VARIEDADE LEXICAL	Pouco diversificado	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/A6, E1/D6, E1/E6, E5/A5, E5/A8, E5/C6, E5/D6, E5/F6, E5/H6,	13
REALIZAÇÃO DA FLEXÃO NOMINAL	Não realiza flexão nominal (género / nome)	E1/G5, E1/B6, E1/C6, E1/E6, E1/F6, E5/A5, E5/C6, E5/D6,	8
	Não realiza flexão nominal (numero / nome)	E1/A6, E1/B6, E5/C6, E5/D6,	4
REALIZAÇÃO VERBAL	Não realiza flexão verbal	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/G5, E1/J5, E1/B6, E1/E6, E1/F6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/H6,	12
	Não utiliza determinantes	E5/C6, E5/D6,	2
UTILIZAÇÃO DOS DETERMINANTES	Utilização incorrecta os determinantes.	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/A6, E1/B6, E1/C6, E1/D6, E1/E6, E1/F6, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/F6,	14
UTILIZAÇÃO DAS PREPOSIÇÕES	Supressão das preposições	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/A6, E1/C6, E1/D6, E1/E6, E1/F6, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/D6,	13
	Substituição das preposições	E5/A5, E5/H6,	2
REALIZAÇÃO DA TRANSUNEAÇÃO	Não respeita as regras da transunção	E1/B6,	1
CORRECÇÃO ORTOGRÁFICA	Dá erros ortográficos	E1/B5, E1/A6, E1/B6, E1/C6, E5/A6, E5/C6, E5/D6, E5/F6, E5/H6,	9
NA FRASE			
ORDENAÇÃO DOS ELEMENTOS DA FRASE	Não ordena os elementos da frase	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/C6, E1/D6, E1/E6, E1/F6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/D6,	12
REALIZAÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS SINTAGMAS CONSTITUINTES DA FRASE	Não realiza a concordância entre os sintagmas	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/A6, E1/B6, E1/C6, E1/E6, E1/F6, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/D6, E5/F6, E5/H6,	16
APLICAÇÃO DE ELEMENTOS DE COORDENAÇÃO E DE SUBORDINAÇÃO	Não utiliza elementos de coordenação e de subordinação	E1/A5, E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/A6, E1/D6, E1/E6, E1/F6, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/D6, E5/F6, E5/H6,	15
	Utiliza com muita frequência determinados elementos de ligação interfrásica	E1/B6, E1/C6, E5/F6, E5/H6,	4
UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO	Não utiliza pontuação	E1/E6,	1
	A pontuação é insuficiente no interior das frases	E1/B5, E1/F5, E1/J5, E1/B6, E1/G6, E5/A5, E5/A6, E5/C6, E5/D6,	9
	A pontuação é desadequada	E1/A5, E1/G5, E1/A6,	3

O quadro 32 serviu para fazermos o levantamento dos erros cometidos pelos alunos na categoria B - morfossintaxe / grafia / léxico. Nesta categoria foram encontrados diversos problemas os quais passaremos a apresentar.

Relativamente à variedade lexical mais de metade dos alunos, ou seja 13, apresentaram um vocabulário pouco diversificado.

Na flexão nominal 8 alunos manifestaram dificuldades no género/ nome e 4 no número / nome. Quanto à flexão verbal o número de alunos que a fez incorrectamente é 13.

Na utilização dos determinantes, artigos definidos e indefinidos, 2 não utilizaram qualquer tipo determinante e 14 não atenderam ao facto de estarem a introduzir informação nova ou já mencionada.

Na utilização das preposições simples ou compostas verificámos que 13 alunos não as utilizaram e que 2 as substituíram por outro tipo de palavras.

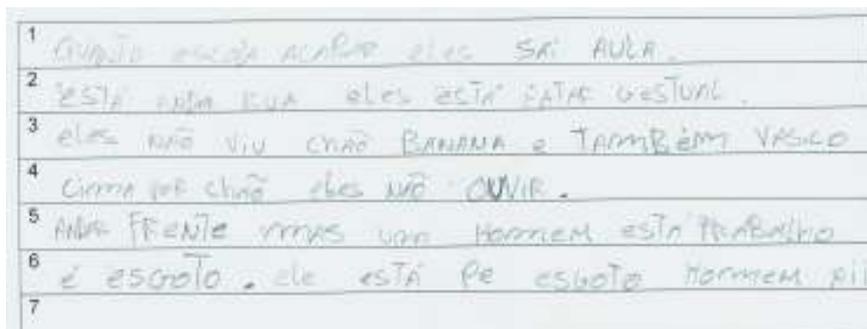
Somente 1 aluno não aplicou correctamente as regras de translineação. No item da correcção ortográfica registámos 9 alunos que escreveram com erros ortográficos.

Na ordenação dos elementos da frase encontrámos 12 alunos com dificuldades. A concordância entre os sintagmas não foi realizada correctamente por 16 alunos. Na aplicação de elementos de coordenação e de subordinação 15 alunos não os utilizaram e 4 repetiram com excessiva frequência determinados elementos de ligação interfrásica.

A utilização da pontuação foi também um dos itens onde se verificaram maiores dificuldades. Há 1 aluno que não utilizou qualquer tipo de pontuação. A utilização insuficiente no interior das frases verificou-se nas narrativas de 9 alunos. Outros 3 utilizaram a pontuação fora de contexto, ou seja, pontuação desadequada.

Para ilustrarmos os diferentes aspectos aqui referidos escolhemos como exemplo a narrativa de um dos alunos que apresenta erros na maioria dos itens referidos na categoria B.

Exemplo:



(E5/D6)

Após fazermos a apresentação dos erros encontrados nas narrativas dos alunos das diferentes modalidades linguísticas, é chegado o momento de comparar os dois grupos para deste modo podermos testar a hipótese H1 referida no ponto 6.1.

Para melhor podermos comparar os resultados dos dois grupos fizemos dois quadros (quadro n.º 33 e 34) onde registámos os elementos recolhidos referentes às categorias A e B consideradas no nosso modelo de análise das narrativas.

Conforme se pode ver em cada um dos quadros, nas duas últimas colunas, os valores mencionados em cada um dos itens representam a percentagem de alunos de cada grupo que cometeu erros. Esta representação em termos percentuais deve-se ao facto de o número total de alunos por grupo ser diferente.

Quadro 28 - Percentagem de erros na categoria A - Grupos A e B

CATEGORIAS	INDICADORES	Grupo A	Grupo B
A – ESTRUTURA DO GÉNERO		% De alunos que fazem erro	% De alunos que fazem erro
ABERTURA	Não dá um título	18%	53%
	Não localiza acção no espaço	32%	53%
	Não localiza acção no tempo	73%	82%
	Não refere as personagens principais	0%	6%
	Não refere a personagem secundária	0%	24%
	Não caracteriza as personagens	86%	100%
NARRAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS	Não narra os acontecimentos	0%	35%
	Não narra alguns acontecimentos	23%	53%
	Narra os acontecimentos de forma pouco clara e detalhada	41%	12%
FECHAMENTO	Não termina a história	0%	47%
	O fechamento é incompleto e pouco claro	32%	41%
	O fechamento afasta-se do contexto.	23%	0%

No quadro 33 podemos encontrar dados relativos à categoria A – Estrutura do género. A leitura destes valores indica haver uma maior percentagem de alunos do grupo B com erros nas narrativas, ou seja, os alunos da modalidade linguística LGP apresentam mais dificuldades no desempenho linguístico. Na análise dos dados por itens verificamos o seguinte:

- A localização da acção no tempo é o indicador onde se verificaram mais erros nos dois grupos, o grupo A com 73% e o grupo B com 83%.

Relativamente aos erros detectados em cada um dos indicadores verificamos o seguinte:

- Na abertura verificamos que no grupo A a percentagem de alunos que não dá título ao texto é de 18% e de 32% os que não localizam acção no espaço; no grupo B a percentagem é de 53% nos 2 indicadores.

- Na caracterização das personagens verifica-se que 86% dos elementos do grupo A não a fazem; no grupo B a percentagem chega aos 100%; deste grupo, 6% não refere as personagens principais e 24% não refere a secundária.

- A narração dos acontecimentos não é feita por 35% dos alunos do grupo B. Alguns acontecimentos não são narrados por 23% dos alunos do grupo A e por 53% do grupo B. A narração de forma pouco clara e pouco detalhada é feita por 41% do grupo A e 12% do grupo B.

- O fechamento da história não é realizado por 47% dos alunos do grupo B. O fechamento da história de forma incompleta e pouco clara é feito por 32% dos alunos do grupo A e 41% do grupo B. Cerca de 23% dos alunos do grupo A terminam a história com um fechamento que se afasta um pouco do contexto.

