



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**As dificuldades de leitura e escrita em
crianças surdas profundas: um estudo de caso com
quatro crianças**

Mariana Oliveira Martins Tavares de Almeida

Orientador da Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Margarida Alves Martins, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro,2006

Agradecimentos

Ao longo da realização deste estudo muitos foram os momentos em que a angústia e a desorientação assumiram o controlo. Daí que seja essencial agradecer a algumas pessoas que me ajudaram a ultrapassar todas as fases de crise ao longo do desenvolvimento deste trabalho, reconhecendo a importância que cada um merece.

À Prof. Doutora Margarida Alves Martins, um agradecimento especial pela disponibilidade constante, pela paciência que demonstrou e pela ajuda que me deu para conseguir retirar da minha cabeça muitos pontos de interrogação que foram surgindo.

Um obrigado à Prof. Doutora Glória Ramalho pelo apoio, sugestões e críticas construtivas prestadas no decorrer das aulas de Seminário de Dissertação de Mestrado, foi a sua persistência que fez com que eu chegasse ao fim.

A todos os professores do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, pela disponibilidade demonstrada e pelo apoio prestado. Um agradecimento especial ao Mestre Paulo Vaz de Carvalho por todo o tempo que disponibilizou e todas as críticas construtivas que foi fazendo ao longo deste trabalho. Agradeço, ainda, ao Prof. Doutor Amândio Coutinho por ter dado autorização para realizar esta investigação e pelo enorme orgulho que sinto em ainda o ter conhecido.

Agradeço aos quatro alunos e respectivos encarregados de educação que participaram neste estudo, sem a sua disponibilidade nada disto teria sido possível de concretizar.

Agradeço a todos os meus amigos pelo apoio que me deram para chegar ao fim, especialmente à Catarina e à Teresa por terem estado sempre presentes, demonstrando sempre interesse, disponibilidade e preocupação.

E, por fim, um profundo OBRIGADO a toda a minha família que sempre esteve muito presente nos momentos bons e maus. Em especial à minha mãe que, através da sua entrega, dedicação e acompanhamento, me proporcionou a confiança e motivação necessárias para a concretização de um dos maiores objectivos da minha vida.

Resumo

O presente estudo de caso procurou analisar as dificuldades sentidas pelas crianças surdas, filhas de pais surdos, e pelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em relação à escrita e à leitura. Para tal analisámos quatro crianças surdas profundas do 3º e do 4º ano de escolaridade, duas filhas de pais surdos e duas filhas de pais ouvintes. De forma a perceber a narrativa oral (Língua Gestual Portuguesa) e escrita, as crianças contaram uma história a partir de uma sequência de imagens. Para perceber a leitura foram passadas três provas (reconhecimento de palavras, selecção ortográfica e compreensão de frases). Após a análise dos dados podemos concluir que, relativamente às narrativas escritas, estas crianças, apresentaram textos pouco estruturados, compostos essencialmente por frases simples e limitaram-se a descrever as imagens que compunham a história. Relativamente à leitura, percebemos que estas crianças sentem algumas dificuldades nas três vertentes analisadas neste estudo. Embora este trabalho não nos permita generalizar os resultados não encontramos grandes diferenças em relação às dificuldades apresentadas pelos sujeitos. Apesar de podermos afirmar com alguma certeza que, tanto na escrita como na leitura, o sujeito filho de pais surdos, com aquisição da língua gestual à nascença, foi o que conseguiu a melhor prestação.

Palavras-chave: Surdez; Escrita; Leitura; Bilinguismo.

Abstract

This case study focus on analysing the difficulties felt by the deaf children with deaf parents, and deaf children with hearing parents relating to writing and reading. We took four deaf children from the 3rd. and 4th grade, two of them with deaf parents and the other two with hearing parents. Aiming to understand oral discurs (Portuguese Sign Language) and writing the children told a litle story after looking a sequence of images. In order to understand the reading they had to pass 3 tests (knowledge of words, orthografic selection and sentences understanding). After data analisis we can conclude that relating to the writing, those children presented poor texts with simple phrases only describing the images showned. Concerning the reading data we conclude that those children have some difficulties on the 3 tests given. Although this study dont allow us to especulate we didn't find big diferences related to the difficulties shown by the children. In spite of being able to claim with some certainty, that either in writing or in reading, the child with deaf parents who had acquired sign language after birth achieved the best performance.

Key words: Deafness; Writing; Reading; Bilingualism.

Índice

I. Introdução	1
II. Enquadramento Teórico	3
1. Enquadramento Geral do Ensino dos Surdos	3
1.1. A Educação dos Surdos em Portugal	3
1.2. Os anos 70 – Núcleo de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas e Núcleo de Apoio a Deficientes Auditivos	5
1.3. Os anos 90 – Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (L.G.P.)	6
2. A Problemática da Surdez	8
1.1. A Perspectiva Médica	8
1.2. A Perspectiva Sócio-Linguística	9
3. A Língua Gestual	12
4. Linguagem e Pensamento da Criança Surda	16
5. A família da Criança Surda	20
5.1. Crianças surdas filhas de pais surdos	20
5.2. Crianças surdas filhas de pais ouvintes	21
6. A Educação Bilingue da Criança Surda	23
6.1. A leitura e a escrita da criança surda	26
III. A Problemática	29
1. Enquadramento Geral do Estudo	29
2. Delineamento do Estudo e Objectivos	30
IV. Método.....	31
1. Participantes	31
2. Instrumentos	32
2.1. Narrativa oral de uma história	32
2.2. Narrativa escrita de uma história	32
2.3. Prova de reconhecimento de palavras	33

2.4. Prova de selecção ortográfica	34
2.5. Prova de compreensão de frases	34
3. Procedimentos	35
4. Tratamento dos dados	36
4.1. Tradução do material gestual	36
4.2. Análise e descodificação dos protocolos	36
4.3. Análise das provas de leitura	39
V. Apresentação e Análise dos Resultados	40
1. A Narrativa	40
1.1. Análise da riqueza dos discursos em termos cognitivos	40
1.2. Análise dos níveis de estruturação da narrativa	43
1.3. Análise da relação imagem / linguagem	45
1.4. Análise dos níveis de distanciação cognitiva das unidades de informação	47
2. Análise dos resultados das provas leitura	47
2.1. Resultados do sujeito A	49
2.2. Resultados do sujeito B	50
2.3. Resultados do sujeito C	51
2.4. Resultados do sujeito D	52
VI. Discussão dos Resultados	54
VII. Conclusão	58
VIII. Referências Bibliográficas	60
IX. Anexos	65
Anexo A – Sequência de Imagens utilizada nas provas “narrativa oral de uma história” e “narrativa escrita de uma história”	66
Anexo B – Prova de Reconhecimento de Palavras	68
Anexo C – Prova de Selecção Ortográfica	73
Anexo D – Prova de Compreensão de Frases	77
Anexo E – Discursos em L.G.P. e Narrativas Escritas, e análise das categorias fundamentais da narrativa	86
Anexo F – Prestação dos sujeitos nas três provas de leitura	91

Lista de Tabelas

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos	32
Tabela 2. Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, Sujeito A	41
Tabela 3. Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, Sujeito B	41
Tabela 4. Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, Sujeito C	42
Tabela 5. Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, Sujeito D	43
Tabela 6. Análise dos níveis de estruturação da narrativa para os 4 sujeitos	44
Tabela 7. Análise da relação imagem / linguagem para os 4 sujeitos	46
Tabela 8. Análise dos níveis de distanciação cognitiva das unidades de informação para os 4 sujeitos	47
Tabela 9. Total de respostas certas nas três provas, para cada sujeito	48
Tabela 10. Prestação do suj. A nas três provas de leitura	49
Tabela 11. Prestação do suj. B nas três provas de leitura	50
Tabela 12. Prestação do suj. C nas três provas de leitura	51
Tabela 13. Prestação do suj. D nas três provas de leitura	52

Lista de Figuras

Figura 1. Total de respostas certas dos sujeitos em cada prova de leitura	48
---	----

I. Introdução

O estudo que pretendemos realizar tem por objectivo perceber e identificar as dificuldades de leitura e escrita em crianças surdas profundas, filhas de pais surdos e filhas de pais ouvintes.

O desenvolvimento pleno das capacidades linguísticas é condição indispensável para um total desenvolvimento da criança, surda ou ouvinte. Segundo Sim-Sim (2005), a linguagem é essencial à vida em comunidade, através dela partilhamos ideias, emoções, usufruímos da experiência dos outros, (...), construímos significados e aprendemos.

Para que a criança surda domine, o mais cedo possível a língua, necessita estar inserida num grupo de pessoas que utilizem fluentemente a Língua Gestual Portuguesa, pois esta é uma língua de modalidade visuo-espacial. O contacto permanente com adultos surdos ou fluentes na Língua Gestual Portuguesa torna-se, também, extremamente importante para a educação de crianças e jovens surdos, se considerarmos o facto da maioria (90 a 95%) das crianças surdas nascerem no seio de famílias ouvintes.

Hoje em dia, é frequente encontrarmos estudos que nos comprovam a importância do domínio da Língua Gestual Portuguesa pela criança surda. Apenas com este domínio a criança irá ter facilidade em aprender uma segunda língua, a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita e, eventualmente oral. Segundo Grosjean (s.d.), apenas conhecendo e usando a Língua Gestual e a Língua oral (na sua modalidade escrita e, quando for possível, na sua modalidade falada) a criança alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais.

A educação das crianças surdas deve contemplar a questão do bilinguismo, isto é, a aquisição de duas línguas. A Língua Gestual Portuguesa deve ser a primeira língua a ser adquirida pela criança, pois é a sua “língua natural” (é a língua utilizada na comunidade surda). Mais tarde, a criança surda deverá ser iniciada na aprendizagem da Língua Portuguesa, esta torna-se, igualmente indispensável porque se constitui como o único meio para aceder à cultura da sociedade em que está inserida.

Posto isto, considerámos interessante perceber melhor como é que se realiza a aquisição da Língua Portuguesa, pela criança surda, bem como todos os processos fundamentais que devem estar na base desta aquisição. Para tal procederemos a uma revisão da literatura fundamental, que se organiza da seguinte forma: 1. Enquadramento geral do ensino dos surdos; 2. A problemática da surdez; 3. A língua gestual; 4. Linguagem e pensamento da criança surda; 5. A família da criança surda; 6. A educação bilingue da criança surda.

II. Enquadramento Teórico

1. Enquadramento Geral do Ensino dos Surdos

De forma a compreender melhor a evolução do ensino dos surdos, em Portugal, considerámos fundamental fazer uma breve revisão histórica do percurso educativo desta população.

1.1. A Educação dos Surdos em Portugal

Lourenço (1956), refere que a primeira data que aponta para a preocupação com a educação dos surdos em Portugal surge em 1822, quando José António de Freitas Rego revela os resultados obtidos com os seus trabalhos, e pede nas Cortes Gerais da Nação Portuguesa que seja estabelecido no nosso país o ensino dos “surdos-mudos”.

Em 1823, D. João VI e a sua filha, a Infanta D. Isabel Maria convidam o sueco Per Aron Borg, famoso por ter criado o primeiro Instituto de Surdos em Estocolmo para, em Portugal organizar um Instituto idêntico, auxiliado pelo seu irmão João Borg. O Instituto de “surdos-mudos” foi instalado na Luz, no Palácio Conde de Mesquitela, em Lisboa onde se manteve até 1827. Esta instituição passou mais tarde para a Casa Pia de Lisboa, tornando-se depois autónoma (Lourenço, 1956).

Segundo Carvalho (2007), o Instituto de “surdos-mudos” acaba por ser tornado independente e dotado, pelo Rei D. João VI com um orçamento anual para a sua manutenção, devido a alguns desentendimentos entre o professor Per Aron Borg e a direcção da Casa Pia de Lisboa. Em 1828, o professor Per Aron Borg regressou ao seu país, reassumindo a direcção do Instituto de “surdos-mudos” de Estocolmo, onde veio a falecer em 1889.

A direcção do Instituto de “surdos-mudos”, em Portugal, foi assumida por João Borg (auxiliado por José Crespim da Cunha) que, em 1832, muda as instalações do Instituto para a

Calçada das Necessidades. José Crespim da Cunha sucede a João Borg na direcção do Instituto, assumindo com empenho o ensino dos “surdos-mudos” até 1834. Por virtude de um decreto de 15 de Fevereiro de 1834, o Instituto perde a autonomia e passa novamente a ser administrado pela Casa Pia de Lisboa. Esta reintegração na Casa Pia de Lisboa assinala a entrada em decadência do ensino de “surdos-mudos” em Portugal (Carvalho, 2007).

O Instituto de “surdos-mudos” consegue manter-se aberto, embora com grandes dificuldades, até 1860, data em que devido às suas dificuldades financeiras e à decadência do ensino, foi extinto.

Durante dez anos não existem relatos do que aconteceu ao Instituto de “surdos-mudos”, nem a este tipo de ensino em Portugal.

Segundo Carvalho (2007), só com o aparecimento do Padre Pedro Maria Aguilar, o ensino de “surdos-mudos” ressurgiu. Após diversas tentativas o Padre Pedro Maria Aguilar consegue, em 1877, obter um subsídio da Câmara Municipal do Porto e funda o Instituto de “surdos-mudos” nesta cidade. Com o seu falecimento em 1879 a direcção do Instituto do Porto fica confiada ao seu sobrinho Eliseu Aguilar.

Em 1887, Eliseu Aguilar foi convidado a abrir um Instituto Municipal em Lisboa, no Palácio do Arneiro, do qual foi ao mesmo tempo Director e Professor de cerca de 40 crianças em regime de internato e semi-internato.

Por decreto de 25 de Dezembro de 1905, o Instituto Municipal de “surdos-mudos” foi incorporado na Casa Pia de Lisboa, onde passou a funcionar como secção.

Na primeira década do século XX inicia-se uma época de influência francesa no Ensino Especial, com a ida dos Drs. Rodrigues Lobo e Pavão de Souza para o *Institut National des Sourds*, onde conseguiram formação especializada. Estas influências trouxeram para Portugal a utilização do chamado método oralista, *méthode intuitive*, situação que viria a ser adoptada até à década de 90’.

Em 1913, Aurélio da Costa Ferreira, director da Casa Pia, organiza um curso de formação especializada para Professores do ensino de indivíduos com deficiência auditiva, cujo director é Pavão de Souza, que se havia especializado em Paris. A época inaugurada por

Aurélio da Costa Ferreira e Carlos Ary dos Santos, marca a tendência médico-pedagógica no ensino especial.

A partir de 1942, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (antigo Instituto da Casa Pia) promove uma renovação no Ensino Especial em geral, no sentido de satisfazer a necessidade de instalações, professores especializados e assistência médica.

A década de 60' caracteriza-se pela expansão dos estabelecimentos de educação para surdos, em Portugal, e, também, pela realização da primeira experiência de integração de crianças com deficiência, começando pelos deficientes visuais, no ensino secundário.

1.2. Os Anos 70 – Núcleo de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas e Núcleo de Apoio a Deficientes Auditivos.

A política de integração plena viria, mais tarde, a ser defendida pela Dr.^a Ana Maria Bénard da Costa, grande adepta da integração plena das crianças com qualquer tipo de deficiência.

Em 1974, as divisões do Ensino Especial do Ministério da Educação, criadas pela reforma de Veiga Simão e apoiadas pelo Programa de Cooperação Luso Sueco, incrementam a formação de pessoal docente e técnico na área da deficiência auditiva, o desenvolvimento tecnológico e a investigação que se processa da seguinte forma:

- Salas de apoio;
- Em classes especiais integradas em escolas regulares;
- Em apoio itinerante.

Através do acordo Luso Sueco foram levantadas, pela primeira vez, outras hipóteses para a resolução do problema da audição dos surdos. Pela primeira vez foi feito um levantamento relativamente à Língua Gestual Portuguesa, método que, mesmo sendo o mais utilizado pela comunidade surda, era totalmente ignorado.

Prata (1980) refere que com a colaboração da Associação de Surdos de Lisboa, existente desde 1958, organizou-se um seminário sobre o gesto, no Laboratório da Faculdade de Letras de Lisboa, onde se fez o primeiro estudo com fotografias de 250 gestos de Língua Gestual Portuguesa, e com base nestes documentos foi levada à estampa o primeiro estudo linguístico.

Após uma reflexão profunda sobre a integração do surdo, partilhada por especialistas suecos, surgem, na década de 80', os Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva.

Os princípios filosóficos que estavam subjacentes a estes núcleos, assentavam em dois pontos, nomeadamente, o apoio à integração e a utilização de metodologias mais activas e diversificadas dirigidas aos alunos surdos que, à partida, não reuniam o mínimo de condições que garantissem uma integração bem sucedida.

É de realçar que alguns destes núcleos foram pioneiros na introdução da Língua Gestual em contexto de sala de aula, tendo para isso sido convidados alguns adultos surdos e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.

1.3. Os Anos 90 – Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (L.G.P.)

Os anos 90 caracterizam-se por grandes transformações e novas visões sobre o ensino de surdos.

Em 1992, a Professora Doutora Maria Augusta Amaral assume a Direcção do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) transformando por completo o ensino nesta instituição. Juntamente com o Mestre Dr. Amândio Coutinho inicia um estudo, no IJRP, que tem por objectivo diagnosticar as reais dificuldades das crianças surdas ao nível educativo, comunicativo e social.

Este estudo traduziu-se no reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa como língua materna da criança surda profunda, numa aplicação do modelo Bilingue para a educação de surdos e em obras de cariz científico como as obras GESTUÁRIO e Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa (Carvalho, 2007).

Actualmente, de acordo com o Despacho n.º 7520/98, Portugal avançou no estabelecimento de condições básicas para a educação de surdos, ao consagrar, na alínea h) do

artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que, na realização da política de ensino, cabe ao Estado valorizar e proteger a L.G.P., enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e igualdade de oportunidades.

O Despacho n.º 7520/98 refere que, dadas as necessidades da população surda ligadas às aprendizagens que requerem o domínio cumulativo da Língua Portuguesa, nomeadamente no âmbito da escrita, é fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da L.G.P. como forma de alargamento da comunicação como instrumento de aprendizagem.

Após este breve enquadramento histórico, podemos concluir que a educação dos surdos nem sempre foi encarada da mesma perspectiva, passando, mesmo, por grandes transformações ao longo dos tempos.

Importa, agora, perceber melhor quais são, actualmente, os dois pontos de vista, relativamente à forma de abordar a problemática da surdez.

2. A Problemática da Surdez

Segundo Alves (1999), existem actualmente dois pontos de vista, relativamente à forma de abordar a problemática da surdez, nomeadamente, o ponto de vista médico que se centra na audição, nas incapacidades da pessoa, e o ponto de vista sócio-cultural, que se centra na globalidade da pessoa, ou seja, como esta se organiza, constrói e se relaciona com os outros.

2.1. A Perspectiva Médica

A perspectiva médica, como foi acima referido, centra-se na deficiência/incapacidade das pessoas, tendo como principal objectivo reabilitar a pessoa surda.

Esta perspectiva defende que um indivíduo que apresente um problema de audição só é considerado surdo se a sua audição não for funcional na sua vida quotidiana. Hipoacúsico ou deficiente auditivo é aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (Fernandes, 1990).

Neste sentido, Surdez significa um dano auditivo tão severo que a criança fica prejudicada de processar informação através da audição, com ou sem amplificação, podendo afectar o seu desempenho a nível escolar, assim como a sua integração social.

A principal distinção entre crianças surdas e as crianças com deficiência auditiva, centra-se, sobretudo, na mobilidade primária para o acesso à comunicação. Uma criança surda pode usar a audição residual, mas, como um canal secundário e suplementar à visão. Estas crianças confiam em primeiro lugar nas estratégias visuais (leitura labial) para aceder à informação, enquanto que, uma criança com deficiência auditiva usa estratégias auditivas que aumentam o nível de audição através de aparelhos de assistência, juntamente com estratégias visuais (Brito, 2005).

A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida, conforme o indivíduo tenha nascido com a deficiência ou a tenha adquirido posteriormente devido a causas patológicas ou traumáticas (Fernandes, 1990).

Pinho e Melo (1987), dividiu a classificação etiológica da deficiência auditiva em cinco períodos, designadamente:

- 1) Genético: Constitucional Degenerativa (surdez familiar progressiva, etc.);
- 2) Pré-Natal: Embriopatias (infecções maternas, em particular a rubéola, etc.),
Fetopatias (incompatibilidade sanguínea, hemorragias, etc.);
- 3) Neo-Natal: Prematuridade,
Anóxica,
Traumatismo (obstréctorcias, fórceps, etc.);
- 4) Infantil: Infecção (meningite viral, otítica, etc.),
Tóxico – Exógena (estreptomicina, etc.),
Traumática (sonora, craniana, etc.);
- 5) Adulto: As anteriores citadas mais a vascular, alérgica ou de sensibilidade.

2.2. A Perspectiva Sócio-Linguística

Sabemos que, as comunidades de surdos se formam através de uma aproximação e assimilação. Os seus elementos agrupam-se desta forma, sem contudo obedecerem a critérios geográficos. A razão da sua existência não está numa atitude negativa frente ao mundo dos ouvintes, mas sim num desejo positivo de encontrar-se com outros surdos para conversar, trocar informações, desfrutar de forma relaxada dos seus tempos livres (Marchesi, 1993), e desenvolver cognitivamente através da comunicação com surdos adultos.

Segundo Brito (2005), olhando desta forma para a Comunidade Surda, pode-se constatar que ela é, ao mesmo tempo diversa e una, plural e singular. Os seus membros consideram-se como pertencentes a uma organização social diferente, possuidores de uma História e de valores morais muito próprios, e donos de uma maneira de ser muito particular, mas admitindo diferentes formas de estar.

De acordo com Carvalho (1999), interagir com os outros surdos, partilhar de uma consciência colectiva, reflectir sobre problemas semelhantes e manter a sua identidade de grupo, são prioridades tidas em conta quando este grupo se reúne em associações representativas. A utilização da Língua Gestual, como meio de comunicação, torna-se um instrumento fundamental para que o surdo possa compreender o mundo e para que tenha acesso à informação a que todos têm direito.

Segundo o seu sistema de valores, os surdos defendem que, não são deficientes, mas sim elementos pertencentes a um grupo social diferente, portadores de uma identidade comum, utilizando métodos de comunicação que a sociedade deve considerar válidos.

Como cidadãos, reivindicam a posse de alguns direitos específicos. Um desses direitos seria, nesta óptica, o de dispor da sua língua própria, adequando dessa forma o seu desenvolvimento, garantindo a sua identidade própria como requisito básico. A par dos direitos inalienáveis à vida, à liberdade, à integridade física e mental e à privacidade pessoal, a sociedade confere a todo o cidadão outro tipo de direitos, entre os quais os da liberdade de pensamento, de expressão e de associação (Nunes e Rodrigues, 1998, cit. por Carvalho, 1999). Uma das suas principais reivindicações prende-se com o direito à educação através da Língua Gestual.

Nesta perspectiva, os surdos consideram que, muitos dos problemas na comunicação provêm do facto dos ouvintes não dominarem nem valorizarem a Língua Gestual, não reconhecendo a sua importância, como meio de acesso à informação existente. A maioria da literatura existente sobre esta matéria, tem vindo a revelar que, através dos tempos, a importância da Língua Gestual não tem sido respeitada nem tem ocupado o lugar merecido, como uma população que a ela recorre, como único meio de se exprimir (Carvalho, 1999).

Uma vez explicitada a importância da Língua Gestual para a comunidade surda, considerou-se relevante a pesquisa teórica de alguns estudos sobre as línguas gestuais: as suas características, os seus princípios, bem como o seu papel privilegiado na comunicação e desenvolvimento da criança surda.

3. A Língua Gestual

Segundo Amaral (2002), o interesse pelos aspectos teóricos das línguas gestuais sofreu o seu primeiro impulso com o trabalho pioneiro de Stokoe em 1960, que defendia que a Língua Gestual Americana (ASL), embora produzida numa modalidade diferente poderia ser estudada segundo os mesmos princípios que se aplicam ao estudo das línguas orais. Demonstrou ainda que os gestos da ASL, enquanto unidades holísticas, eram formados por elementos discretos correspondentes aos aspectos fonéticos e fonológicos que são contemplados nas descrições das línguas orais.

Este é um período marcado pelo desenvolvimento de estudos sobre a ASL em que além de Stokoe, Klima e Bellugi representam um paradigma de investigação ainda hoje seguido por muitos investigadores.

Trata-se de um período muito importante em que muitas transformações aconteceram no que respeita à problemática da surdez e à forma como as pessoas a passaram a abordar e tratar: emerge a certeza de que a ASL é uma língua com todas as características de uma língua natural, como qualquer língua oral; surge um grande interesse e apreço pela comunidade surda e pela sua cultura; existe, finalmente, uma nova consciência sobre as capacidades das pessoas surdas. Os trabalhos sobre a ASL multiplicam-se cobrindo as mais diversas áreas, desde o estudo sobre as propriedades básicas da língua, sobre os aspectos universais, os princípios organizativos e a sua complexidade gramatical.

Destas primeiras abordagens que ainda não se podem considerar sistematizadas sobressaem quatro importantes aspectos gerais:

- O conceito de língua passa a ser alargado para abarcar as línguas gestuais e orais;
- As línguas gestuais apresentam uma importante e nova alternativa para as línguas orais sendo particularmente inovadoras no que respeita aos processos visuais (até aí só os aspectos auditivos eram considerados relevantes para o estudo da linguagem);
- O conhecimento de que as línguas gestuais, tal como as línguas orais, são preferencialmente processadas pelo hemisfério esquerdo, confirmando que esse hemisfério, nos seres humanos, apresenta uma predisposição inata para a linguagem;
- A vários níveis as línguas gestuais abrem novas perspectivas aos problemas da linguagem revelando inesperadas ligações entre as mãos e o cérebro.

A maior parte das pessoas pensa, erradamente, que a língua gestual é uma colecção de gestos mímicos formando uma comunicação rudimentar. Na verdade as línguas gestuais apresentam sistemas linguísticos altamente estruturados, com toda a complexidade gramatical existente nas línguas orais.

Assim como o Inglês e o Italiano têm regras elaboradas para formar palavras e frases, as línguas gestuais têm regras para gestos que expressam uma palavra e para gestos que expressam frases.

A Língua Gestual não é universal, os surdos em países diferentes utilizam línguas gestuais muito diferentes. Um surdo adulto que adquira uma segunda língua gestual vai utilizar alguns gestos com “pronúncia”.

As línguas gestuais não são versões manuais da língua oral usadas nas comunidades ouvintes circundantes. Por exemplo, ASL e BSL (Língua Gestual Britânica) são completamente diferentes.

A língua oral e a língua gestual partilham as mesmas propriedades abstractas da linguagem, contudo diferem radicalmente nas suas formas de apreensão e produção. As línguas orais estão codificadas com diferenças acústicas e temporais. As Línguas Gestuais têm variações visuo-espaciais, com contrastes signo-linguísticos.

Após o reconhecimento da ASL como língua e baseando-se em estudos anteriores sobre vários aspectos estruturais e gramaticais da ASL, Klima e Bellugi, em 1987, trazem a público dados cientificamente credíveis sobre a possível localização e organização cerebral da linguagem dos surdos. Estes investigadores tiveram como estratégia principal verificar se o comportamento relacionado com determinada lesão cerebral nos surdos poderia ser comparada com a que apresentavam os ouvintes com idêntica lesão cerebral.