Quadro 34 – Percentagem de erros na categoria B – Grupos A e B

CATEGORIAS	INDICADORES	Grupo A	Grupo B
B – MORFOSSINTAXE GRAFIA/ LÉXICO		% De alunos que fazem erro	% De alunos que fazem erro
NA PALAVRA			
VARIEDADE LEXICAL	Pouco diversificado	18%	76%
REALIZAÇÃO DA FLEXÃO NOMINAL	Não realiza flexão nominal (género/ nome)	14%	47%
	Não realiza flexão nominal (número / nome)	9%	24%
REALIZAÇÃO VERBAL	Não realiza flexão verbal	36%	76%
	Não utiliza determinantes	0%	12%
UTILIZAÇÃO DOS DETERMINANTES	Utilização incorrecta dos determinantes	50%	88%
UTILIZAÇÃO DAS PREPOSIÇÕES	Supressão das preposições	14%	82%
	Substituição das preposições	18%	12%
REALIZAÇÃO DA TRANSLINEAÇÃO	Não respeita as regras da translineação	9%	6%
CORRECÇÃO ORTOGRÁFICA	Dá erros ortográficos	59%	53%
NA FRASE			
ORDENAÇÃO DOS ELEMENTOS DA FRASE	Não ordena os elementos da frase	18%	71%
REALIZAÇÃO DA CONCORDÂNCIA DOS SINTAGMAS CONSTITUINTES DA FRASE	Não realiza a concordância entre os sintagmas	27%	94%
APLICAÇÃO DE ELEMENTOS DE COORDENAÇÃO E DE SUBORDINAÇÃO	Não utiliza elementos de coordenação e de subordinação	14%	88%
	Utiliza com muita frequência determinados elementos de ligação interfrásica	45%	29%
UTILIZAÇÃO DA PONTUAÇÃO	Não utiliza pontuação	0%	6%
	A pontuação é insuficiente no interior das frases	55%	59%
	A pontuação é desadequada	50%	18%

No quadro 34 podemos ver os dados relativos à categoria B – morfossintaxe / grafia / léxico. A leitura destes valores indica que também nesta categoria o grupo B apresenta uma percentagem superior de alunos que cometeram erros relativamente ao grupo A. Na análise dos dados por itens verificámos o seguinte:

- No grupo A o item onde a percentagem de alunos que cometem erros é mais elevada é na correcção ortográfica com um valor de 59%; no grupo B o valor da percentagem é mais elevado na realização da concordância dos sintagmas constituintes da frase com um valor de 94% enquanto que o grupo A tem uma percentagem de 23%.

- No grupo A, a percentagem de alunos que cometeu erro foi de 0% em dois dos itens – não utiliza determinantes / não utiliza pontuação; no grupo B,

relativamente a estes dois itens detectámos erro em 12% destes alunos no primeiro que não utiliza qualquer tipo de determinante e 6% que não utilizam qualquer tipo de pontuação.

- Os itens onde a percentagem do grupo B é inferior à do grupo A são na substituição das preposições, na realização da translineação, na correcção ortográfica, na utilização excessiva de determinados elementos de ligação interfrásica e na pontuação desadequada. No grupo B as percentagens são 12%, 6%, 53%, 29%, e 18% respectivamente e no grupo A são 18%, 9%, 59%, 45% e 50%.

- Na variedade lexical apenas 18% do grupo A apresenta vocabulário pouco diversificado. Contrariamente, no grupo B, mais de metade dos alunos, 76%, apresenta um vocabulário pobre e pouco diversificado.

- Na flexão nominal e verbal, verificámos que o grupo A tem mais dificuldades na flexão verbal do que na nominal (género/ nome, número/nome) sendo que a percentagem é 36% na primeira e de 14% e 9% na segunda. O mesmo acontece com o grupo B, pois como podemos ver na flexão verbal o valor registado é de 76% e na nominal é de 47% e 27%.

- Na utilização incorrecta dos determinantes é um dos itens onde são notórias as dificuldades dos dois grupos. Mais de metade dos alunos não atende ao facto de estar a introduzir informação nova ou já mencionada conforme podemos verificar pelas percentagens dos dois grupos, o A com 50% e o B com 88%.

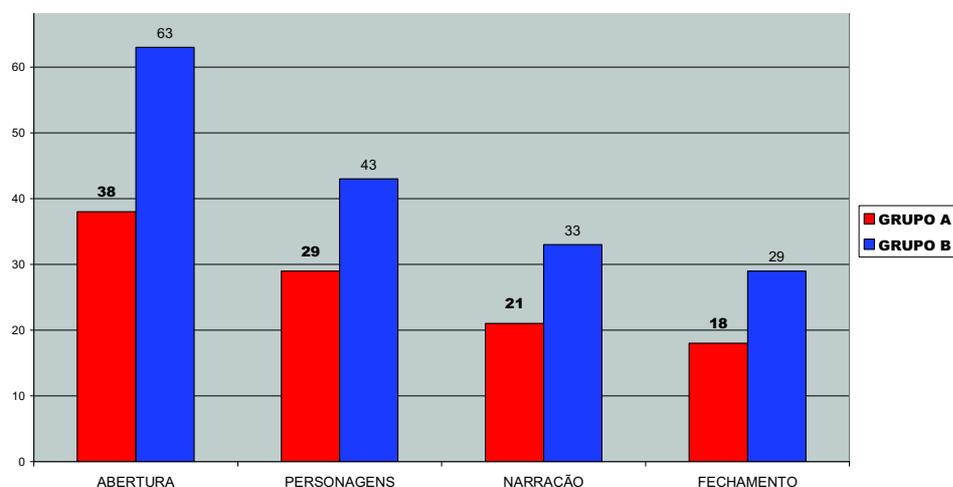
- Na utilização das preposições, supressão e substituição, a percentagem de alunos do grupo A que cometeu erro neste item é de 14% e 18% respectivamente. No grupo B mais de metade dos alunos, 82%, omitiu as preposições e 12% substituiu-as por outras.

- Na ordenação dos elementos das frases, apenas 18% do grupo A não a fez correctamente. O grupo B neste item apresenta uma percentagem bastante superior de 71%.

- A utilização de elementos de coordenação e de subordinação não foi feita por 14% dos alunos do grupo A. Também neste item o grupo B apresenta uma percentagem muito elevada de 88%.

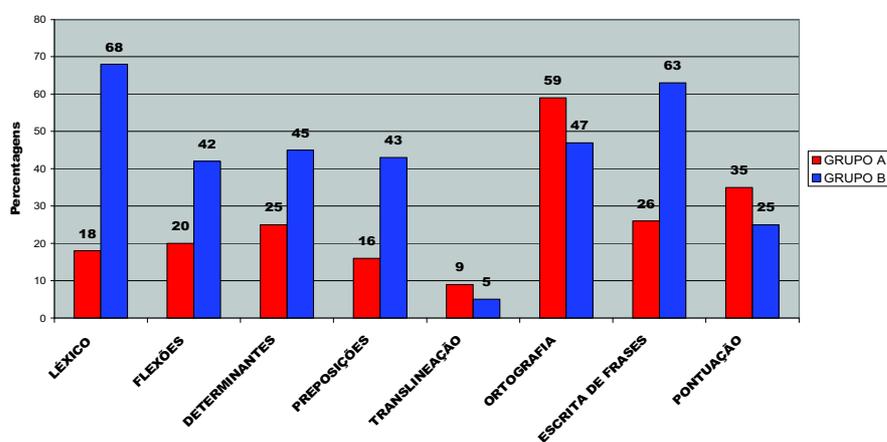
Para termos uma visão global e assim melhor poderemos testar a nossa primeira hipótese, designada como H1 com a qual pretendemos verificar se as crianças Surdas cuja modalidade linguística predominante é a oralidade têm melhor desempenho linguístico na produção de narrativas, construímos dois gráficos onde registamos a percentagem média de erros de cada um dos grupos, verificados nas categorias A e B.

Gráfico 11 – Percentagem média de erros na categoria A / Grupos A e B



Nos aspectos ligados à estrutura do género, a percentagem média dos erros é superior nos alunos cuja modalidade linguística é a LGP, representados a azul, conforme podemos ver no gráfico 11.

Gráfico 12 – Percentagem média de erros na categoria B – Grupos A e B



Conforme podemos verificar no gráfico 12, nos aspectos ligados à morfossintaxe, à grafia e ao léxico a percentagem média de erros é superior nos alunos do grupo B, na maioria dos itens avaliados, com excepção da translineação e da ortografia. Estes resultados podem ser explicados pelas limitações que os alunos do grupo B apresentam ao nível do vocabulário. Se tomarmos em atenção os valores relativos ao léxico, verificamos que mais de 70% destes alunos têm um vocabulário pouco diversificado, facto este que se traduz em narrativas de dimensão muito reduzida em comparação com as dos alunos do grupo A. Esta situação é também explicativa da percentagem no item da translineação ser também inferior.

A apresentação dos dados que acabamos de realizar foi feita apenas em função das modalidades linguística dos alunos que realizaram a prova escrita, sendo esta distinção fundamental para podermos testar a nossa hipótese H1, conforme já afirmamos.

Como se pode conferir no gráfico 8 apresentado no ponto 3.1, os alunos independentemente da modalidade linguística estão distribuídos por duas escolas de referência de educação bilingue, uma escola especial de educação bilingue e duas escolas do ensino regular.

Para podermos testar a hipótese H2, na qual afirmamos que as crianças surdas, do 2.º ciclo, a frequentarem escolas de referência de educação bilingue têm melhor desempenho linguístico na produção de narrativas escritas, fizemos o levantamento do total de erros cometidos pelos alunos em cada uma das escolas e cujos valores aparecem no seguinte quadro.