No final desta complexa investigação, os investigadores concluíram que:

- o hemisfério esquerdo apresenta-se dominante para a língua gestual, logo, a organização do cérebro para a linguagem dos surdos gestuantes é paralela à dos ouvintes que utilizam a língua oral;

- há grandes probabilidades de admitir que as estruturas anatómicas no interior do hemisfério esquerdo que facilitam a linguagem visuo-espacial sejam diferentes das que facilitam a língua oral;

- sendo aceite a hipótese anterior torna-se evidente que as estruturas do cérebro não são estruturadas para funções particulares, mas antes, que podem existir processamentos particulares que são adaptados e otimizados pelo cérebro;

- a experiência auditiva não é necessária para o desenvolvimento da especialização hemisférica pelo que o som não é a única via de acesso à linguagem;

- as representações visuo-espaciais de natureza não linguística situam-se no hemisfério direito tanto nos indivíduos surdos como nos ouvintes;

- as representações visuo-espaciais de natureza linguística, nos surdos, situam-se no hemisfério esquerdo.

Este estudo realizado por Klima e Bellugi é apenas uma das muitas investigações científicas das línguas gestuais realizadas em diversos países. O conjunto destas investigações permitiram concluir que os idiomas gestuais são sistemas linguísticos dotados de um grau de complexidade funcional e estrutural equivalente ao que é tradicionalmente reconhecido aos idiomas orais. Os estudos linguísticos mostraram que as línguas gestuais possuem os recursos gramaticais necessários e suficientes para exprimir toda a rica gama da experiência humana nos mais variados domínios, desenvolvem amplos vocabulários e têm modos produtivos de expandir os seus léxicos de forma limitada (Marschark, 1993).

Outra conclusão que se pode retirar, a partir de estudos complementares de natureza psicolinguística, sociolinguística e neurolinguística, é que os idiomas gestuais são a manifestação de uma outra modalidade natural, a par da voz e, de expressão das capacidades conceptuais e linguísticas. É nessa qualidade e a esse título, que constituem o instrumento de comunicação e de socialização favorito de muitas pessoas surdas e podem desempenhar no desenvolvimento da criança surda, o mesmo papel insubstituível que os idiomas orais desempenham para as crianças ouvintes. São também os idiomas maternos de um pequeno número de crianças com pais surdos que os adquirem espontaneamente antes mesmo de começarem a adquirir o idioma oral da sociedade em que vivem (Marchesi, 1993).

Por fim, experiências curriculares recentes vieram confirmar ao que se denomina hoje uma educação bilingue e intercultural. Os idiomas gestuais das comunidades surdas não são

inimigos da oralidade e pelo contrário constituem a via mais benigna e eficaz que a criança surda tem ao dispor para aceder ao conhecimento dos idiomas orais da sociedade ouvinte circundante e, em particular, das suas expressões escritas e literárias.

4. Linguagem e Pensamento da Criança Surda

Tal como verificámos, anteriormente, a Língua Gestual tem uma enorme influência no desenvolvimento da criança surda, uma vez que é o seu veículo de comunicação por excelência. Para além de ser importante no desenvolvimento social torna-se, igualmente, fundamental no desenvolvimento cognitivo, nomeadamente na aquisição da linguagem e no pensamento da criança surda.

No processo de aquisição da linguagem o domínio de uma língua representa, não apenas o acesso a uma forma de comunicação, mas, também, de uma sólida base de identidade cultural e individual (Amaral, 1999).

Se o tema da linguagem na construção da identidade deve ser considerado no processo educacional de qualquer sujeito, mais significativo ele se torna na questão da surdez, pois devido ao uso da língua gestual a criança surda filha de pais ouvintes, possivelmente, terá poucas oportunidades de usar significativamente essa língua. Em outras palavras, as possibilidades de aquisição da língua gestual estarão restritas ao contacto com a comunidade surda.

Essa aquisição poderá ocorrer tardiamente, na relação com iguais na escola especial ou em instituições para surdos ou, ainda, no contacto com a comunidade surda (nas igrejas e nas associações de surdos). A criança surda filha de pais surdos poderá adquirir a língua gestual na interacção com os seus pares, análogo ao que ocorre com a criança ouvinte (Gesueli, s.d.)

Na criança ouvinte, o processo de aquisição da linguagem é precoce e espontâneo. O desenvolvimento de interacções com parceiros significativos que utilizem consistentemente uma determinada língua é, em geral, suficiente para que a linguagem se desenvolva, proporcionando desde muito cedo o domínio de competências comunicativas e linguísticas que dão origem a interacções diversificadas.

A especificidade da criança surda, que se prende com a ausência da função sensorial da audição, impede-a de adquirir espontaneamente a língua oral da comunidade envolvente, logo, uma vez privada da linguagem, a criança surda é conseqüentemente afectada no seu desenvolvimento cognitivo (Amaral, 2002).

Vygotsky (1993, cit. por Amaral, 2002), afirma que as crianças surdas, privadas de comunicação verbal com os adultos, formam livremente os seus complexos e as características especiais do pensamento por complexos aparecem na sua forma pura e com contornos nítidos.

Este autor concluiu, através dos seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, que as crianças surdas, por não possuírem um sistema comunicativo, estavam limitadas na formação de pensamentos complexos e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento intelectual global.

Piaget foi outro autor que realizou estudos de desenvolvimento cognitivo com crianças surdas. Nestes seus estudos, Piaget, afirma que quando os “surdo-mudo” tem acesso à “linguagem dos gestos” apresenta resultados superiores na resolução das operações de classificação e seriação. Este autor leva-nos a outro aspecto muito interessante que é a relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Por outro lado, Chomsky, também referindo-se aos surdos, revela que o pensamento é um domínio inteiramente diferente da linguagem, embora a linguagem seja utilizada para expressar o pensamento. O mesmo autor afirma que o atraso no desenvolvimento da linguagem pode perfeitamente ser explicado por um insuficiente grau de estimulação, por parte do meio envolvente (Amaral, 2002).

Resumindo os contributos destes três autores, Vygotsky, Piaget e Chomsky, podemos realçar os seguintes aspectos:

- quando os surdos não têm acesso à linguagem o seu desenvolvimento cognitivo apresenta-se a um nível que não ultrapassa o das operações mentais mais elementares;
- quando os surdos têm acesso à “linguagem dos gestos” os resultados obtidos são superiores às expectativas muitas vezes tidas em relação a estas crianças;
- embora pensamento e linguagem possam ser entidades distintas é certo que se influenciam mutuamente em questões de desenvolvimento cognitivo;
- é da maior relevância o papel que o meio ambiente desempenha na estimulação para a aquisição de competências.

Diversos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo na criança surda, tal como na criança ouvinte, apontam para aspectos de natureza inata e aspectos relacionados com o envolvimento da criança no meio sócio-cultural, sendo o aparecimento da linguagem considerado parte integrante do seu desenvolvimento global. Porém, demonstrou-se que o que faltou à maioria das crianças surdas foi o envolvimento com o meio, que impediu a aquisição da linguagem e provocou um corte irremediável no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social (Amaral, 2002).

Marchesi (1990), enumera alguns dos problemas que podem surgir no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, nomeadamente:

1. Dificuldades na expressão simbólica, não só na aquisição do código linguístico oral, mas também em outras formas, mais pormenorizadamente no jogo simbólico;

2. Como a linguagem ocupa um papel fundamental na auto-regulação e na planificação do comportamento, na capacidade de antecipação da situação e no controlo executivo dos próprios processos cognitivos, os surdos apresentam maiores atrasos e dificuldades nestas dimensões;

3. A aquisição de conhecimentos está muito relacionada com a capacidade de receber informação e elaborá-la adequadamente. A informação é praticamente toda transmitida através de diferentes meios de comunicação: rádio, televisão, livros, etc. e, a criança surda tem dificuldades em dominar todos estes, no sentido em que os problemas na comunicação oral e no domínio da língua estendem-se, também, à leitura de textos escritos. Todas estas dificuldades são barreiras para a aquisição da informação por parte da criança surda;

4. Podem surgir algumas dificuldades na representação mental da informação, isto é, na retenção e utilização activa da mesma, o que permite ao sujeito actuar sobre o meio que o rodeia;

5. Os indivíduos surdos apresentam certas dificuldades para realizar operações de características mais formais, como a capacidade de formular hipóteses, de raciocinar sobre preposições, uma vez que são habilidades em que a linguagem tem grande importância.

A aquisição e interiorização de um código linguístico pelas crianças surdas são factores fundamentais, não só para a sua comunicação e interacção social, mas também, para o seu desenvolvimento cognitivo (Marchesi, 1993). Por isso, é importante que as crianças surdas adquiram a língua gestual precocemente, pois esta estabelece uma relação dinâmica e dialéctica com o pensamento e vai permitir o acesso às ideias, ao conhecimento, ao discurso lógico e criativo, em suma, à plena apreensão do mundo e ao total desenvolvimento cognitivo (Amaral, 1993).

Segundo Santos (2005), se a criança surda for exposta a uma língua gestual adquirirá um conhecimento sobre o mundo e sobre as relações interpessoais idêntico ao adquirido por uma criança ouvinte, imersa num meio linguístico oral. A aquisição de qualquer língua oral ou gestual é sempre um passaporte indispensável para o relacionamento social.

5. A Família da Criança Surda

Neste ponto pretendemos focar as principais diferenças existentes entre as crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas filhas de pais ouvintes. Consideramos importante abordar este tema visto que as famílias têm um papel extremamente importante quando se trata da aquisição da linguagem.

Todas as famílias, até mesmo as mais coesas, têm algumas passagens turbulentas no curso do seu desenvolvimento. Numa família, os indivíduos estão unidos por fortes laços emocionais e influenciam-se mutuamente. Por isso, será inevitável que alterações no ambiente e desvios num desenvolvimento perspectivado de um membro da família, não tenham impacto nos restantes membros da família.

Uma família encontra-se directamente relacionada com a sociedade, onde lhe são impostas culturas e ideologias particulares. A língua é um dos traços culturais que é transmitido de geração em geração, e neste caso, a expectativa é que os seus filhos comuniquem com eles (Farinha, 2005).

5.1. Crianças surdas filhas de pais surdos

De acordo com Lane, Hoffmeister, e Bahan (1996), a reacção que os pais surdos têm ao saberem que a sua criança é surda é diversa. Geralmente, muitos pais surdos prefeririam ter um filho surdo, mas, há também, aqueles que encaram o facto com alguma tristeza, pois têm consciência que esta criança encontrará muitos desafios e dificuldades pela frente. No entanto, normalmente, ultrapassam as suas reservas com alguma rapidez.

Segundo os mesmos autores, quando os pais são surdos, a criança surda é inserida automaticamente num lar que já funciona como um ambiente que promove a visão como meio de eleição para a aprendizagem e para o desenvolvimento, e onde predomina a Língua Gestual. Assim, a criança surda é imediatamente exposta a um mundo preparado para maximizar o seu desenvolvimento social, emocional, psicológico, cognitivo e linguístico. O desenvolvimento social é garantido pela exposição a adultos surdos que funcionam

normalmente como modelos para as crianças. O desenvolvimento emocional é encorajado pelas respostas positivas dadas pela família ao seu novo membro. Psicologicamente, os pais surdos tratam os seus filhos surdos como uma extensão deles próprios. Cognitivamente, as expectativas parentais são elevadas: com o acompanhamento necessário, não há limites provocados pela surdez, no que respeita ao desenvolvimento intelectual.

Assim, o nascimento de uma criança surda no seio de uma família em que os pais são igualmente surdos, geralmente, não traz grandes problemas, pois existe uma comunicação facilitada. A criança surda está, desde o seu nascimento em contacto com a Língua Gestual, fazendo, assim, um percurso normal na aquisição da linguagem (Reis, 1998).

É habitual que os pais surdos de uma criança surda ou ouvinte sintam a constante necessidade de provar à sociedade que têm competências para educar os seus filhos, apesar da sua surdez.

As crianças surdas filhas de pais surdos desenvolvem uma identidade que é forte e auto-regulada. Paralelamente, sentem-se incluídas nas interações sociais, fazendo parte de um grupo unido (Silva, 2005).

5.2. Crianças surdas filhas de pais ouvintes

Quando se dá o nascimento de uma criança surda no seio de uma família em que os pais são ouvintes, estes têm tendência a fazer de tudo para que a criança comece a falar. Para estes pais é estranho e quase impensável comunicar com o seu filho por gestos, isto acontece porque, geralmente, a sociedade não apoia nem informa a população em relação à existência e ao uso da Língua Gestual Portuguesa (Reis, 1998).

Toda esta situação tem como consequência o facto destas crianças crescerem sem conseguirem estabelecer qualquer tipo de comunicação. Estas crianças apenas adquirem a língua quando entram para a escola de surdos ou através das associações de surdos.

Segundo Lane, Hoffmeister, e Bahan (1996), a criança surda numa família ouvinte desenvolve estratégias de *coping*. Muitas crianças surdas dependem excessivamente das suas

mães ouvintes. O terrível medo de separação que a criança tem resulta num contacto visual, num apego e num choro excessivo. Praticamente não há comunicação significativa e as escassas interações têm como objectivo recompensar os comportamentos positivos da criança. Assim, o processo de maturação que conduz à independência e à autonomia pode ficar comprometido.