Quadro 35– Total de erros por escola / grupo

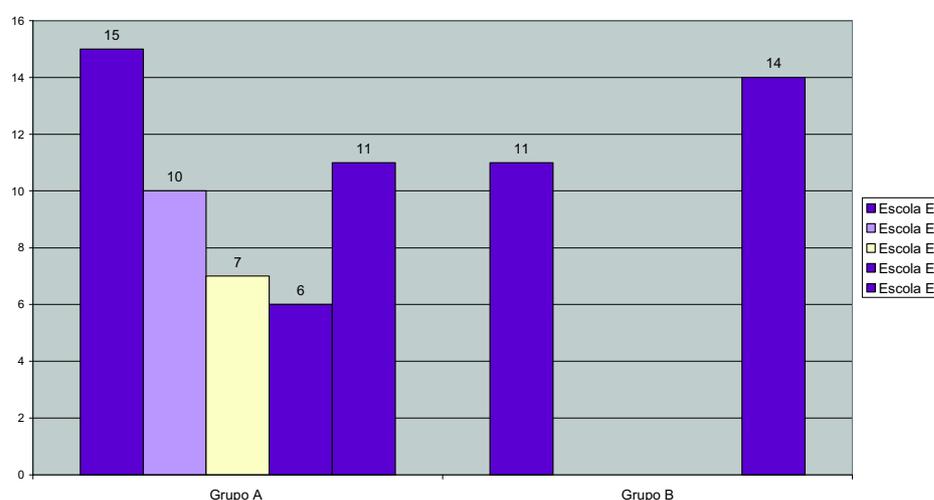
Total de erros por escola /grupo		
	Grupo A	Grupo B
Escola E1	15	126
Escola E2	31	-----
Escola E3	50	-----
Escola E4	50	-----
Escola E5	33	83

Das cinco escolas referenciadas na primeira coluna temos duas escolas de referência de educação bilingue, E1 e E4, uma de educação especial, E5, na qual a educação bilingue é também uma realidade, e duas escolas do ensino regular, E2 e E3. Neste mapa diferenciamos os dois grupos, ou seja, o A para alunos de modalidade linguística oral e o B para os de modalidade linguística LGP. Os valores que aparecem nas duas últimas colunas indicam o número total de erros cometidos pelos alunos do grupo A e B de cada escola.

Como podemos verificar só nas escolas E1 e E5 é que existem alunos cuja modalidade linguística é a LGP. Nas restantes só temos alunos cuja modalidade linguística é a oralidade.

Atendendo a que o número total de alunos por escola é diferente, foi necessário achar a média de erros por escola para assim podermos comparar melhor os resultados. Tomando como base o quadro anterior construímos o gráfico 13 cujo conteúdo passamos a explicar.

**Gráfico 13 – Média de erros por escola
(escola ensino bilingue / escola regular)**



As escolas de referência de educação bilingue e a escola de ensino especial estão sinalizadas a roxo. As sinalizadas a lilás e bege são as escolas do ensino regular. O valor que aparece no cimo de cada uma das colunas indica a média de erros efectuados pelos alunos em cada uma das escolas dos diferentes grupos.

A leitura deste gráfico permite-nos tirar algumas conclusões:

- No grupo A os alunos da escola E1 e E5 apresentam uma percentagem superior aos alunos das escolas do regular E2 e E3 e da escola de referência E4.

- Por outro lado, a escola de referência E4 apresenta valores inferiores não só em relação às escolas do regular mas também em relação a outras escolas de referência.

- No grupo B não podemos comparar as escolas de referência de educação bilingue com as do regular, pois nestas não existem alunos cuja modalidade linguística seja LGP.

Atendendo a estes resultados concluímos que esta hipótese nem sempre se confirma.

Para apurarmos a veracidade da hipótese H3, na qual afirmamos que as crianças Surdas cuja modalidade linguística é a LGP e que beneficiam de Intervenção Precoce, a partir do jardim-de-infância, têm melhor desempenho linguístico na produção de narrativas escritas, foi necessário fazermos o levantamento dos dados relativos ao percurso individual dos alunos cuja modalidade linguística é a LGP. Para isso, depois de consultarmos os processos individuais dos alunos, construímos uma grelha (ver anexo n.º 4) onde registámos a informação pertinente para esta investigação, nomeadamente a data em que os alunos começaram a ter apoio.

Partindo dessa grelha construímos o quadro 36 que passamos a explicar.

Quadro 36 – Início do apoio aos alunos do grupo B

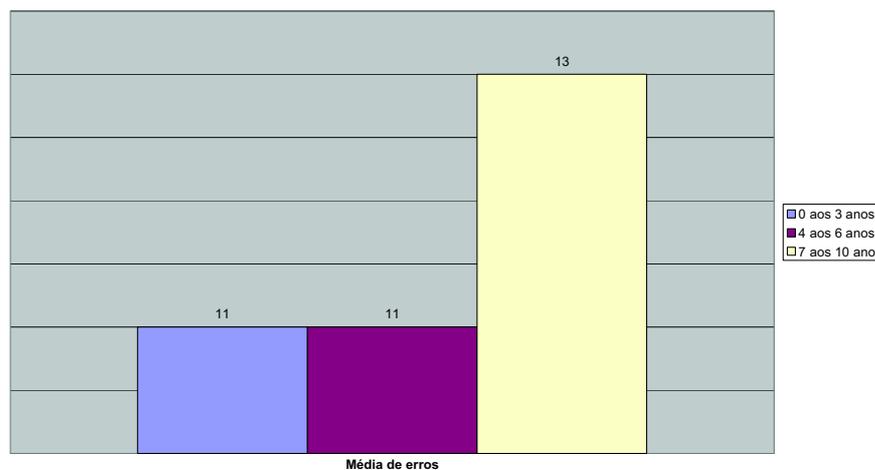
Alunos 0 aos 3 anos	N.º de erros	Alunos 4 aos 6 anos	N.º de erros	Alunos 7 aos 10 anos	N.º de erros
E1/B6	10	E1/B5	14	E1/A5	15
E1/C6	8	E1/J5	13	E1/F5	11
E1/F6	13	E1/A6	11	E1/D6	11
E5/D6	14	E1/G6	7	E1/E6	13
E5/H6	10	E5/A5	17		
		E5/A6	15		
		E5/C6	16		

Neste quadro aparecem apenas duas escolas, E1 e E5, pois são as únicas com alunos cuja modalidade linguística é a LGP. Para melhor organizarmos a informação recolhida nos processos, relativamente às idades em que os alunos beneficiaram do primeiro apoio, consideramos três períodos: dos 0 aos 3, dos 4 aos 6 e dos 7 aos 10 anos.

As idades em que estas crianças tiveram o primeiro apoio oscilam entre os 2 e os 9 anos. Atendendo que o trabalho de intervenção precoce deverá ser feito entre os 0 e os 3 anos podemos concluir que somente 5 alunos beneficiaram de apoio na idade correcta.

O levantamento dos dados mencionados no quadro anterior serviu para calcularmos a média de erros efectuados pelos alunos, de acordo com a idade com que iniciaram o apoio, cujos valores aparecem no gráfico seguinte.

Gráfico 14 – Início de apoio / Média erros



Ao analisarmos os valores representados no gráfico anterior concluímos que não existem diferenças significativas na média de erros entre os diferentes grupos. Nos alunos cujo início de apoio se verificou entre os 0 e os 3 e entre os 4 e os 6 anos, apresentam média igual a 11. Os restantes apresentam uma média ligeiramente superior de 13.

Mediante estes resultados não nos é possível validar a nossa hipótese H3, pois conforme podemos apurar os resultados obtidos pelas crianças que

eventualmente tiveram intervenção precoce no momento adequado e as restantes são muito idênticos. Na nossa opinião existem diversos factores que podem explicar estes resultados dos quais falaremos mais adiante no ponto 6.2.

Outro dos aspectos que pretendemos averiguar com esta investigação é se existem diferenças significativas nas produções narrativas dos alunos, que na disciplina de Língua Portuguesa, estão integrados em turmas de surdos e os que estão em turmas de ouvintes.

Para podermos verificar esta hipótese, designada H4, tivemos de fazer o levantamento dos alunos que estão em turma de surdos ou em turma de ouvintes, representados no quadro 37. Este levantamento foi feito a partir da mesma grelha que usamos para a construção do quadro anterior.