O que acontece é que muitos pais ouvintes só conseguem confirmar a surdez dos filhos, quando eles têm cerca de um a dois anos de idade. Quando deveriam surgir as primeiras palavras e tal não sucede, os pais, confusos e incapazes de manter uma relação mutuamente satisfatória, começam a perder confiança nas suas capacidades como pais e reduzem a quantidade e qualidade de interações positivas com a criança. Consequentemente, evidencia-se uma diminuição na transmissão dos significados simbólicos das experiências do filho. Com a repetição dessas falhas de comunicação, o bebé pode desenvolver sentimentos de insegurança, abandono, o que implica mais tarde uma baixa auto-estima (Rodrigues e Pires, 2002, cit. por Farinha, 2005).

Amaral (2002) afirma, no seu estudo, que as condições em que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, têm vindo a ser expostas à língua oral, como língua materna, tem provocado a ausência de aquisição da linguagem nessas crianças, como consequências comunicativas, escolares e sociais.

É, então, de extrema importância que a criança surda filha de pais ouvintes entre em contacto, o mais cedo possível, com pessoas surdas que dominem fluentemente a Língua gestual, para a adquirirem de forma espontânea, bem como para criarem modelos de identificação e referência.

Assim, comparando as diferenças na abordagem dos pais surdos e dos pais ouvintes na educação dos seus filhos surdos, temos, por um lado, pais surdos que estabelecem normalmente relações próximas com o seu filho surdo, comunicação fluente, expectativas elevadas e uma perspectiva positiva bem fundamentada; e por outro, pais ouvintes inseguros e frustrados que poderão não ser capazes de comunicar substancialmente com o seu filho surdo, que, por sua vez, se frustra e fica mais dado a birras. No entanto trata-se da mesma criança em ambas as situações.

6. A Educação Bilingue da Criança Surda

A educação de uma criança é um processo complexo, que envolve muitos intervenientes, muitas decisões. No entanto, é um processo dinâmico, devido à heterogeneidade e constante modificabilidade da criança e da sociedade. Se a educação de uma criança é difícil, a de uma criança surda poderá ser um sofrimento, se for encarada segundo uma perspectiva individual, solitária, constrangedora e passiva, por parte da família, educadores, médicos, terapeutas e da sociedade em geral (Simões, 1992).

Coutinho (2006) concluiu, através do seu estudo sobre “Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda”, que é fundamental para a criança surda portuguesa que o ambiente comunicativo não esteja confinado à aquisição da sua língua materna – a Língua Gestual Portuguesa – mas deve, ainda, ser-lhe proporcionado precocemente um ambiente de leitura e de escrita.

Destaca, ainda, que a escola, sobretudo a escola de crianças surdas, tem um papel importante a desempenhar no crescimento saudável da criança surda, proporcionando-lhes um ambiente comunicativo favorável ao seu desenvolvimento normal, de modo a ultrapassar definitivamente os factores impeditivos do seu desenvolvimento e que são a causa dos problemas de várias ordens.

O autor, através deste estudo confirmou que as dificuldades apresentadas pelos alunos surdos se devem não a dificuldades de ordem cognitiva, mas, aos problemas de ordem comunicativa que resultam, entre outros, da não comunicação com os familiares (maioritariamente ouvintes e que não sabem comunicar em língua gestual) e ao facto de o primeiro contacto com pares e adultos surdos competentes nessa língua se efectuar aos seis ou após os seis anos de idade, o que significa que para muitas crianças surdas portuguesas, só a entrada para a escola lhes facultava o primeiro contacto e posterior início de uma língua, a língua a que naturalmente têm acesso – a Língua Gestual Portuguesa.

Segundo Sim-Sim (1999), as línguas gestuais, como as línguas orais, são línguas naturais decorrentes da aptidão humana para a linguagem, e em que os usos primários dizem respeito à produção e compreensão de cadeias de gestos simbólicos, de acordo com regras específicas (a gramática de cada língua gestual). O desenvolvimento da criança num ambiente

linguístico onde a língua em que se processam as interações verbais é uma língua gestual é em tudo semelhante ao desenvolvimento da linguagem oral numa criança ouvinte, exposta à modalidade oral. Neste caso, a língua materna da criança é a língua gestual a que é exposta.

A opção por uma educação bilingue, em que a mestria de uma língua gestual e o domínio da versão escrita da língua falada na comunidade de ouvintes deverão ser objectivos a perseguir, obriga a repensar não só a organização do sistema educativo, mas também a formação do professores responsáveis por esses alunos (Sim-Sim, 2005).

No entanto, segundo Amaral (1999), a conciliação destes objectivos não é fácil nem pacífica. A Língua Gestual Portuguesa assenta numa gramática própria, com uma estrutura organizada espacialmente, que contrasta com a organização sequencial da língua oral, o que torna o processo de aprendizagem da leitura e escrita independente, em termos de estrutura, da língua utilizada pelos surdos. Enquanto que na criança ouvinte a aprendizagem da leitura se baseia nas aquisições feitas a nível de linguagem oral, a criança surda fará essa aprendizagem através de exposição a formas escritas em que apenas o conteúdo pode ser relacionado com a língua gestual a que esteja exposta.

As experiências curriculares recentes vieram confirmar a importância de uma educação bilingue e intercultural das crianças surdas. Os idiomas gestuais das comunidades surdas não são inimigos da oralidade, pelo contrário constituem a via mais benigna e eficaz que a criança surda tem ao dispor para aceder ao conhecimento dos idiomas orais da comunidade ouvinte e, em particular, das suas expressões escritas.

Em Portugal o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa aconteceu oficialmente na 4ª Revisão Constitucional da Constituição Portuguesa, Setembro de 1997, na qual se expressa o dever de “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” [alínea h) do artigo 74.º].

No entanto, apenas em 6 de Maio de 1998 surge o despacho judicial 7520, onde se oficializa o dever de proporcionar às crianças surdas uma educação bilingue e bicultural. Este despacho teve um grande impacto na comunidade surda, uma vez que veio reestruturar toda a educação das crianças e jovens surdos. Assim, a educação destas crianças e jovens deverá ser

realizada num ambiente que proporcione o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. É fundamental assegurar um ensino que dê acesso ao domínio da Língua Gestual Portuguesa, como forma de comunicação privilegiada, e ao domínio do Português escrito.

Este despacho inova, também, ao referir, pela primeira vez, a questão da integração da Língua Gestual na escola. Para que esta integração seja possível as escolas devem conter técnicos especializados na área de comunicação e língua gestual, formadores, intérpretes de língua gestual e terapeutas da fala, bem como equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

Como outras crianças bilingues, as crianças surdas usarão ambas as línguas, Língua Gestual e Português escrito, nas suas vidas quotidianas como membros integrantes de dois mundos, neste caso, o mundo ouvinte e o mundo surdo (Grosjean, s.d.).

A proposta de educação bilingue é aquela que procura implementar o direito das pessoas surdas de utilizarem a língua gestual, tanto no seu processo educacional como em todas as situações da sua vida. O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança, duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm referido que esta proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, pois considera a língua gestual como natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997, cit. por Nascimento, 2004).

Lopes (2004), através do seu estudo realizado com sujeitos surdos congénitos profundos, fornece algumas considerações interessantes. O autor afirma que o uso de estratégias bilingues na educação formal de deficientes auditivos congénitos, com grau de perda profunda, pode ser considerado uma possibilidade viável para a melhor instrumentalização da língua portuguesa na sua modalidade escrita. Permite concluir, também, que a Língua Gestual Portuguesa pode ser utilizada como elo linguístico-cognitivo com a Língua Portuguesa. Por fim, afirma que quanto mais cedo a criança com deficiência auditiva congénita profunda for inserida num contexto bilingue de vida, maiores serão as possibilidades de integração social entre comunidades linguísticas distintas, pois poderá ter acesso a uma língua que lhe dá suporte linguístico-cognitivo adequado, como também terá

acesso a literatura em língua oral-auditiva, desenvolvendo tanto o seu imaginário como a sua consciência social e política.

6.1. A leitura e a escrita da criança surda

Para as crianças ouvintes, saber ler e escrever significa dominar uma representação da linguagem oral e, nessa medida, a leitura e a escrita constituem-se como usos secundários da língua. Para a generalidade das crianças surdas severas e profundas o acesso à leitura e à escrita é coincidente com a apropriação da língua da comunidade ouvinte em que se inserem, não sendo por isso, usos secundários da língua. O conhecimento lacunar ou não conhecimento da dimensão oral da língua determinam e exigem abordagens e metodologias pedagógicas específicas, diferenciadas, no ensino das competências de leitura e escrita a crianças surdas (Reis, 2007).

Silva (2001), defende que a escrita é uma linguagem importante, da qual a pessoa surda não pode prescindir, visto que sem ela o surdo terá diminuída a hipótese de competição e de comunicação com os ouvintes. A aprendizagem da linguagem escrita dotada de coesão é necessária no processo educacional, de modo a possibilitar que estes indivíduos consigam integrar-se e destacar-se no convívio social.

A mesma autora refere que muitas vezes as crianças surdas não participam inicialmente no processo de leitura, em virtude de os pais ou mesmo outros adultos acabarem por rotulá-las como incapazes de compreender o código escrito, ou até por sentimento de superprotecção. Geralmente os pais e os irmãos estão sempre prontos a executar a tarefa de leitura para as crianças surdas, o que vem impedir que desenvolvam a função social da escrita, de levantar hipóteses, perceber diferenças entre a fala (no caso dos surdos, o gesto) e a escrita, etc. Estes indivíduos mesmo estando vinte anos numa instituição escolar, desconhecem a função social da produção escrita e não conseguem perceber que, para produzir um texto, não basta a justaposição de palavras ou sentenças soltas, mas que ele exige operações complexas, como a de manipular recursos para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido (Silva, 2001).

Diversos estudos (Gentile e Difrancesca, 1969; Francesca, 1972; Tribus e Karchmer, 1977 cit. por Reis, 2007) apontam para um atraso significativo nos níveis de leitura dos alunos surdos, comparativamente aos dos ouvintes, com uma lenta evolução na progressão desses níveis.

Tribus e Karchmer (1977) cit. por Reis (2007), num estudo longitudinal, desenvolvido ao longo de quatro anos, envolvendo 1547 alunos surdos retiraram as seguintes conclusões: os sujeitos do sexo feminino revelaram maiores progressos nos níveis de leitura; a intervenção precoce deu origem a um melhor nível de leitura; a uma perda auditiva superior correspondeu um menor nível de leitura; o facto de os pais serem surdos ou ouvintes não correspondeu a um maior progresso na leitura, embora os alunos surdos, filhos de pais surdos, obtivessem melhores pontuações do que as obtidas por filhos de pais ouvintes.

Apesar dos baixos níveis de aquisição da leitura apresentados pela maioria dos estudantes surdos, muitos investigadores defendem que o processo de leitura das crianças surdas é qualitativamente similar ao do das ouvintes incluindo as que estão a aprender uma segunda língua (Amaral, 2002).

Segundo Reis (2007), é difícil determinar ao certo quais as variáveis mais importantes e determinantes para o sucesso da leitura em crianças surdas. Crianças surdas filhas de pais surdos são frequentemente referidas como sendo melhores leitoras que filhas de pais ouvintes. Este facto não pode, no entanto, ser encarado linear e univocamente. Não deveremos assumir que a simples exposição a uma língua gestual é a única explicação para as diferenças observadas. Muito provavelmente, outras variáveis serão de equacionar: melhor aceitação e melhores expectativas dos pais surdos, relativamente a pais ouvintes, implicando processos de interacção comunicativa qualitativamente superiores e um mais adequado desenvolvimento sócio-emocional.

Lourenço (2005) acrescenta, ainda, que as dificuldades que os alunos surdos apresentam ao nível da compreensão da leitura devem-se, fundamentalmente, a condicionalismos que advêm do facto de a língua escrita portuguesa funcionar para estes alunos como uma segunda língua. Daqui decorre uma certa pobreza de vocabulário e um escasso conhecimento da estrutura sintáctica do Português, assim como um desconhecimento dos diversos níveis de estruturação dos textos e a conseqüente falta de preparação para os tratar. Entre outras causas que afectam a compreensão da leitura nesta população, salienta-se a

falta de conceitos adequados para relacionar com o novo conteúdo a ler (ou dificuldades em os activar), a falta de atenção que impede o aluno de se concentrar no que é essencial e reconhecer o acessório, a dificuldade de interacção do aluno com o texto e as dificuldades na autogestão da aprendizagem, devida a um baixo desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas.

Ler é uma actividade complexa que implica a identificação visual da palavra, a associação ao respectivo significado, a análise sintáctica e semântica das frases e a interpretação pessoal do texto lido. Dito de uma outra forma, ler é um processo interactivo entre o leitor e o texto, em que o leitor reconstrói o significado do texto. Só podemos, portanto, falar de leitura quando existe extracção de significado (Sim-Sim, 2005).

O percurso do jovem surdo, em que a língua de escolarização não coincide com a sua língua de aquisição natural (uma língua gestual), levanta, obviamente, problemas acrescidos de aprendizagem, na medida em que não se trata da abordagem a um uso secundário da língua materna. Não só tem de aceder à identificação visual da palavra, mas, aprender o seu significado e, simultaneamente, as regras sintácticas e semânticas que permitem analisar o material escrito (frases ou texto). Há ainda que ter presente que a aprendizagem das palavras não se pode limitar à mera memorização icónica, mas, terá que ser objecto de um ensino explícito dos processos flexionais e derivacionais que lhe permitam aceder à estrutura interna da palavra. Sem este tipo de ensino a criança surda nunca reconhecerá as diversas formas verbais do mesmo verbo, nem descobrirá o significado de palavras criadas por derivação (Sim-Sim, 2005).

III. A Problemática

1. Enquadramento geral do estudo

Amaral (2002) entende que a aquisição da língua gestual deverá iniciar-se quando se inicia a aquisição de uma língua por qualquer criança, ou seja, desde que nasce. Portanto, a criança surda necessita ser exposta à língua gestual o mais cedo possível, o que terá de levar os pais e seus familiares, não só a aprenderem a língua, como lhe deverão proporcionar um ambiente linguístico que contemple essa mesma língua.

Vários estudos demonstram que as crianças surdas que lidam precocemente com a língua gestual são mais avançadas, no que diz respeito ao sucesso a nível cognitivo, social e académico e que esses ganhos são mantidos ao longo dos anos escolares (Vernon, cit. por Marschark, 1993). Os estudos realizados por vários investigadores comparando o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, que aprenderam precocemente a língua gestual com aquelas que não adquiriram até aos seis anos, confirmam a importância da aprendizagem precoce de um código linguístico.

Silva (2004) refere que diversos estudos demonstraram que os surdos, filhos de pais surdos, tinham melhor capacidade para o desempenho escolar, tanto na vertente oral como na escrita, e, também, ao serem oralizados. Ao contrário de surdos, filhos de pais ouvintes, que demonstravam mais dificuldade. Os surdos, filhos de pais surdos conseguiam avançar mais, fazer ou lançar hipóteses, pois eram expostos a um código comum linguístico, promovendo assim, mais eficazmente a sua linguagem. Em razão a estas citações, chega-se à seguinte lógica: os filhos de pais surdos são mais bem preparados emocional, social e culturalmente, pois têm uma identidade que é dada pela sua língua.

A literatura consultada aponta para a existência de diferenças entre crianças surdas, filhas de pais surdos e crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ao nível da Língua Portuguesa (leitura e escrita). Assim, considerámos pertinente a realização deste estudo descritivo, que pretende ser um primeiro passo para compreender se tal, também, se verifica com as crianças

surdas portuguesas, uma vez que a maioria dos estudos encontrados são realizados com crianças de outras nacionalidades.

2. Delineamento do Estudo e Objectivos

Este é um estudo descritivo composto por quatro estudos de caso, que tem por objectivo geral perceber e identificar as dificuldades de Leitura e Escrita em crianças surdas profundas do 3º e do 4º ano de escolaridade.

De forma a alcançar este objectivo geral definimos os seguintes objectivos específicos:

- Procurar perceber como é o discurso das crianças surdas filhas de pais surdos e das crianças surdas filhas de pais ouvintes;
- Procurar perceber as dificuldades das crianças surdas filhas de pais surdos e das crianças surdas filhas de pais ouvintes ao nível da produção de narrativas escritas;
- Procurar perceber as dificuldades das crianças surdas filhas de pais surdos e das crianças surdas filhas de pais ouvintes relativamente à leitura.

IV. Método

1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por quatro crianças surdas que frequentam o 3º e o 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Considerado como o mais antigo do país, este Instituto especializou-se na educação de crianças surdas e utiliza, actualmente, o método Bilingue. Duas crianças são surdas filhas de pais surdos e as outras duas são surdas filhas de pais ouvintes.

Realizou-se uma amostragem por conveniência, devido à enorme dificuldade em conseguir sujeitos com estas características.

Quanto à caracterização dos participantes, neste estudo, optámos por recolher algumas informações consideradas relevantes para perceber melhor o percurso educacional e familiar destas crianças, tais como:

- Nome
- Idade
- Género
- Filho de Pais Surdos (FPS) / Filho de Pais ouvintes (FPO)
- Grau de Surdez (G.S.)

Os graus de surdez considerados são: Ligeira (L), Severa (S) e Profunda (P).

- Idade de Aquisição da Língua Gestual Portuguesa (I.A.L.G.P.).

Na tabela 1 podemos observar a caracterização mais pormenorizada de cada um dos sujeitos em estudo:

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos

Nome	Nível de Escolaridade	Idade	Género	FPS / FPO	G.S.	I.A.L.G.P.
Sujeito A	3º ano	8	M	FPO	Profundo	3 anos
Sujeito B	3º ano	9	M	FPS	Profundo	5 anos
Sujeito C	4º ano	10	M	FPS	Profundo	Nascença
Sujeito D	4º ano	10	M	FPO	Profundo	5 anos

É de referir que o sujeito B é filho de pais surdos que foram oralizados, daí apenas ter adquirido a Língua Gestual Portuguesa aos 5 anos de idade.

2. Instrumentos

2.1. Narrativa Oral de Uma História

Esta prova, estruturada por nós, constou da narração de uma história em LGP por parte das crianças surdas, a partir de uma sequência de quatro imagens (Anexo A) que lhes foi apresentada, no momento da prova, pela docente surda com a seguinte indicação: “*vais olhar com muita atenção para estas imagens e vais contar-me a história que nelas vê; olha com atenção e quando terminares podes começar a contar-me a história*”.

As provas foram aplicadas individualmente e todas gravadas em vídeo.

A prova foi aplicada da mesma forma e pela mesma docente surda às quatro crianças que fazem parte deste estudo.

2.2. Narrativa Escrita de Uma História

Esta prova, igualmente estruturada por nós, constou da narração de uma história, fazendo uso da Língua Portuguesa escrita, por parte das crianças surdas, a partir da mesma sequência de quatro imagens anterior (anexo A). A prova de escrita de uma história vem na sequência da prova anterior e foi aplicada aos quatro sujeitos individualmente pela mesma

docente surda, com a seguinte indicação: “Agora que me contaste a história oralmente, vais escrevê-la num papel; lembra-te daquilo que me disseste oralmente para podes igual por escrito”.

2.3. Prova de reconhecimento de palavras

A prova de reconhecimento de palavras, de Alves Martins e Farinha (no prelo), tem como objectivo avaliar o número de palavras identificadas com sucesso, durante a tarefa de leitura, por crianças nos primeiros anos de escolaridade. A prova é constituída por três níveis de dificuldade – nível I, II e III – distribuídos ao longo de 19 itens e 2 de exemplo de forma a manter o nível de motivação das crianças. A cada item corresponde um conjunto de quatro desenhos e uma palavra-alvo.

Todas as palavras do nível I são dissilábicas e apresentam uma de três estruturas silábicas por item (CCVC; CVC; VCV).

No nível II as palavras são polissilábicas variando entre três a quatro sílabas e apresentam uma de duas estruturas silábicas (VCC; CVC).

Tanto no nível I como no nível II, as quatro palavras de cada item têm a mesma letra inicial, sendo que duas delas partilham a mesma sílaba inicial que a palavra-alvo.

O nível III é constituído por palavras irregulares. No mesmo item existem sempre duas estruturas silábicas – CCV e CVC – tendo uma das palavras a mesma estrutura silábica que a palavra-alvo e as restantes igual estrutura entre si (e.g., FRANGO Franja/ Farmácia/ Frango/ Formiga).

A prova é apresentada em suporte de papel. A ordem de apresentação das três figuras de cada item foi definida aleatoriamente. As crianças devem assinalar a figura que corresponde à palavra apresentada em cada item.

São dadas as seguintes instruções: “Lê cada uma das palavras e faz uma bola à volta da figura que lhe corresponde”.

Os resultados podem variar de 0 a 19 pontos. Não é dado *feedback* correctivo, excepto para os itens de exemplo. A prova é de aplicação colectiva.

Apresenta-se no anexo B a prova utilizada.

2.4. Prova de selecção ortográfica

A prova de selecção ortográfica, que tem como objectivo avaliar o reconhecimento ortográfico de palavras em crianças nos primeiros anos de escolaridade, tem 32 itens e 2 itens de exemplo. Esta prova da autoria de Alves Martins e Simões (2008) foi inspirada num instrumento utilizado num estudo de Nergard-Nilssen (2006) para avaliar a leitura.

Cada item é constituído por uma palavra-alvo, uma pseudo-palavra homófona (ex. xailes/chailes; vozes/voses) e uma pseudo-palavra visualmente semelhante à palavra-alvo (ex. irmão/irnão; pombal/pomdal). Procurou-se que as pseudo-palavras homófonas fossem visualmente tão diferentes quanto possível das palavras-alvo de forma a não se confundirem com estas do ponto de vista visual. Para esse efeito, foi alterado um ou, quando a palavra o permitia, vários grafemas nas homófonas (ex: arroz/arrous; táxi/ tácsi).

A prova é apresentada em suporte de papel. A ordem de apresentação das três palavras/pseudo-palavras de cada item foi definida aleatoriamente. As crianças devem assinalar a palavra ortograficamente correcta de entre as três palavras/pseudo-palavras de cada item.

São dadas as seguintes instruções: “Das 3 palavras apresentadas faz uma bola à volta daquela que achas que está bem escrita”.

Os resultados podem variar de 0 a 32 pontos. Não é dado *feedback* correctivo, excepto para os itens de exemplo. A prova é de aplicação colectiva.

Apresenta-se no anexo C a prova utilizada.

2.5. Prova de compreensão de frases

A prova de compreensão de frases, de Alves Martins e Farinha (no prelo), que tem por objectivo avaliar a capacidade de compreensão de uma situação expressa numa figura em crianças nos primeiros anos de escolaridade, é composta por 8 itens organizados de A a H.

Cada item é constituído por uma figura e quatro frases. Das quatro frases apresentadas, em cada item, apenas uma corresponde à situação apresentada na figura.

A prova é apresentada em suporte de papel. A ordem de apresentação das quatro frases de cada item foi definida aleatoriamente. As crianças devem assinalar a frase correcta, que corresponde à situação da figura, de entre as quatro frases de cada item.

São dadas as seguintes instruções: “Faz uma bola à volta do número da frase que corresponde à figura”.

Os resultados podem variar de 0 a 8 pontos. A prova é de aplicação colectiva e não é dado *feedback* correctivo.

Apresenta-se no anexo D a prova utilizada.

3. Procedimentos

As diferentes provas foram aplicadas aos quatro sujeitos durante o mês de Dezembro, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, Casa Pia de Lisboa, por uma docente surda com a qual os sujeitos estavam familiarizados. Para a realização deste estudo foi pedida a autorização do Director do Instituto, assim como a autorização dos Encarregados de Educação dos sujeitos de participaram.

As duas primeiras provas (*narrativa oral de uma história* e *narrativa escrita de uma história*) foram aplicadas individualmente a cada um dos sujeitos. Nestas provas não foi dado qualquer limite de tempo, respeitando-se, assim, o tempo que cada sujeito levou a analisar a sequência de imagens. Foi pedido a cada um dos sujeitos que observasse as diferentes imagens e que, a partir dessas mesmas imagens, contasse uma história através de língua gestual, história essa que foi filmada para posterior tradução e análise. Em seguida foi pedido que contassem a mesma história por escrito.

As provas de leitura (*prova de reconhecimento de palavras*, *prova de selecção ortográfica* e *prova de compreensão de frases*) foram aplicadas em grupo. Nestas provas também não foi dado qualquer limite de tempo. A docente começou por explicar o que tinham que fazer em cada uma das provas e apenas deu *feedback* correctivo nos itens de exemplo. Garantiu-se que os sujeitos ficavam afastados entre si, para que não tivessem hipótese de copiar, o que enviesaria os resultados obtidos.

4. Tratamento dos dados

4.1. Tradução do material gestual

Para o tratamento do material gestual tivemos de recorrer à tradução, porque, tratando-se da LGP – enquanto língua de realização visuo-espacial constituída por gestos, posições do corpo, expressões faciais e regras gramaticais correspondentes, mas distintas da Língua Portuguesa escrita (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994) – esta não é comparável na sua transcrição (glosa), daí o facto de termos de recorrer à sua tradução.

Na tradução interlingual (LGP – LP escrita) não existe uma equivalência completa entre as unidades de código pelo que há que criar algumas dessas equivalências, adaptando, importando modos de exprimir, explicitando e parafraseando, conseguindo, assim, a melhor e mais precisa ponte entre o “texto de partida” (LGP) e o “texto de chegada” (LP escrita).

4.2. Análise e descodificação dos protocolos

A recolha foi feita através da Língua Gestual Portuguesa (*narrativa oral de uma história*) e da Língua Portuguesa Escrita (*narrativa escrita de uma história*). No primeiro caso os discursos dos sujeitos foram filmados e, posteriormente, traduzidos.

Sobre esta tradução dos discursos e sobre os textos produzidos pelos sujeitos, realizámos a *análise da riqueza do discurso em termos cognitivos (L.G.P. e Escrita)*, a *análise dos níveis de estruturação da narrativa*, a *análise da relação imagem / linguagem* e a *análise da distanciação cognitiva das unidades de informação (L.G.P. e Escrita)* – adaptado do estudo de Violante (2006).

⇒ **Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos (L.G.P. e Escrita)**

Começámos por dividir, em unidades de informação de base sintáctica, o discurso em L.G.P. (traduzido) e escrito dos quatro sujeitos e averiguar a relação destas unidades com as imagens da história. Esta análise foi organizada de acordo com o definido em algumas gramáticas da Língua Portuguesa.

A classificação das unidades de informação de base sintáctica consideradas foi:

a) *Frase Simples*: Existe um único verbo. Composta por sujeito, predicado e complementos (directo, indirecto, adverbial, preposicional ou modificador).

b) *Frase Complexa* (Subordinação): Existe mais de um verbo. Neste âmbito foram consideradas todas as unidades de informação ou frases, compostas por várias frases, desde que uma delas seja subordinada, por ser considerada a conjugação mais complexa.

c) *Frase Complexa* (Coordenação): Existe mais de um verbo.