Quadro 29 – Tipo de integração a LP

	Turma de surdos	N.º de erros	Turma de ouvintes	N.º de erros
Código dos alunos	E1/A5	15	E2/A6	5
	E1/B5	14	E2/B6	15
	E1/F5	11	E2/C6	11
	E1/G5	15	E3/A5	4
	E1/J5	13	E3/B5	4
	E1/A6	11	E3/C5	9
	E1/B6	10	E3/A6	7
	E1/C6	8	E3/B6	10
	E1/D6	11	E3/C6	8
	E1/E6	13	E3/D6	8
	E1/F6	13	E4/B5	3
	E1/G6	7	E4/E6	4
	E4/A5	7	E4/F6	5
	E4/A6	8	E4/G6	7
	E4/B6	5		
	E4/D6	11		
	E5/A5	17		
	E5/A6	15		
	E5/C6	16		
	E5/D6	14		
	E5/E6	17		
	E5/F6	11		
	E5/G6	12		
	E5/H6	10		
	E5/I6	4		

No quadro anterior fazemos a distinção entre os alunos que estão integrados em turma de surdos ou em turma de ouvintes na disciplina de Língua Portuguesa. Nas colunas três e cinco mais uma vez aparecem os valores relativos ao número total de erros efectuado por cada um deles. Nos alunos que estão integrados em turmas de surdos à disciplina de Língua Portuguesa o valor total de erros por aluno oscila entre 17 e 4. Naqueles que estão em turma de ouvintes o valor total de erros varia entre 15 e os 3. Para termos uma melhor perspectiva desta realidade no gráfico seguinte podemos ver a média dos erros efectuados por cada um dos grupos.

Gráfico 15 – Tipo de integração em LP



A leitura deste gráfico permite-nos concluir que a média de erros dos alunos em turma de surdos é quase o dobro dos alunos que estão em turma de ouvintes na disciplina de língua portuguesa. Como tal podemos dizer que a hipótese H4 é válida, pois existem diferenças significativas nas produções narrativas dos alunos que estão integrados, na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas de surdos e os que estão em turmas de ouvintes. No

entanto, achamos que estes resultados não são a consequência directa de os alunos estarem em turma de surdos ou de ouvintes.

Atendendo não só à nossa experiência profissional mas também à informação que nos foi transmitida pelos diversos professores que colaboraram connosco nesta investigação, existem algumas razões que podem explicar o facto de os alunos integrados em turma de ouvintes terem um melhor desempenho linguístico.

Depois de terminada a apresentação e a discussão dos resultados iremos fazer uma síntese dos mesmos.

6.2 – Síntese dos resultados

Após a apresentação e discussão detalhada dos resultados obtidos através da aplicação da prova escrita passamos à fase seguinte deste trabalho onde iremos efectuar uma síntese retomando a nossa pergunta de partida, as hipóteses consideradas tentando analisar de que forma a nossa investigação permitiu a sua confirmação. Assim, de acordo com a nossa pergunta de partida “Que influências tem a modalidade linguística / metodologia de ensino na produção narrativa das crianças surdas do 2.º ciclo?” respondermos à questão que colocámos.

Definimos na primeira hipótese, designada como H1, onde pretendemos verificar se as crianças Surdas cuja modalidade linguística predominante é a oralidade têm melhor desempenho linguístico na produção de narrativas. Pela análise das produções escritas constatamos que existe uma diferença significativa entre os dois grupos. Conforme podemos constatar pelos gráficos 11 e 12, os alunos de modalidade linguística oral têm melhor desempenho linguístico, ficando assim confirmada a nossa primeira hipótese. Com efeito, os alunos do grupo A, de modalidade linguística oral, apresentam uma percentagem de erros significativamente inferior aos do grupo B, de modalidade linguística LGP, relativamente aos itens da estrutura narrativa.

O mesmo se verifica relativamente ao léxico, flexão, determinantes, preposições, escrita de frases e pontuação. No que se refere à translineação e à ortografia, a percentagem de erros é menor nos alunos cuja modalidade linguística é a LGP. Todavia, isto é explicado pela dimensão reduzida das narrativas destes alunos e pelo desconhecimento lexical.

Se atentarmos ao que tem sido defendido por vários teóricos, com os quais concordamos, que a língua gestual deverá ser “a língua materna das crianças surdas...” pois é a única que “assegura níveis de desenvolvimento iguais à dos ouvintes” (Afonso, 2008:59), então porque é que os resultados obtidos pelos alunos de modalidade oral são melhores?

Na nossa opinião existem alguns factores explicativos das diferenças entre os dois grupos, mas agora iremos apenas focalizar a nossa atenção na modalidade linguística destes alunos.

Dissemos que a LGP assegura níveis de desenvolvimento igual à dos ouvintes. Porém, para que isso aconteça efectivamente é necessário que a aquisição dessa língua seja feita no período adequado pela exposição natural ao meio familiar e social.

Infelizmente ainda hoje, apesar das mudanças ocorridas e de a Língua Gestual Portuguesa ter sido reconhecida em 1997 pela lei 1/97 da Constituição da República Portuguesa, como a língua materna dos surdos, “o desenvolvimento na criança surda é afectado porque ainda não existem condições, de uma forma generalizada, para aprender a língua gestual, que oferece todas as possibilidades de um normal desenvolvimento” (Serra, 2003:18 in Afonso, 2008:56). A falta de condições resulta no “...fracasso educativo das crianças surdas ...” pois ainda hoje muitas delas chegam à escola “... altura das aprendizagens formais – sem o domínio de uma língua ...” por (Lane, 1992:162-4).

Esta realidade é confirmada por nós docentes do grupo 920 e por algumas das nossas entrevistadas que sobre isto disseram o seguinte: “... *eles chegam-nos alguns que nem LGP sabem neste, nível etário...*” (PLP6/E1), “...*eles não tem base da língua materna ...*” (PLP5/E1).

Relembramos que os alunos a que se referem estas docentes estão no 2.º ciclo e as suas idades oscilam entre os 11 e 15 anos existindo em alguns casos um vazio linguístico que impede a criança de transpor o nível das operações mentais mais elementares.

Outros dos motivos apresentados para as dificuldades das crianças surdas cuja modalidade linguística é a LGP deve-se ao facto de estas não terem “... *linguagem até muito tarde e é este lapso de tempo que se reflecte no subdesenvolvimento cognitivo ...*” Esta aquisição tardia de linguagem ocorre essencialmente nas crianças surdas filhas de pais ouvintes como é o caso da maioria dos alunos que constituem a nossa amostra. Muitas vezes estes pais, por falta de informação ou por receio de perderem os filhos para uma

comunidade que lhes é estranha, colocam em risco o processo de aquisição da língua gestual dos seus filhos. A este propósito uma das entrevistadas diz o seguinte “...surdos que os seus pais ... ouvintes e recusaram-se a que o seu filho aprendesse LGP ... eles quando vêm para aqui não trazem só dificuldades na língua portuguesa mas também na LGP...” (CN/E1)

O facto das crianças surdas, como as que constituem o nosso grupo B, não terem acesso ou terem atraso no tempo de aquisição da língua gestual como primeira língua e de o meio envolvente ser pouco propício a um pleno desenvolvimento comunicativo e do conhecimento do mundo são por si só esclarecedores das dificuldades que estas crianças têm de acesso à aprendizagem de forma plena à escrita como segunda língua.

Passando agora à reflexão sobre o desempenho linguístico dos alunos do grupo A, que conforme já referimos demonstraram uma melhor competência na escrita, é consensual a ideia de que a língua gestual pelas suas características é a modalidade ideal para as crianças surdas. Claro que tendo presente o que Sueli Fernandes profere sobre a surdez considerando-a como “uma realidade heterogénea e multifacetada e cada sujeito surdo é único...” (in Salles, 2004:78) sabemos que nem todos utilizam a LGP para comunicar e que alguns, como os alunos do grupo A, comunicam oralmente.

O facto de a maioria dos alunos que constituem o grupo A serem portadores de surdez de grau severo ou moderado e de utilizarem próteses auditivas, pensamos que poderá ser a explicação para o seu desempenho linguístico na língua oral. A capacidade de comunicação oral destes alunos é bastante razoável. Apesar das limitações auditivas apresentam um discurso perceptível e um vocabulário diversificado o que lhes facilita a escrita, pois como refere Rebelo (1993) quanto maior for a prática de comunicação e a riqueza de vocabulário maior será a sua facilidade na escrita e leitura. Obviamente se comparássemos as produções escritas destes alunos com as de ouvintes do mesmo nível de ensino encontraríamos certamente diferenças significativas.

Com a segunda hipótese designada como H2 pretendemos verificar se as crianças surdas do 2.º ciclo a frequentarem escolas de referência de educação bilingue têm melhor desempenho na produção de narrativas escritas.

Atendendo aos valores indicadores da média de erros por escola e por grupo, registados no gráfico n.º 13, concluímos que não é possível confirmar esta hipótese.

Relativamente aos alunos do grupo A, das três escolas onde se pratica uma educação bilingue, duas de referência e uma de educação especial, duas apresentam uma média de erros superior às escolas do ensino regular e a outra, uma média inferior. No grupo B, não temos termo de comparação pois estes alunos estão todos em escolas de referência. Um dos motivos que pode justificar esta situação é as mudanças ocorridas recentemente na educação dos alunos surdos com a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008. Por exemplo na escola E1 com a implementação das novas medidas houve uma grande afluência de alunos provenientes de outras escolas com percursos educativos e metodologias distintas. A este respeito a professora refere o seguinte: “... *agora infelizmente os alunos que nos estão a chegar, já não são só surdos têm outras deficiências à mistura ... nós este ano temos ... turmas muito grandes ... e com muita diversidade de problemas, são muito heterogéneas, muito complicado...*” (PLP6/E1).