⇒ **Análise dos níveis de estruturação da narrativa**

Para procedermos à análise das produções dos sujeitos, L.G.P. (traduzido) e escrita, foram consideradas as categorias fundamentais para a identificação da narrativa definidas por Esperet (1984) cit. por Violante (2006):

- 1) A **Orientação** é composta essencialmente por informações sobre as personagens, o espaço e o momento ou situação inicial de partida da história. É muitas vezes introduzida por “Era uma vez ...”.
- 2) A **Complicação** introduz uma ruptura, ou acontecimento especial, ao desenrolar dos factos. Compreende:
 - a reacção da personagem – o que a personagem pensa ou diz como reacção ao elemento desencadeador:
 - objectivo – o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa;
 - a tentativa – o esforço da personagem para resolver esse problema.
- 3) A **Acção** corresponde ao desenvolvimento dos factos da história.
- 4) A **Resolução** revela os resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa da resolução do problema pela personagem da história.
- 5) O **Resultado** refere o desencadear do desfecho da história. Marca o remate dos acontecimentos ou o modo como se resolve o enredo da história.
- 6) A **“Coda”** contempla todos os aspectos relacionados com a exposição terminal. Consequência a longo prazo da acção da personagem: “E viveram felizes para sempre ...”.

Considerámos, também, o **Número de Episódios** referidos na sequência da narração das histórias dos sujeitos.

O primeiro passo a ter em conta no esquema da narrativa é especificar as suas unidades. De acordo com Esperet (1984) cit. por Violante (2006) distinguem-se seis estruturas típicas que correspondem a níveis hierárquicos.

Os níveis de estruturação da narrativa considerados foram:

Nível 0 – Ausência da estrutura da narrativa. Sucessão de sintagmas nominais ou esboços de frases encadeadas, sem haver propriamente discurso;

Nível 1 – Sequências temporais de acções familiares;

Nível 2 – Episódio muito incompleto com ausência de “tentativa, reacção e resultado”, ou uma sequência de acções com causalidade marcada mas sem o registo de uma “complicação”;

Nível 3 – Sequências do tipo “complicação, resultado”, que já anunciam a história completa. Contêm uma estrutura narrativa mínima;

Nível 4 – Surge o episódio narrativo unitário com “orientação, complicação, acção, resolução”;

Nível 5 – Representa a forma mais acabada da história e caracteriza-se pela produção dos vários episódios.

⇒ **Análise da relação imagem / linguagem (L.G.P. e Escrita)**

Procedeu-se à análise da relação imagem / linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos.

Neste estudo, foi considerada a totalidade das 4 imagens que constituem a história apresentada aos sujeitos. A análise do número e ordem de referência das imagens, em relação às histórias contadas pelos sujeitos, em L.G.P. e por escrito, considerou duas vertentes:

- Referência a todas as imagens
- Não referência a todas as imagens

⇒ **Análise da distanciação cognitiva das unidades de informação (L.G.P. e Escrita)**

Nesta análise procedemos a uma classificação das unidades de informação produzidas pelos sujeitos em L.G.P. e na escrita das histórias, considerando os seguintes níveis de distanciação cognitiva:

- **Alto nível de distanciamiento** – As intervenções processam-se para além das imediatas, apresentam-nos representações mentais mais elaboradas, onde estão presentes situações imaginárias de enunciados metacognitivos.
- **Médio nível de distanciamiento** – As intervenções encontram-se numa linha de interpretação mais ligada às funções capazes de comparar, organizar e interpretar, apresentando as crianças representações mentais mais elaboradas em função do observado.
- **Baixo nível de distanciamiento** – as intervenções a este nível processam-se com o aqui e o imediato, referem-se a situações presentes, cujas intervenções correspondem a descrever ou etiquetar.

4.3. Análise das provas de leitura

A análise das três provas de leitura realizou-se com base na cotação de cada uma das provas aplicadas. A Prova de Reconhecimento de Palavras varia entre 0 e 19 pontos. A Prova de Selecção Ortográfica varia entre 0 e 32 pontos. E, por fim, a Prova de Compreensão de Frases varia entre 0 e 8 pontos.

Para cada sujeito calcularam-se os totais de respostas certas, o total de respostas erradas e as médias das respostas certas de cada uma das três provas.

V. Apresentação e Análise dos Resultados

Como já foi referido anteriormente, este trabalho de investigação consiste na descrição das prestações de quatro sujeitos surdos, na área da Escrita e da Leitura. A cada sujeito foi passada a *narrativa oral de uma história*, a *narrativa escrita de uma história*, a *prova de reconhecimento de palavras*, a *prova de selecção ortográfica* e a *prova de compreensão de frases*.

Em seguida apresentamos os resultados obtidos, para tal dividimos esta secção em duas partes: a análise da narrativa e a análise das provas de leitura. Na primeira parte analisámos a narrativa produzida pelos sujeitos em L.G.P. (*narrativa oral de uma história*) e a narrativa escrita produzida pelos sujeitos (*narrativa escrita de uma história*). Na segunda parte analisámos a prestação dos sujeitos nas três provas de leitura: a *prova de reconhecimento de palavras*, a *prova de selecção ortográfica* e a *prova de compreensão de frases*.

1. A Narrativa

1.1. Análise da riqueza dos discursos em termos cognitivos

Neste ponto centramo-nos na análise da riqueza dos discursos em termos cognitivos, com o objectivo de perceber o tipo de frases produzidas pelos quatro sujeitos: frases simples (FS), frases complexas por subordinação (FCS) e frases complexas por coordenação (FCS).

A tabela 2, abaixo apresentada, refere-se à análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, tanto para a narrativa em L.G.P. como para a narrativa escrita do sujeito A (filho de pais ouvintes, frequenta o 3º ano de escolaridade).

Tabela 2 – Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, Sujeito A.

Tipo	L.P.G.	Tipo	Escrita
FCC	“O homem estava sentado na cama e tapou-se, acendeu a luz e abriu um livro.”	FS	“O João cama lê um livro.”
FCS	“O cão começou a andar, apanhou um sapato que estava num tapete verde e começou a andar.”	FS	“O João por favor vai pantufa.”
FCC	“Depois o homem abriu o livro e o cão apanhou o sapato com a boca.”	FS	“O João agarrou pantufa (e) atirou.”
FCC	“O homem estava a ler o livro atirou o sapato contra o candeeiro e a luz apaga. Fim.”	FS	“O João doromi.”
4	1 FCS; 3 FCC	4	4 FS

Através da análise da tabela podemos observar que a produção em L.G.P. do sujeito é consideravelmente mais rica do que a sua escrita. No seu discurso em Língua Gestual predominam as frases complexas (1 FCS; 3 FCC), enquanto que no seu discurso escrito o predomínio é das frases simples (4 FS).

É de referir que a organização da história e o desenvolvimento da ideia é, igualmente, superior no seu discurso por L.G.P.

Em seguida, podemos observar a análise do discurso em termos cognitivos, para o sujeito B (filho de pais surdos, frequenta o 3º ano de escolaridade), que expomos com maior clareza na tabela 3:

Tabela 3 – Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, Sujeito B.

Tipo	L.P.G.	Tipo	Escrita
FS	“A dormir em casa”	FS	“O homem lê em livro.”
FCC	“O cão estava a andar (e) apanhou o sapato.”	FS	“O cão vai buscar pantufa.”
FCC	“O homem atirou o sapato e ficou escuro.”	FS	“O cão vai a pantufa dar o homem.”
		FS	“O homem buscas a pantufa (e) atirar no escuro luz.”
3	2 FCC; 1 FS	4	4 FS

Como podemos observar, nos registos do sujeito B predominam as frases simples. Apenas no seu discurso por L.G.P. é possível registar duas frases complexas.

No entanto, é de referir que, mesmo fazendo uso de frases simples, o sujeito revela um maior desenvolvimento da ideia por escrito, do que através da Língua Gestual Portuguesa.

Tabela 4 – Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, Sujeito C.

Tipo	L.P.G.	Tipo	Escrita
FCC	“O homem jovem estava a andar, descalçou as pantufas e sentou-se na cama a ler um livro”	FS	“O homem está a lê um livro.”
FCC	“O cão veio a andar e apanhou as pantufas com a boca.”	FS	“O homem a chama o cão anda lá busca uma de pantufa.”
FS	“O homem mandou o cão largar as pantufas no local onde estavam.”	FCC	“O homem já busca uma a pantufa (e) atirou para a desligar do luz.”
FCC	“O cão largou as pantufas, o homem apanhou uma pantufa.”	FCC	“Desligar do luz a agora já o homem o está é dormir.”
FCC	“O homem atirou a pantufa fechou o livro e a luz apagou-se.”		
5	1 FS; 4 FCC	4	2 FS; 2 FCC

A tabela acima apresentada refere-se à análise dos discursos do sujeito C (filho de pais surdos, frequenta o 4º ano de escolaridade). Este sujeito revela maior complexidade nas suas frases, quando comparado com os anteriores. Ao observarmos a sua narrativa oral (L.G.P.) detectamos um domínio das frases complexas (4 FCC e 1 FS), e na sua narrativa escrita detectamos a presença de duas frases simples e duas frases complexas.

No entanto, podemos afirmar que o sujeito C demonstra uma maior organização da história e maior desenvolvimento da ideia no discurso por L.G.P., do que no seu discurso escrito.

Por fim, a análise da riqueza do discurso do sujeito D (filho de pais ouvintes, frequenta o 4º ano de escolaridade) encontra-se na tabela 5, abaixo apresentada.

Tabela 5 – Análise da riqueza do discurso em termos cognitivos, Sujeito D.

Prova de Conto / Escrita de uma história			
Tipo	L.P.G.	Tipo	Escrita
FS	“Tema – Homem a dormir.”	FS	“Homem cama lê um livro.”
FCC	“O homem estava a ler o livro e sentou-se a ler.”	FS	“O João por favor cão vai pantufa.”
FCC	“Depois o cão veio a andar e apanhou um sapato de dormir amarelo e cor-de-rosa.”	FS	“O cão pantufa agarrou (e) João atirou.”
FCC	“Apanhou o sapato e atirou o sapato ao interruptor, a luz apagou-se e adormeceu.”	FS	“Dormi João e cão.”
4	1 FS; 3 FCC	4	4 FS

Como podemos observar, através da tabela, o sujeito D apresenta-nos dois tipos de narrativa substancialmente diferentes. O seu discurso em L.G.P. é dominado pelas frases complexas, contabilizando-se três frases complexas e, apenas, uma frase simples. Em contraponto a sua narrativa escrita é marcada por um domínio das frases simples (quatro frases simples).

É de referir que, tal como o sujeito anterior, o sujeito D demonstra uma maior organização da história e maior desenvolvimento da ideia no discurso por L.G.P., do que no seu discurso escrito.

1.2. Análise dos níveis de estruturação da narrativa

Neste ponto centramos a nossa análise nos níveis de estruturação da narrativa para os quatro sujeitos. Para tal considerámos as produções em L.G.P. e em escrita, dos quatro sujeitos, de acordo com as categorias fundamentais para a identificação da narrativa definidas por Esperet (1984) cit. por Violante (2006). Considerámos, igualmente, o número de episódios que os sujeitos referem na sequência da narrativa e os seis níveis de estruturação da narrativa, propostos pelo mesmo autor.

De forma a podermos perceber melhor como foram classificadas as categorias fundamentais para a identificação da narrativa, apresentamos como exemplo a narrativa oral (L.G.P.) do sujeito C e a sua respectiva classificação, a cotação das outras narrativas encontra-se no anexo E.

“O homem jovem estava a andar, descalçou as pantufas e sentou-se na cama a ler um livro, o cão veio a andar e apanhou as pantufas com a boca. O homem mandou o cão largar as pantufas no local onde estavam. O cão largou as pantufas, o homem apanhou uma pantufa. O homem atirou a pantufa fechou o livro e a luz apagou-se.”

⊙ Orientação

⊙ Complicação

⊙ Acção

⊙ Resolução

⊙ Resultado

A tabela 6, abaixo exposta, refere-se à análise dos níveis de estruturação da narrativa, para os quatro sujeitos:

Tabela 6 – Análise dos níveis de estruturação da narrativa para os 4 sujeitos

Categorias	Sujeito A		Sujeito B		Sujeito C		Sujeito D	
	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita
Orientação	Sim							
Complicação	Sim							
Acção	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
Resolução	Sim							
Resultado	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Coda	Não							
N.º de 1 Episódio	-	-	Sim	-	-	-	-	-
Episódios Vários Ep.	Sim	Sim	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Nível Estruturação	<i>Nível 4</i>	<i>Nível 3</i>	<i>Nível 2</i>	<i>Nível 3</i>	<i>Nível 4</i>	<i>Nível 3</i>	<i>Nível 3</i>	<i>Nível 3</i>

Como podemos observar, com a exceção do sujeito D, todos os sujeitos alcançaram níveis de estruturação diferentes para o discurso em L.G.P. e para o discurso escrito. O sujeito A apresenta um *nível 4* de estruturação da narrativa em L.G.P., enquanto que na escrita apresenta um *nível 3* de estruturação da narrativa. O sujeito B apresenta-nos o inverso, no seu discurso em L.G.P. atinge o *nível 2*, o que é inferior ao *nível 3* que atinge no seu discurso escrito. Relativamente ao sujeito C, podemos verificar que atinge o nível 4 no seu discurso em L.G.P., no entanto baixa um pouco a sua prestação na escrita, onde atinge o nível 3 de estruturação. Por fim, o sujeito D atinge um *nível 3* nas duas produções, em L.G.P. e escrita.

Importa referir que, embora as narrativas em L.G.P. dos sujeitos A e C contenham todas as categorias fundamentais e se estruturam em vários episódios, não considerámos como nível máximo (*nível 5*). Segundo Esperet (1984) cit. por Violante (2006), este nível representa a forma mais acabada da história e implica um desenvolvimento mais estruturado da ideia, algo que não encontrámos nas produções destes sujeitos.

Quando ao número de episódios que os sujeitos referem na sequência da narração das histórias é de referir que todos os sujeitos, exceptuando o sujeito B, estruturam a sua história em diferentes episódios. O sujeito B é o único que, na sua história por L.G.P. refere, apenas, um episódio.