O tempo de aplicação da nova legislação é reduzido e por isso ainda não é possível dizer se as medidas implementadas são adequadas. Não obstante, pela nossa experiência profissional e pelo que nos foi transmitido pelos nossos entrevistados a resposta educativa tem de atender às especificidades dos alunos caso contrário dificilmente se conseguirá um ambiente adequado que promova o sucesso educativo destes alunos.

Pois como nos foi dito por algumas das docentes “...*é um trabalho altamente individualizado e a pessoa às vezes não consegue dar resposta a tudo... este ano até temos turmas muito grandes ... e com muita diversidade de problemas, são muito heterogéneas, muito complicado...*” (PLP6/E1) “...*há alunos que têm boas capacidades... estou a lembrar-me de 2 alunos que estavam perfeitamente numa turma de ouvintes ... com intérprete ...*

perfeitamente... perdem muitíssimo em estarem em turma de surdos...” (PLP5/E1).

A falta de programas de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, como existem para as restantes áreas curriculares, é também um dos aspectos que pode influenciar negativamente o sucesso escolar dos alunos surdos nomeadamente na produção escrita. Os testemunhos dos entrevistados demonstram que cada um faz as adaptações que acha correctas já que não existem linhas orientadoras. Algumas das docentes de LP disseram que “ ... meu programa é baseado no programa dos ouvintes só que com grandes adaptações curriculares ...” (PLP6/E1), “...eu utilizo o programa dos ouvintes ... só que há vários conteúdos que eu passo...” (PLP5/E1), “ ... Os programas aqui são os programas ditos normais, o que nós fazemos é ... adaptamos. Pego nos objectivos gerais e específicos, nos conteúdos que vêm e depois vou adaptando “ (PLP/E5).

Pensamos ser pertinente a elaboração de programas de LP como segunda língua para os alunos desde o 1.º ciclo até ao 9.º ano como foi feito para o ensino secundário. Esta opinião é partilhada pela entrevistada (PLP6/E1) “... a nível nacional pensando em todos os surdos do país, realmente devia haver um programa específico para eles ...” (PLP6/E1).

Os valores apresentados no gráfico 13 demonstram que os alunos da escola de referência E4 apresentam melhor desempenho na escrita.

Pelo que nos foi dado a conhecer, contrariamente às outras escolas de referência em que os alunos estão em turmas de surdos a tempo inteiro a todas as disciplinas ou apenas nas teóricas, nesta escola o tipo de integração é flexível segundo nos disse a CN/E4 “...modelo de integração é flexível, de acordo com as necessidades do aluno... integração parcial para surdos profundos e severos, aqueles que têm poucos resíduos auditivos, têm poucas capacidades de comunicação oral e que têm dificuldades no acesso ao currículo... continuamos a ter alunos em integração total. Depende das características de cada caso...”

Na nossa opinião o tipo de integração flexível adequado às necessidades e especificidades dos alunos pode permitir um trabalho mais

eficaz e conseqüentemente um melhor aproveitamento escolar do aluno, situação que dificilmente se verifica nas turmas de surdos onde existe grande heterogeneidade.

Com a hipótese H3 pretendemos confirmar se as crianças cuja modalidade linguística é a LGP e que beneficiam de intervenção precoce a partir do jardim-de-infância têm melhor desempenho linguístico na produção de narrativas escritas.

Os resultados apresentados no gráfico 14 demonstram que não existem diferenças significativas entre as crianças que eventualmente beneficiaram de apoio no período adequado e as restantes não nos sendo por isso possível validar a hipótese H3.

Na nossa opinião existem diversos factores que podem explicar estes resultados. Primeiro é de salientar que a informação obtida através da consulta dos processos dos alunos é insuficiente e pouco detalhada, não permitindo assim obter um conhecimento exacto sobre o tipo de apoio prestado individualmente. Por outro lado, e apesar de no processo estar registado que o aluno beneficiou de apoio na idade própria da intervenção precoce, não significa que o apoio dado tenha sido adequado às suas necessidades, pois ainda hoje se verificam alguns problemas no diagnóstico correcto da surdez. O nosso sistema de saúde conforme refere Baptista, “para além de privilegiar erradamente as soluções médicas do modelo patológico da surdez...” nem sempre atende às suspeitas dos pais e conseqüentemente “... continuamos a não ter o diagnóstico da surdez em tempo útil” (2008:171).

Em alguns dos alunos que constituem a nossa amostra os dados relativos ao início do apoio nem sempre são fiáveis. Exemplo ilustrativo desta situação é o caso dos alunos que chegam pela primeira vez a uma escola do 2.º ciclo, sem processo organizado sendo por isso complicado conhecer detalhadamente o seu percurso. Estas situações ocorrem essencialmente em crianças provenientes de outros países, de outras etnias e de famílias de risco.

Apesar de a Intervenção Precoce ou antes a ausência dela ser uma das causas, apresentada pela grande maioria das pessoas que entrevistámos, para o insucesso dos alunos surdos, ainda hoje é pouca trabalhada.

Durante as visitas que efectuámos constatamos que o que é feito actualmente nas nossas escolas, após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, é apenas uma ínfima parte do que é necessário fazer para que se possa falar efectivamente em Intervenção Precoce. Há ainda um longo caminho a percorrer para podermos alcançar algo parecido com o que se faz em outros países, nomeadamente nos Estados Unidos da América na Universidade de Gallaudet.

Para darmos uma visão mais clara e para confirmarmos o que acabamos de enunciar transcrevemos o discurso de duas das nossas entrevistadas, ambas a leccionarem em escolas de referência, uma das quais conhecedora da realidade dos Estados Unidos em Gallaudet: *“Temos serviço de intervenção precoce para surdos... neste momento temos 4 ... O mais novinho que temos fez 2 anos há pouco tempo... está com implante... Há uma educadora ... que atende no domicílio e também a criança quando é mais velhinha uma bocadinho vai à escola do 1.º ciclo. Quem se desloca a casa é a educadora, a terapeuta e uma formadora.... Uma, duas vezes ... em alguns casos três ... depende também depois da possibilidade dos pais os transportarem....”* à escola, *“ ...porque às vezes vai a educadora...”* a casa, *“ ...uma vez ou duas, e outra vez ou outras duas vezes, vêm os pais com eles cá...”* (CN/E4). Comparou essa situação com a que presenciou nos Estados Unidos da América em Gallaudet. *“...a intervenção precoce ... como nós vimos quando fomos aos Estados Unidos, na América lá em Gallaudet ... nós vimos os bebés com as mães ao lado com as educadoras que os tinham ao colo com os livros na mão ... bebés com 8 meses tinham livrinhos na mão e depois numa sala seguinte já estavam meninos com 2 anos de idade 3 anos com os mesmos livros, olhavam para as imagens, já iam apontando, já iam inter-relacionando, começavam a falar da história, depois com 5, 6 anos começam já com palavrinhas a construir o puzzle e a começar a escrever ... eles começam a ler, essencialmente a ler e a visualizar e a escrever muito cedo ou pelo menos estar atentos aos livros ... com a língua gestual ... a língua gestual ali funciona mesmo como a língua materna...”* (PLP6/E1).

Com a nossa última hipótese H4, pretendemos verificar se existem diferenças significativas nas produções narrativas dos alunos que estão integrados, na disciplina de Língua Portuguesa, em turmas de surdos e os que estão em turmas de ouvintes.

Pela leitura do gráfico 15 verificamos que os alunos integrados a Língua Portuguesa em turma de ouvintes apresentam uma percentagem média de erros inferior aos alunos que estão em turmas de surdos. Esta diferença significativa valida a nossa hipótese H4.

Ao reflectirmos sobre os resultados obtidos, e como já mencionamos no ponto 6.1., achamos que estes podem não ser consequência directa de os alunos estarem integrados em turmas de ouvintes ou de surdos.

Pelo que pudemos apurar os critérios para a integração em turmas de surdos e ouvintes não são iguais em todas as escolas mesmo naquelas consideradas de referência como passamos a explicar. Até à publicação no Decreto-lei n.º 3/2008 as escolas, que recebiam alunos surdos, faziam uma avaliação para tentar perceber qual o tipo de integração adequada para cada aluno. O que normalmente acontecia era que aqueles com oralidade ou com determinado tipo de competências linguísticas eram integrados em turmas de ouvintes. Os restantes, normalmente aqueles com mais dificuldades ao nível da Língua Portuguesa, ficavam em turmas de surdos.

Actualmente, o que se está a passar em algumas escolas de referência de educação bilingue é que os alunos são todos integrados em turmas de surdos, de acordo com as linhas orientadoras do artigo 23º alínea 13 do Decreto-lei 3/2008 que refere o seguinte: “... Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos...”

Das escolas que visitamos, apenas duas, consideradas como escolas de referência de educação bilingue, têm a totalidade dos alunos integrados em turmas de surdos situação testemunhada por CN/E5 “...Neste momento estão separados nas disciplinas positivas (teóricas) em que se trabalha com a língua, eles estão separados. Depois estão juntos novamente nas disciplinas técnicas, nas práticas...” e por CN/E1 “...agora é o que está legislado é que as turmas sejam só de surdos...”. A terceira continua a integrar os alunos de acordo com

as suas especificidades conforme refere a CN/E4 “... *integração parcial para surdos profundos e severos ... poucas capacidades de comunicação oral e que têm dificuldades de acesso ao currículo ...continuamos a ter alunos em integração total. Depende das características de cada caso...*”.

As duas escolas do regular, nas quais não existem turmas de surdos, os alunos surdos estão integrados em turmas de ouvintes em todas as disciplinas inclusive a Língua Portuguesa *conforme disse o CN/E2 “...alunos aqui estão em turmas de ouvintes...”* e a CN/E4 “... *Os alunos são integrados em turmas de ouvintes. Dois por turma sempre que possível...*”.

Pelo que nos foi possível observar os alunos que na escola de referência estão integrados em turmas de ouvintes e aqueles que permaneceram em escolas do regular são alunos que apresentam determinadas competências ao nível da comunicação oral e ao nível académico e, por conseguinte, melhor desempenho ao nível da L2.

Nas restantes escolas a integração em turma de surdos está a ser feita sem atender às especificidades dos alunos e por isso as turmas são muito heterogéneas conforme nos foi dito pela nossa entrevistada PLP5/E1 “... *alunos diferentes com capacidades diferentes, com maneiras de trabalhar diferentes e portanto... quase todos eles com bastantes dificuldades ...*” e pela PLP6/E1 “...*turmas muito grandes ... e com muita diversidade de problemas, são muito heterogéneas, muito complicado...*”

Mediante esta realidade pensamos ser perfeitamente natural que os alunos integrados em turmas de ouvintes tenham mais facilidade na produção de narrativas escritas pois este tipo de integração pressupõe que o aluno tenha como pré-requisitos determinadas competências ao nível de comunicação e académico.

Para que haja sucesso na educação dos alunos surdos é necessário considerar o que alguns autores defendem relativamente à integração “quando se fala em integração da criança surda deve ter-se presente um conjunto de factores que diz respeito ao processo de integração, às características do aluno e à dinâmica gerada” (Ruella, 2000:71).

Em síntese relativamente à questão colocada no início desta investigação que tinha como objectivo perceber “Que influências tem a modalidade linguística / metodologia de ensino na produção narrativa das crianças surdas do 2.º ciclo?”, a pesquisa bibliográfica, o contacto com outros contextos educativos, a partilha de informações com outros profissionais, análise de documentos e os dados recolhidos pela aplicação das provas escritas serviram para esclarecer algumas dúvidas e confirmar algumas das percepções resultantes da nossa prática pedagógica.

Quando nos referimos à modalidade linguística e à sua influência na produção das narrativas escritas dos alunos surdos, estamos obviamente a ponderar a modalidade oral e a gestual.

Não restam dúvidas quanto a esta questão, independentemente da modalidade linguística, “ para a criança surda, tal como para a criança ouvinte, o desenvolvimento pleno das suas capacidades linguística é condição indispensável para um total desenvolvimento como pessoa...” (Sim-Sim, 2005:17) e para o seu desenvolvimento educacional.

O desenvolvimento pleno pressupõe a aquisição espontânea e natural da língua materna considerada como imprescindível para qualquer tipo de aprendizagem designadamente da segunda língua ou L2.

É precisamente no processo de aquisição da língua materna, sobretudo se tivermos em conta que mais de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, que surgem os grandes obstáculos. Para que possam ser ultrapassados é necessário investir fortemente na intervenção precoce não só com as crianças mas também com as famílias. Sem uma mudança drástica e efectiva na área da intervenção precoce o insucesso escolar das crianças surdas vai ser sempre um tema actual e de discussão.

Questionámos também a influência das metodologias de ensino na produção das narrativas escritas dos alunos surdos.

Actualmente fala-se muito no ensino bilingue para crianças surdas e nos objectivos das escolas em assegurar “desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos ... e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua ...”. (Decreto-lei n.º 3/2008).

Já aqui mencionámos, a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua em crianças, como é o caso dos alunos surdos, pressupõe um ensino diferente daquele que é usado com as crianças ouvintes cuja língua materna é a Língua Portuguesa.

Dos testemunhos que recolhemos e até pela nossa experiência profissional as metodologias de ensino ainda variam de escola para escola ou até mesmo de professor para professor. É urgente criarem-se programas específicos para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para todos os níveis de ensino básico e não apenas para o ensino secundário como já aconteceu.

Perante estas circunstâncias pensamos que a nossa questão sobre as metodologias educativas terá de ficar em aberto. Todavia achamos que provavelmente a criação de programas específicos da L2 serão com certeza uma mais valia, evitando assim que cada escola ou professor utilize práticas pedagógicas diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante anos a educação dos surdos e os baixos níveis de desempenho na leitura e na escrita têm sido uma preocupação constante das pessoas que de uma forma ou outra estão ligadas a esta temática.

Das diversas investigações sobre as questões ligadas com a surdez é consensual que “a criança surda não tem capacidade para adquirir, de forma natural como os ouvintes, a língua oral” (Amaral, 2002:73), como tal a língua gestual deverá ser a sua língua materna que adquirida na idade própria assegura níveis de desenvolvimento iguais aos ouvintes.

Segundo a mesma autora, (idem) “a aprendizagem da língua gestual como língua materna será o veículo para todas as aprendizagens, nomeadamente a da língua portuguesa como segunda língua.”

Como docentes de educação especial do grupo 920 somos confrontados diariamente com uma realidade, que nos preocupa, idêntica à retratada por Baptista na sua investigação relativamente aos alunos surdos. Segundo o autor “os alunos surdos, apesar da idade e do tempo, não dominam a Língua Portuguesa falada, porventura nem a escrita ... idade escolar dos surdos não corresponde à sua idade cronológica ... os níveis atingidos em termos de progressão, são muito baixos...” (2008:26).

Esta realidade e as mudanças que se perspectivam na educação de surdos despoletaram-nos a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos e tomar contacto com outros contextos para uma melhor compreensão dos factores que estão por detrás dos baixos níveis de literacia dos alunos surdos.

No nosso país tem-se percorrido um longo caminho, têm-se realizado diversas experiências e, neste momento, estamos numa fase em que a educação dos alunos surdos está novamente a passar por mudanças.

Desde a implementação da nova legislação pouco mais de um ano passou. Portanto, ainda é prematuro dizermos quais vão ser os resultados.

Queremos acreditar que estas mudanças têm como objectivo melhorar o desempenho escolar dos alunos surdos e proporcionar-lhes novas oportunidades como estudantes e como profissionais.

Durante a investigação confirmamos que a intervenção precoce ainda é realizada de forma incipiente. A preocupação com a intervenção precoce ou antes a falta dela, como anteriormente dissemos, é uma preocupação partilhada pela maioria dos nossos entrevistados como podemos ver pelos seus testemunhos “...basicamente devido à intervenção que não é feita, a intervenção precoce que é o mais importante... as dificuldades devem-se à falta de oportunidade para aceder à LGP no período normal da aquisição da linguagem, intervenção precoce ... é daí que vem tudo...” (PEE1/E3), “...A intervenção precoce é o primeiro passo...” (CN/E3), “ ...aquilo que eles não tiveram quando deviam ter tido, que é a intervenção precoce, como nós todos sabemos... (PLP6/E1)

O diagnóstico tardio da surdez, a falta de articulação entre os serviços de saúde e de educação e a falta de apoio às famílias, principalmente as ouvintes “comprometem o normal desenvolvimento da criança surda em meio ouvinte e são causas determinantes no atraso e exclusão dos surdos.” (idem:172).

Como consequência da falta de intervenção precoce ainda hoje chegam ao Jardim-de-infância e ao 1.º ciclo crianças surdas “sem terem tido a possibilidade de fazerem uso de uma língua na organização da sua experiência” (Coutinho, 1993:49 in Ruella, 2000:72).

É urgente investir nesta área e propiciar condições para que estas crianças façam a aquisição da língua materna de forma natural em meios propícios aos processos interactivos que possibilitem o desenvolvimento de um vocabulário flexível. Caso contrário, as crianças surdas continuarão a apresentar baixas competências na L1 e conseqüentemente o desempenho linguístico numa segunda língua ficará comprometido.

Para Suelli Fernandes (in Salles, 2004:78) “a surdez é uma realidade heterogénea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade

se constituirá a depender das experiências socioculturais que partilhou ao longo da vida.”

Ao contrário do que é dito por Suelli, as novas orientações legislativas resultam na organização inadequada de turmas de surdos sem haver a preocupação de atender às especificidades de cada um dos alunos. Numa turma podemos ter alunos que não utilizam de forma consistente qualquer tipo de uma modalidade linguística para comunicar, alunos que para além da surdez tem outros problemas associados, alunos cuja língua materna é a LGP, alunos com surdez e hiperactividade, enfim uma diversidade tal que como refere a PLP6/E1 implica “ ... *um trabalho altamente individualizado... e dificilmente o professor consegue chegar a todos...*”

É essencial que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo para assim poder orientar as suas acções tendo como preocupação respostas educativas adequadas.