De forma a terminar este ponto da análise é importante referir que todos os sujeitos conseguem descrever a situação inicial de partida da história (Orientação). No entanto, a maioria dos sujeitos apresentou dificuldades em explicar a acção da história, bem como o resultado. Torna-se fundamental explicar que, mesmo quando estas categorias se encontram presentes, os discursos revelam-se bastante rudimentares, pois, na sua maioria, os sujeitos limitam-se a fazer uma análise descritiva das imagens.

1.3. Análise da relação imagem / linguagem

Relativamente à análise da relação imagem / linguagem, optámos por considerar duas vertentes: *referência a todas as imagens* ou *não referência a todas as imagens*. Os resultados obtidos encontram-se demonstrados na tabela 7:

Tabela 7 – Análise da relação imagem / linguagem para os 4 sujeitos

Análise do N.º e Ordem das Imagens	Sujeito A		Sujeito B		Sujeito C		Sujeito D	
	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita
Referência a Todas as Imagens	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
	Embora simplifique o final da história.	Salta a imagem que explica o final da história.	Salta a 1ª imagem, e simplifica a descrição das outras.	Embora simplifique a descrição das imagens.	Faz a descrição das imagens e introduziu situações que não estavam expressas nas imagens.	Embora simplifique a descrição de algumas imagens.	Para além de fazer a descrição das imagens, dá um tema à história: “Homem a dormir”.	Descreve sucintamente as imagens e não explica a imagem final.
Total	4 em 4	3 em 4	3 em 4	4 em 4	4 em 4	4 em 4	4 em 4	3 em 4

De acordo com a tabela podemos perceber que, para um total de quatro imagens, o sujeito A consegue fazer referência a todas as imagens no seu discurso em L.G.P., no entanto na escrita o sujeito não explica o final da história, fazendo, apenas referência a 3 imagens.

Quanto ao sujeito B verificamos que, no seu discurso por L.G.P., salta a primeira imagem da história e simplifica a descrição das outras, consegue referir três imagens para um total de quatro. No seu discurso escrito, embora simplifique a descrição das imagens, consegue fazer referência a todas as imagens.

O sujeito C é o único que consegue, nos dois tipos de discurso, fazer referência a todas as quatro imagens da história. Sendo de referir que no discurso por L.G.P., o sujeito introduz situações que não estavam expressas nas imagens (“O homem jovem estava a andar, descalçou as pantufas e sentou-se na cama a ler um livro”).

Por fim, relativamente ao sujeito D, observamos que, no seu discurso por L.G.P. consegue fazer referência a todas as imagens da história, tendo a particularidade de dar um tema à história – “Homem a dormir”. Contudo, na sua narrativa escrita, o sujeito limita-se a descrever sucintamente a história e apenas refere três das quatro imagens que compõem a história.

1.4. Análise dos níveis de distanciação cognitiva das unidades de informação

Este último ponto de análise da narrativa refere-se aos níveis de distanciação cognitiva das unidades de informação. Assim, os enunciados discursivos dos quatro sujeitos, em L.G.P. e na escrita, foram classificados em três níveis de distanciação – *Alto nível de distanciamento*, *Médio nível de distanciamento* e *Baixo nível de distanciamento* (Tabela 8).

Tabela 8 – Análise dos níveis de distanciação cognitiva das unidades de informação para os 4 sujeitos

Níveis de Distanciação	Sujeito A		Sujeito B		Sujeito C		Sujeito D	
	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita	L.G.P.	Escrita
Alto Nível de Distanciamento	1 frases	-	-	-	1 frase	-	-	-
Médio Nível de Distanciamento	-	-	-	-	1 frase	-	-	-
Baixo Nível de Distanciamento	3 frases	4 frases	2 frases	4 frases	2 frases	4 frases	4 frases	4 frases
Total	4	4	2	4	4	4	4	4

A tabela 8 demonstra-nos que a maioria das intervenções dos sujeitos correspondem a descrições simples e directas das imagens das histórias que se processam com o aqui e o agora (*Baixo nível de distanciamento*).

É de salientar que os sujeitos A e C conseguiram, no discurso por L.G.P., intervenções que se situam num *Alto nível de distanciamento*, uma vez que estão presentes situações imaginárias de enunciados metacognitivos. O sujeito C apresenta, também, na sua narrativa oral (L.G.P.), uma intervenção que se encontra numa linha de interpretação ligada a funções capazes de comparar e interpretar, que se situa no nível *Médio de distanciamento*.

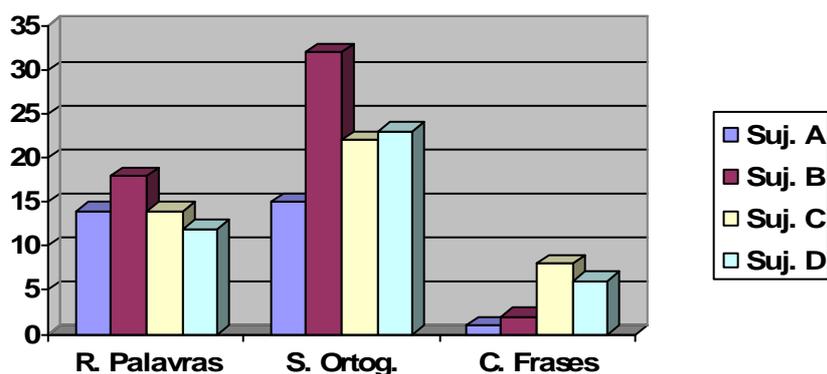
2. Análise dos resultados das provas leitura

Na tabela 2 e na figura 1 podemos observar a prestação dos quatro sujeitos nas três provas de leitura aplicadas – *prova de reconhecimento de palavras*, *prova de selecção ortográfica* e *prova de compreensão de frases*:

Tabela 9 – Total de respostas certas nas três provas, para cada sujeito

	A	B	C	D
R. Palavras	14	18	14	12
S. Ortográfica	15	32	22	23
C. Frases	1	2	8	6

Figura 1 – Total de respostas certas dos sujeitos em cada prova de leitura



Podemos verificar que na prova de reconhecimento de palavras (19 itens) o sujeito B foi quem conseguiu a melhor prestação, obtendo um total de 18 respostas certas. O sujeito D, com um total de 12 respostas certas, foi quem demonstrou maiores dificuldades na realização desta prova.

Relativamente à prova de selecção ortográfica (32 itens) verificamos que o sujeito B conseguiu obter o máximo possível nesta prova, as 32 respostas certas. Quem demonstrou as maiores dificuldades na realização desta prova foi o sujeito A com, apenas, 15 respostas certas no total.

Por fim, quando observamos a prestação dos sujeitos na prova de compreensão de frases (8 itens), percebemos que o sujeito C atinge o máximo de pontuação possível na prova, as 8 respostas certas. O sujeito A demonstrou as maiores dificuldades, apresentando apenas uma resposta correcta.

Em seguida analisamos com mais detalhe a prestação de cada um dos sujeitos nas diversas provas de leitura aplicadas. Os resultados das três provas encontra-se em maior detalhe no anexo F.

2.1. Resultados do sujeito A

O sujeito A é um aluno surdo profundo, filho de pais ouvintes, que frequenta o 3º ano de escolaridade.

A tabela 3, abaixo apresentada, é referente ao desempenho do Sujeito A nas três provas de leitura – *Reconhecimento de Palavras, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases*.

Tabela 10 – Prestação do suj. A nas três provas de leitura

	Rec. Palavras	Sel. Ortográfica	Comp. Frases
Total de Respostas Certas	14	15	1

Como podemos perceber através da tabela a sua principal dificuldade encontra-se ao nível da compreensão de frases. Para um total de oito itens o sujeito contabiliza, apenas, uma resposta certa.

Analisando o tipo de erros que o sujeito A dá nesta prova podemos verificar que na maioria se prendem com a acção das personagens, i.e., o sujeito interpreta correctamente as imagens, no entanto, troca a acção por elas praticada. Por exemplo, no item A, o sujeito assinala a resposta 1 (“O Manuel e a Maria foram visitar um amigo. A Maria foi de bicicleta.”), quando a resposta correcta seria a 3 (“O Manuel e a Maria foram passear. O Manuel foi de bicicleta.”).

A sua prestação na prova de reconhecimento de palavras é significativamente superior quando comparada com a prestação anterior. Nesta prova, constituída por 19 itens, o sujeito contabiliza 14 respostas certas.

Quando analisamos com mais detalhe o tipo de erros, cometidos pelo sujeito, verificamos que se trata de erros um pouco indiscriminados. O sujeito tanto assinala palavras que apenas começam pela mesma letra inicial que a palavra-alvo (e.g., palavra-alvo – “Relógio”; assinala – “Raposa”), como assinala palavras que começam pela mesma sílaba da palavra-alvo (e.g., palavra-alvo – “Prédio”; assinala – “Prego”).

Relativamente à prova de selecção ortográfica o sujeito A contabiliza um total de 15 respostas certas, para uma prova com um total de 32 itens.

Da análise do tipo de erros encontrados percebemos que a sua maioria se deve à troca da palavra correcta por uma palavra visualmente semelhante (e.g., “Xailes / Xiales”; “Pombal / Pomdal”; “Lavrador / Laurador”). No entanto, também, podemos verificar trocas da palavra correcta por uma pseudo-palavra homófona (e.g., “Vozes / Voses”; “Serpentes / Cerpentes”), embora em muito menor número.

2.2. Resultados do sujeito B

O sujeito B é um aluno surdo profundo, filho de pais surdos, que frequenta o 3º ano de escolaridade.

O desempenho do Sujeito B nas três provas de leitura – *Reconhecimento de Palavras*, *Seleccção Ortográfica* e *Compreensão de Frases*, encontra-se representado na tabela 4.

Tabela 11 – Prestação do suj. B nas três provas de leitura

	Rec. Palavras	Sel. Ortográfica	Comp. Frases
Total de Respostas Certas	18	32	2

A tabela indica-nos que, tal como o sujeito anterior, a prova em que o Sujeito B apresenta mais dificuldades é a de compreensão de frases. Nesta prova o sujeito contabiliza uma pontuação de 2 respostas certas para um total de 8 itens.

No entanto, ao verificarmos o tipo de erros percebemos que, ao contrário do sujeito anterior, o sujeito B revela dificuldades na análise da situação expressa na imagem. Por exemplo, no item C o sujeito assinala a resposta 3 (“O Daniel vestiu umas calças novas. A mãe disse que eram muito bonitas mas pareciam estar apertadas.”), mas, a resposta certa seria a 2 (“O Daniel foi experimentar uns sapatos. Chamou o dono da sapataria e disse-lhe que os sapatos estavam apertados.”).

A sua prestação nas outras duas provas (*prova de reconhecimento de palavras e prova de selecção ortográfica*) é significativamente superior. Na prova de reconhecimento ortográfico o Sujeito B obtém 18 respostas certas, para um total de 18 itens. E na prova de selecção ortográfica o sujeito contabiliza o máximo de pontuação possível nesta prova, ou seja, 32 respostas certas.

É de referir que o erro do sujeito na prova de reconhecimento de palavras deve-se ao facto de ter assinalado uma palavra que começa pela mesma sílaba da palavra-alvo (e.g., palavra-alvo – “Cegonha”; assinala – “Cerejas”).

2.3. Resultados do sujeito C

O sujeito C é um aluno surdo profundo, filho de pais surdos, que frequenta o 4º ano de escolaridade.

A tabela 6, abaixo apresentada, é referente ao desempenho do Sujeito C nas três provas de leitura – *Reconhecimento de Palavras, Selecção Ortográfica e Compreensão de Frases*.

Tabela 12 – Prestação do suj. C nas três provas de leitura

	Rec. Palavras	Sel. Ortográfica	Comp. Frases
Total de Respostas Certas	14	22	8

Ao observarmos a tabela, verificamos que a prova onde se observa um melhor desempenho do sujeito C é a de compreensão de frases, onde contabiliza o máximo de pontuação possível – 8 respostas certas.

Na prova de reconhecimento de palavras, composta por 19 itens, o sujeito obteve um total de 14 respostas certas.

Se analisarmos o tipo de erros que o sujeito cometeu nesta prova verificamos que foram, maioritariamente, em palavras irregulares com a mesma estrutura silábica da palavra-alvo (e.g., palavra-alvo – “Chupa”; assinala – “Chuva”).

Embora, no geral das três provas a sua prestação tenha sido favorável, a prova de selecção ortográfica releva-se como aquela em que o sujeito demonstrou ter mais dificuldades. Nesta prova contabiliza um total 22 respostas certas, para um total de 32 itens.

Quanto ao tipo de erros que o sujeito contabiliza nesta prova percebemos que a sua maioria se deve à troca da palavra correcta por uma pseudo-palavra homófona (e.g., “Jovens / Jóveins”; “hortelã / Ortelan”). Em minoria encontramos a troca da palavra correcta por uma palavra visualmente semelhante (e.g., “Xailes / Xiales”; “Disco / Diseo”).

2.4. Resultados do sujeito D

O sujeito D é um aluno surdo profundo, filho de pais ouvintes, que frequenta o 4º ano de escolaridade.

Na tabela 5, abaixo apresentada, podemos observar os dados referentes ao desempenho do Sujeito D nas três provas de leitura – *Reconhecimento de Palavras*, *Seleccção Ortográfica* e *Compreensão de Frases*.

Tabela 13 – Prestação do suj. D nas três provas de leitura

	Rec. Palavras	Sel. Ortográfica	Comp. Frases
Total de Respostas Certas	12	23	6

Contrariamente ao que se sucedeu com os dois sujeitos anteriores, Sujeito D apresenta-nos uma prestação mais baixa na prova de reconhecimento de palavras. Nesta prova, composta por 19 itens, o sujeito contabilizou um total de 12 respostas certas.