Temos consciência de que as soluções para que as crianças surdas passem a ter um desempenho linguístico próximo das crianças ouvintes “...não são fáceis e têm de ser procuradas numa combinação de factores que passa por uma estimulação tão precoce quanto possível... “ não só da LGP mas também da Língua Portuguesa através “ ... da revelação do escrito a estas crianças, por um acompanhamento assistido do processo de decifração, e por um ensino consistente e sistematizado da estrutura da língua escrita, desejavelmente realizado em língua gestual.” (Sim-Sim, 2005:43).

Ainda no âmbito do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, para além da criação de programas, é também urgente promover formação específica e de qualidade para os docentes que leccionam a L2 aos surdos, pois conforme nos foi possível verificar a maioria das vezes a Língua Portuguesa aos alunos surdos é leccionada como L1.

A formação em LGP nos diferentes níveis, para todos os docentes e pessoas que trabalham com surdos e para as famílias, deverá ser também uma medida a reforçar nas escolas de referência ou noutros locais.

Durante esta investigação constatámos que estas preocupações são também sentidas pelos nossos colegas. Em todas as escolas existe uma

percentagem significativa de alunos surdos cujo nível de aquisições académicas fica muito aquém dos seus colegas ouvintes e como tal os alunos surdos permanecem na escola para além do previsto e sem grandes resultados.

Esta realidade preocupante levanta interrogações sobre qual o futuro destes alunos pelo que se impõem medidas urgentes nomeadamente a implementação de novos cursos de educação e formação para estes jovens.

Na nossa opinião enquanto algumas das medidas que aqui acabamos de referir não forem implementadas na prática, desde o nascimento da criança surda e ao longo de todo o seu processo educativo, a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua das crianças surdas ficará seriamente comprometida.

Houve dificuldades na recolha de dados sobre a intervenção precoce pelo que pensamos ser importante investigar nessa área para que a intervenção precoce com crianças surdas tenha como principal objectivo o desenvolvimento pleno das capacidades linguísticas destas crianças. Se tal não se verificar o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar das crianças surdas ficará comprometido

Também será importante aprofundar em futuras investigações as metodologias usadas no ensino da L2 dado que as respostas e os percursos educativos não são consistentes, pelo que seria interessante, daqui a alguns anos, verificar se as alterações com as escolas de referência e o modelo bilingue tiveram os resultados desejados.

Claro que a investigação por si só não é suficiente, é necessário, conforme referiu o nosso entrevistado CN/E5, “*a investigação – acção... tem de haver uma grande ligação entre a investigação e a sala de aula...*” é necessário uma concretização efectiva e de qualidade.

Esperamos com esta investigação alertar a quem de direito para a necessidade de se mexer em algumas das medidas implementadas e integrar outras para que, daqui a alguns anos, cada vez mais alunos surdos no fim do ensino básico (12.º ano) possam ingressar num curso superior ou no mercado de trabalho com orgulho e confiança.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Carlos (2008). *Reflexões sobre a Surdez – a educação de surdos/ a problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gaialivro

ALLIENDE, F. CONDEMARÍN, M. (1987) *Leitura Teoria Avaliação e Desenvolvimento*. Lisboa. Editora. Porto Alegre.

AMARAL, Maria Augusta, COUTINHO, Amândio e DELGADO, Maria Raquel (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho

AMARAL, Maria Augusta, Coutinho, Amândio. *Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas* in Coelho, Orquídea (coord.) (2005). *Perscrutar e escutar a Surdez*. Porto: Edições Afrontamento

AMARAL, Maria Augusta (2002). *Língua Gestual e leitura em crianças surdas – estudo experimental e aplicação de um modelo bilingue*. Tese Doutoramento. Oeiras: Dsel [edição electrónica]

ALMEIDA, Elisabeth Oliveira Crepaldi (2000) *Leitura e Surdez – um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Revinter.

BAPTISTA, José Afonso Nunes (2008). *Os surdos na escola: a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

BAQUERO, Ricardo (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes médicas

BEAZLEY, Sarah e MOORE, Michele (1995). *Deaf Children, their families and professionals – Dismantling barriers* Londres: David Fulton Publishers.

BERBERIAN, Ana Paula (2007) *Fonoaudiologia e Educação*. S.Paulo: Plexus Editora

BERBERIAN, Ana Paula, Massi, Giselle de Athayde, Guarinello, Ana Crsitina (org) (2003) *Linguagem e escrita – Referenciais para a clínica fonoaudiológica*. S. Paulo: Plexus Editora

BOTELHO, Paula (2005) *Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. S.Paulo: Autentica

CAELS, Fausto e MENDES, Mafalda (2008) *Diversidade linguística na escola – uma problemática global* in MATEUS, Maria Helena Mira, PEREIRA, Dulce e FISHER, Glória (coord.) *Diversidade Linguística na escola Portuguesa*, Lisboa: Editora Textos de Educação, 271-293

CAMPOS, Maria José Guerra (2000) *Ouvindo Sinais – representações sociais da comunidade surda portuguesa nós e eles*. Tese de mestrado. Universidade Aberta [policopiada]

CAMPOS, Maria José Guerra (2005) A emergência do povo Surdo in COELHO, Orquídea (coord.) *Perscrutar e escutar a Surdez*. Porto: Edições Afrontamento, 75-80

CARVALHO, Paulo Vaz. (2007). *Breve história dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo

CINTRA, Lindley e CUNHA, Celso. (1991). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa

COELHO, Orquídea (coord.) (2005). *Perscrutar e escutar a Surdez*. Porto: Edições Afrontamento

CORTESÃO, Luísa (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas. Reflexões críticas*. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional

COUTINHO, Amândio da Encarnação (2008). *Representações sociais da leitura e da escrita nas crianças Surdas*. Tese de Mestrado. Oeiras: Dsel [edição electrónica]

COUTINHO, Amândio da Encarnação (2008). *A sequência da narrativa em crianças Surdas – influência do ambiente bilingue na aquisição da estrutura narrativa*. Tese de Doutoramento. Oeiras: Dsel [edição electrónica]

CUADERNOS DE EDUCACION ESPECIAL n.º 4 (1987). *Educación de niños y jóvenes sordos*. Centro de Communiación Total. Dinamarca: Unesco

DANESI, Marlene Canarin. (org.) (2001) *O admirável mundo dos Surdos – novos olhares do fonoaudiólogo sobre a Surdez*. Porto Alegre. Edicurs

DECHANDT, Sónia Brochado. (2006) A apropriação da escrita por crianças surdas. in QUADROS, Ronice Muller (org). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 284-322

DORZIAT, Ana (1997) *Metodologias específicas ao Ensino de Surdos – análise* Revista Integração, Brasília, v. 1, n. 18, p. 13-18.

ELLIS, Andrew W. (1995) *Leitura, escrita e dislexia*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas

FERNANDES, Eulália (2008). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação

FERNANDES, Eulália (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora

FERNANDES, Suelli (2006). *Práticas de letramento no contexto da educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE

FERNANDÉZ, António Gutiérrez (1990), Desarrollo y adquisición del lenguaje en el niño sordo y en el niño oyente, *el papel de los padres en la educación de su hijo sordo*. II Seminário FIAPAS. Sevilla

FERREIRA, António Vieira (1991). *Gestuário/Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Emprego e Segurança Social

FIGUEIREDO, Olívia Maria e BIZARRO, Rosa Porfíria (2002). *Da palavra ao texto*. Porto: Edições ASA

FONSECA, Vera Regina J.R.M (org.) (2001). *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. S. Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, LD^a

GALLAWAY, Clare, YOUNG, Alys (2003). *Deafness and education in the UK – Research Perspectives*. Londres: Whurr Publishers

GESUELI, Zilda Maria e MOURA, Lia (2006). *Letramento e surdez: a visualização das palavras*. V.7, n.º 2 – 110-122. Campinas. ETD – Educação Temática Digital

GÓES, Maria Cecília (1999). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Editora Autores Associados

GOLDFELD, Márcia (2002). *A criança Surda – Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista*. S. Paulo: Plexus Editora

GONÇALVES, Irene (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Edições IPC

GRANIER, Daniele Marcelle. (2007). A Jornada linguística do surdo da creche à universidade, in KLEIMAN, Angela B. e CAVALCANTI, Marilda C. (org) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas. Editora Mercado de Letras, (199-216)

GUARINELLO, Ana Cristina (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus Editora

GUARINELLO, Ana Cristina, MASSI, Giselle e BERBERIAN, Ana Paula (2007). *Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação Especial. V.13 N.º 2.

GUERRA, Isabel Carvalho (2008) *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais. Príncipia Editora

JIMÉNEZ, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar in R. Jiménez, *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa – Dinalivro, 21-35

KARNOPP, Lodenir e QUADROS, Ronice Muller (2001) Educação Infantil para surdos in ROMAN, Eurilda Dias e STEYER, Vivian Edite (org.) *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: ULBRA, 214-230

LABORIT, Emmanuelle (2000). *O grito da gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho

LACERDA, Cristina; NAKAMURA, Helecine & Lima, Maria Cecilia (org.) (2000). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilingüe*. S. Paulo: Plexus Editora

LAFON, Jean-Claude (1989). *A deficiência Auditiva na criança – incapacidade e readaptação*. S.Paulo: Editora Manole.

LANE, Harlan (1992). *A máscara da benevolência – a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget

LAPPADU (2008) *Leo, o puto surdo*. Lisboa: Surduniverso

LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. PEREIRA Isabela Lima e Silva (ORG.) (2005) *Educação especial: Olhares Interdisciplinares*. Brasil: Editora Universidade Passo do Fundo

LIMA, Rosa (1994). *Processo de aprendizagem linguística*, Revista Sonhar 1.2 (Setembro-Dezembro)

LIMA, Rosa (1995). *Processo de aprendizagem linguística*, Revista Sonhar, ii.1 (Maio – Agosto)

LIMA, Rosa (2000). *Linguagem infantil da normalidade à patologia*. Braga: Edições APPACDM

LIMA, Rosa Maria e BESSA, Maria de Fátima (2006). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*, Revista Sonhar III-1, 53-90

LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco e CAMPOS, Sandra Regina Leite (2006). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.

LODI, Ana Cláudia Balieiro e MOURA, Maria Cecília (2006). *Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social e processos sociais*. V.7 – 1-13. Campinas. ETD – Educação Temática Digital

LOPES, Maura Corcini (2007) *Surdez & Educação*. S.Paulo: Autentica

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: EPU

MARCHESI, Álvaro (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Edi

MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. (1995) in COLL, César. PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro. (1995) *Desenvolvimento Psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Volume 3. Porto Alegre: Editora Arned, 198-214

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001) *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. S. Paulo: Cortez Editora

MARSCHARK, Marc (1998). *Psychological Development of deaf children*. New York: Oxford University Press

MARSCHARK, Marc, SPENCER, Patricia Elisabeth (2005) *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press

MARTINS, Maria Raquel Delgado. Modalidades linguísticas: do sistema gestual ao sistema verbal in *Para além do Silêncio*, 6-10

MATEUS, Maria Helena Mira, PEREIRA, Dulce e FISHER, Glória (coord.) (2008). *Diversidade Linguística na escola Portuguesa*. Lisboa: Textos de Educação

MATOS, Heloisa Andreia Vicente, (2006). *Algumas considerações sobre o desenvolvimento da actividade de leitura e a constituição do leitor surdo*. V. 7 N.º 2, 65-75. Campinas: ETD – Educação Temática Digital

MEIRELLES, Viviany e SPINILLO, Alina Galvão (2004). *Análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos*. Natal: Estudos de Psicologia, vol. 9, n.º1, 131-144

MELO, António Pinho, MORENO, Cláudia, AMARAL, Isabel, SILVA, Maria Lurdes e DELGADO, Maria Raquel Martins (1986). *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 7ª Edição. S. Paulo: Hucitec

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *O aluno surdo em contexto escolar – a especificidade da criança surda/ estratégias de intervenção em contexto escolar*. DEB.

MORGON, A.et al (1991). *Educación Precoz del niño sordo*. Barcelona: Masson

MOURA, Maria Cecília (2000). *O Surdo – caminhos para uma nova realidade*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.

NUNES, Rui (coord.) (1998). *Controvérsias na Reabilitação da criança surda*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

NUNES, Rui (coord.) (2000). *Perspectivas na integração da pessoa Surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra

OLIVEIRA, Luciana Aparecida (2002). *A escrita do surdo: relação texto e concepção*. Editora UFJF. www.educacaoonline.pro.br

PACHECO, Natércia e CAMELO, João (2005) Os poderes instituintes de uma cultura surda in COELHO, Orquídea (coord.) *Perscrutar e escutar a Surdez*. Porto: Edições Afrontamento, 21-36

PEREIRA, Luísa Álvares e AZEVEDO, Flora (2005). *Como abordar A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores

PERLIN, Gladis (2001) . *Identidades Surdas*, in Carlos Skliar (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação , 51-73

PINHEIRO, Ana (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Penafiel: Editorial Novembro

PIRES, Liliana Coelho (2005). *A aquisição da língua Portuguesa escrita L2 por sinalizantes surdos da língua de sinais Brasileira L1*. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Mestrado [on-line] 29/09/08

QUADROS, Ronice Muller. *O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas*
[www.virtual.udesc.br/mediateca/publicações Educacao de surdos 8/7/09](http://www.virtual.udesc.br/mediateca/publicações/Educacao_de_surdos_8/7/09)

QUADROS, Ronice Muller (org) (2006). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul

QUADROS, Ronice Müller e KARNOPP, Lodenir Becker (2004). *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

QUADROS, Ronice Muller e SCHMIEDT, Magali L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP

QUADROS, Ronice Muller e PERLIN Gladis (org) (2006). *Estudos Surdos II*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul

QUIVY, Raymond e LUC, Van Campenhout (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva

REBELO, Dulce (1990) Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian

REBELO, José Augusto da Silva (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA

REI, José Esteves (2007). *Curso de redacção – a frase I*. Porto: Porto Editora

RINALDI, Giuseppe et al (org.) (1997). *Educação especial – Educação de Surdos*. Volume II. Brasília: MEC/SEESP

RONDAL, Jean A. e SERAON, Xavier (org.) (1991). *Trastornos del lenguaje, II – Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Barcelona: Ediciones Paidós

RUELA, Angélica (2000). *O aluno surdo na escola do regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

SÁ, Nidia Regina Limeira (1999). *Educação de Surdos – A caminho do bilinguismo*. Rio de Janeiro: EDUFF

SACKS, Oliver (1989). *Vendo vozes – Uma jornada pelo mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Imago Editora

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, FAULSTICH, Enilde, CARVALHO, Orlene Lúcia e RAMOS, Ana Adelina Lopo (2004). *Ensino da língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volume I. Brasília: ME/SEESP

SANCHEZ, Maria Pilar Isabel Blecua (2006). *O ensino da produção de textos escritos em L2 /LE: uma perspectiva terminológica*. Brasília: Universidade de Brasília. Tese de Mestrado [on-line] 24/10/2008

SANTANA, Ana Paula (2007). *Surdez e linguagem - aspectos e implicações neurolinguísticas*. S. Paulo: Plexus Editora

SANTANA, Ana Paula, BERBERIAN, Ana Paula, GUARINELLO, Ana Cristina e Massi, Giselle (2007) *Abordagens Grupais em Fonoaudiologia – Contextos e aplicações*. S. Paulo: Plexus Editora

SILVA, Danielle (2002). *Como brincam as crianças Surdas*. S. Paulo: Plexus Editora

SILVA, Ivani Rodrigues (1998) O uso de algumas categorias funcionais na construção do discurso narrativo do surdo. Campinas: Unicamp. Tese de mestrado [on-line] 25/09/08

SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHKJE, Samira e GESUELI, Zilda (org) (2003). *Cidadania, surdez e linguagem – desafios e realidades*. S. Paulo: Plexus Editora

SILVA, Maria Piedade (2001). *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. S. Paulo: Plexus Editora

SIM-SIM, Inês. (1997). *A língua materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Editor ME

SIM-SIM, Inês (org.) (2005). *A criança surda – contributos para a educação*. Lisboa: Texto Educação/ Fundação Calouste Gulbenkian

SIM-SIM, Inês (coord) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições

SKLIAR, Carlos (1998). *Bilinguismo e biculturalismo – uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos*. Revista Brasileira de Educação. N.º 8, 44-57

SKLIAR, Carlos. (org.) (1998). *A Surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação

SKLIAR, Carlos (org.) (2001). *Educação & Exclusão – Abordagens sócio antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação.

SOARES, Maria Aparecida Leite (2005). *A educação do Surdo no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados

SOUZA, Regina Maria, SILVESTRE, Núria e ARANTES, Valéria Amorim (2007). *Educação de Surdos: pontos e contrapontos*. S. Paulo: Summus Editorial

SOUZA, Regina Maria. (1998) *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológica a partir da surdez*. S. Paulo: Martins Fontes.

SPENCE, Rachel Sutton, WOLL, Bencie (2008). *The linguistics of British Sign Language – an introduction*. Cambridge: University Press

TESKE, Omar.(1998) A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: processo de formação das comunidades surdas in SKLIAR, Carlos.

(org.) *A Surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 139-156

THOMA, Adriana Silva, LOPES, Maura Corcini. (org.) (2004). *A invenção da Surdez – cultura, alteridade, identidade e diferença no campo de educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

VALENTE, Ana, CORREIA, Maria João e DIAS, Rui. (2005) Surdez: duas realidades interpretativas in COELHO, Orquídea (coord.) *Perscrutar e escutar a Surdez*. Porto: Edições Afrontamento, 81-90

VALMASEDA, Marian. Os problemas de linguagem na escola. (1995) in COLL, César, PALACIOS, Jesus, MARCHESI, Álvaro *Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 83-115

VAYER, Pierre, RONCIN, Charles (....) *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget

LEGISLAÇÃO:

Lei 1/97 – reconhecimento da LGP

Despacho 7520/98 – Unidades de Apoio a Alunos Surdos

Decreto-lei 3/2008 – Escolas de referência.