Quando analisámos o tipo de erros que o sujeito cometeu nesta prova pudemos verificar que foram, maioritariamente, em palavras irregulares com a mesma estrutura silábica da palavra-alvo (e.g., palavra-alvo – “Tromba”; assinala – “Tronco”).

Na prova de selecção ortográfica o sujeito contabiliza 23 respostas certas, para um total de 32 itens.

Da análise do tipo de erros encontrados percebemos que a sua maioria se deve à troca da palavra correcta por uma palavra visualmente semelhante (e.g., “Clarão / Clorão”; “Plantei / Planfei”; “Cenoura / Cemoura”). No entanto, também, podemos verificar trocas da palavra correcta por uma pseudo-palvra homófona (e.g., “Vozes / Voses”; “Oval / Ouval”), embora em minoria.

Quanto à prova de compreensão de frases foram contabilizadas 6 respostas certas, para o total de 8 itens que compõem a prova.

Fazendo a análise dos dois erros cometidos pelo sujeito D, nesta prova, percebemos que ambos se referem a uma falha na análise da situação expressa na imagem. Por exemplo, no item E o sujeito assinala a resposta 3 (“A avó Rosa estava a cozinhar quando ouviu alguém a bater à porta. Era uma senhora a vender aspiradores.”), no entanto, a resposta correcta seria a 2 (“A avó Rosa ouviu a campainha e foi abrir a porta. Era o neto João que vinha lanchar.”).

VI. Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentamos a discussão e análise crítica dos resultados encontrados através das provas passadas aos quatro sujeitos surdos, que participaram neste estudo. Esta discussão dos resultados está estruturada de forma a podermos dar resposta aos objectivos específicos que delineámos para esta investigação.

Assim, quanto ao nosso primeiro objectivo específico, **procurar perceber como é o discurso das crianças surdas filhas de pais surdos e das crianças surdas filhas de pais ouvintes**, podemos verificar que, na generalidade, o discurso em Língua Gestual Portuguesa (L.G.P.) das quatro crianças é mais bem estruturado do que o discurso escrito, apresentando uma maior riqueza em termos cognitivos, bem como um maior desenvolvimento da história e uma melhor organização das ideias.

A única excepção prende-se com o sujeito B que, embora sendo filho de pais surdos, apenas teve acesso à L.G.P. aos 5 anos de idade, uma vez que os seus pais foram oralizados e não tiveram acesso à L.G.P..

O facto destes pais surdos não terem tido acesso à L.G.P. deveu-se a uma época de influência francesa no Ensino Especial, que trouxe para Portugal a utilização do chamado método oralista, *méthode intuitive*, situação que viria a ser adoptada até à década de 90' (Carvalho, 2007).

Estes resultados encontrados vão de encontro ao referido na literatura consultada, que apela à necessidade da criança surda iniciar a aquisição da língua gestual assim que nasce.

Segundo Amaral (2002), a criança surda necessita ser exposta à língua gestual o mais cedo possível, o que terá de levar os pais e seus familiares, não só a aprenderem a língua, como lhe deverão proporcionar um ambiente linguístico que contemple essa mesma língua.

Vários estudos, como o de Vernon cit. por Marschark (1993), demonstram que as crianças surdas que lidam precocemente com a língua gestual são mais avançadas, no que diz respeito ao sucesso a nível cognitivo, social e académico e que esses ganhos são mantidos ao longo dos anos escolares.

Relativamente ao nosso segundo objectivo, **procurar perceber as dificuldades das crianças surdas filhas de pais surdos e das crianças surdas filhas de pais ouvintes ao nível da produção de narrativas escritas**, os resultados encontrados revelam que estas crianças apresentam dificuldades na estruturação da narrativa escrita. Todas as crianças demonstraram narrativas rudimentares e limitaram-se a fazer uma análise descritiva das imagens. Apresentam, igualmente, dificuldades em explicar a acção da história e o seu resultado. No entanto, todas elas conseguem descrever a situação inicial de partida da história, ou seja, a orientação.

Silva (2001) justifica estes resultados quando afirma que os indivíduos surdos desconhecem a função social da produção escrita e não conseguem perceber que, para produzir um texto, não basta a justaposição de palavras ou sentenças soltas, mas que ele exige operações complexas, como a de manipular recursos para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido.

Este argumento complementa-se com o de Lourenço (2005) que acrescenta o facto de a língua escrita portuguesa funcionar para estes alunos como uma segunda língua. Daqui decorre uma certa pobreza de vocabulário e um escasso conhecimento da estrutura sintáctica do Português, assim como um desconhecimento dos diversos níveis de estruturação dos textos e a consequente falta de preparação para os tratar.

Através dos resultados da análise da distanciação cognitiva das unidades de informação (L.G.P. e escrita) podemos perceber a maioria das intervenções dos sujeitos correspondem a descrições simples e directas das imagens das histórias que se processam com o aqui e o agora (*Baixo nível de distanciamento*). Embora seja de salientar que os sujeitos A e C conseguiram, no discurso por L.G.P., intervenções que se situam num *Alto nível de distanciamento*, uma vez que estão presentes situações imaginárias de enunciados metacognitivos. E o sujeito C apresenta, também, uma intervenção que se encontra numa linha de interpretação ligada a funções capazes de comparar e interpretar, que se situa no nível *Médio de distanciamento*.

Uma vez que estas crianças adquiriram a Língua Gestual Portuguesa tardiamente, exceptuando o sujeito C (que adquiriu à nascença), este facto pode ser encarado à luz da teoria de Vygotsky (1993, cit. por Amaral, 2002) que concluiu, através dos seus estudos sobre o

desenvolvimento cognitivo, que as crianças surdas, que não possuíam um sistema comunicativo, estavam limitadas na formação de pensamentos complexos e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento intelectual global.

Por fim, quanto ao nosso último objectivo, **procurar perceber as dificuldades das crianças surdas filhas de pais surdos e das crianças surdas filhas de pais ouvintes relativamente à leitura**, podemos observar que os sujeitos B e C (filhos de pais surdos) foram os únicos a atingir máximos de pontuação nas provas de leitura. O sujeito B atingiu o máximo de pontuação na prova de selecção ortográfica e o sujeito C atingiu o máximo de pontuação na prova de compreensão de frases.

Estes resultados vão de encontro aos do estudo de Tribus e Karchmer (1977) cit. por Reis (2007) em que, após o acompanhamento de 1547 alunos surdos ao longo de quatro anos, concluíram que o facto de os pais serem surdos ou ouvintes não correspondeu a um maior progresso na leitura, embora os alunos surdos, filhos de pais surdos, tenham tido melhores pontuações do que as obtidas por filhos de pais ouvintes.

Quando tentamos perceber dificuldades mais específicas, encontramos resultados que não apontam para, apenas uma dimensão. Constatamos que cada sujeito apresenta dificuldades em áreas diferentes da leitura.

O sujeito A apresenta mais dificuldade na área da compreensão de frases, verificando-se a mesma situação com o sujeito B. No entanto, o sujeito C demonstra que a sua principal dificuldade se encontra na prova de selecção ortográfica e o sujeito D revela um menor domínio do reconhecimento de palavras.

Amaral (2002) refere-nos que apesar dos baixos níveis de aquisição da leitura apresentados pela maioria dos estudantes surdos, muitos investigadores defendem que o processo de leitura das crianças surdas é qualitativamente similar ao do das ouvintes incluindo as que estão a aprender uma segunda língua. No entanto, não é difícil encontrar algumas causas que afectam a compreensão da leitura nesta população, tais como: a falta de conceitos adequados para relacionar com o novo conteúdo a ler (ou dificuldades em os activar), a falta de atenção que impede o aluno de se concentrar no que é essencial e reconhecer o acessório, a dificuldade de interacção do aluno com o texto e as dificuldades na autogestão da

aprendizagem, devida a um baixo desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas (Lourenço, 2005).

Torna-se difícil determinar ao certo quais as variáveis mais importantes e determinantes para o sucesso da leitura em crianças surdas. Crianças surdas filhas de pais surdos são frequentemente referidas como sendo melhores leitoras que filhas de pais ouvintes. Apesar de este facto não poder ser encarado linear e univocamente. Não deveremos assumir que a simples exposição a uma língua gestual é a única explicação para as diferenças observadas. Muito provavelmente, outras variáveis serão de equacionar: melhor aceitação e melhores expectativas dos pais surdos, relativamente a pais ouvintes, implicando processos de interacção comunicativa qualitativamente superiores e um mais adequado desenvolvimento sócio-emocional.

Embora este trabalho não nos permita generalizar os resultados, uma vez que se trata de um estudo de caso, não encontramos grandes diferenças em relação às dificuldades apresentadas pelos sujeitos. Apesar de podermos afirmar com alguma certeza que, tanto na escrita como na leitura, o sujeito C (filho de pais surdos, com aquisição da língua gestual à nascença) foi o que conseguiu a melhor prestação.

VII. Conclusão

Procurámos analisar, através do nosso estudo, as dificuldades sentidas pelas crianças surdas, filhas de pais surdos, e pelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em relação à escrita e à leitura. Como se trata de um estudo de caso não podemos fazer generalizações das dificuldades encontradas, no entanto, permite-nos tirar algumas conclusões sobre as produções escritas destas crianças e a sua capacidade de leitura, na vertente do reconhecimento de palavras, selecção ortográfica e compreensão de frases.

Quanto à produção de narrativas escritas podemos concluir, que estas crianças, apresentaram textos pouco estruturados, compostos essencialmente por frases simples e limitaram-se a descrever as imagens que compunham a história. Relativamente à leitura, percebemos que estas crianças sentem algumas dificuldades nas três vertentes analisadas neste estudo, constatámos este facto, não devido aos resultados propriamente ditos, mas ao tempo que necessitaram para realizar as diferentes provas.

Estas dificuldades demonstradas levam-nos a pensar na importância destas crianças serem expostas desde cedo à Língua Portuguesa escrita, através da leitura de textos. O ensino da Língua Portuguesa a estas crianças é muitas vezes desprovido de significado, limitando as crianças a uma memorização das palavras, o que faz com que estas não consigam apreender o significado e as regras sintácticas e semânticas que permitem analisar o material escrito (frases ou texto).

Encontrámos algumas limitações no nosso estudo, como por exemplo, a impossibilidade de percebermos com mais pormenor como eram as aulas destes sujeitos, que tipo de conteúdos eram tratados e como era abordado o ensino da Língua Portuguesa pelas professoras. Outra limitação encontrada foi o reduzido número de sujeitos que participaram no estudo, que impossibilitou retirar conclusões mais substanciais e precisas. Por fim, é importante referir que, dos dois sujeitos filhos de pais surdos, apenas um adquiriu a Língua Gestual Portuguesa à nascença, o que nos limitou a possibilidade de perceber a influência da L.G.P. na escrita e na leitura.

Seria interessante a realização de um trabalho de investigação que pudesse perceber como é a aquisição da escrita e da leitura nas crianças surdas, a nível nacional. Este trabalho teria de ser mais abrangente e estudar os diferentes métodos de ensino da Língua Portuguesa, nas diferentes escolas que contêm núcleos de apoio a crianças surdas.

Um das nossas principais dificuldades neste estudo, foi exactamente, existirem muito poucos trabalhos de investigação, em Portugal, que incidissem no estudo da população surda, mais especificamente no estudo de como esta adquire a Língua Portuguesa e o seu consequente desempenho nessa mesma língua.

Esperamos que este estudo de caso, ainda que não se possa generalizar as conclusões, contribua para um melhor conhecimento das especificidades da população surda, as suas capacidades, as suas limitações e as suas conquistas.

VIII. Referências Bibliográficas

Alves, M. H. (1999, Setembro). “*Solidariedade e integração na comunidade surda*”. Acção de sensibilização, Algés.

Alves Martins, M. & Farinha, (no prelo). *Prova de reconhecimento de palavras*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M. & Farinha, (no prelo). *Prova de compreensão de frases*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M. & Simões, (2008). *Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Amaral, I. (1999). Comunicação e linguagem. In F. Pereira (Cord.), *O aluno surdo em contexto escolar. Apoios educativos* (pp. 37-48). Lisboa: Ministério da Educação.

Amaral, M. A. (1993). Reflectindo sobre a reabilitação de surdos. *Integrar*, 2, 25-29.

Amaral, M. A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M. R. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Amaral, M. A. (2002). *Língua gestual e leitura em crianças surdas – Estudo experimental de aplicação de um modelo bilingue*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Brito, R. (2005). *A opinião que os professores de alunos surdos têm relativamente à sua integração na escola regular* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Beja: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Carvalho, M. (1999). *História de vida de um surdo: Análise da emergência de uma identidade e de uma cultura*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.

Carvalho, P. V. (2007). *Breve história dos surdos – no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd’Universo.

Coutinho, A. (2006). Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara, & L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 151-189). Lisboa: Caminho.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade*. UNESCO.

Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto. Ministério da Educação. (Regulamenta a integração escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais).

Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio. Ministério da Educação. (Cria as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos, define as suas competências, equipamentos e organização das respostas educativas).

Despacho Conjunto n.º 105/95, de 01 de Julho. Ministério da Educação. (Reorganiza as Equipas de Apoios Educativos).

Farinha, S. (2002). *A criança surda na família ouvinte* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional) Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fernandes, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.

Gesueli, Z. M. (s.d.). Linguagem e identidade: A surdez em questão. *Actas / proceedings II simpósio internacional Bilinguismo, 1775-1788*.

Grosjean, F. (s.d.). *O direito da criança surda de crescer bilingue*. Suíça: Université de Neuchâtel.

Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf world*. Dawn Sign Publishers.

Lopes, R. G. (2004). O bilinguismo e a compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita: um experimento científico com surdos congénitos profundos. *Cadernos interdisciplinares: Saúde, tecnologia e questão social*, 1, (1)

Lourenço, A. (1956). *Resumo histórico do ensino dos surdos em Portugal. A criança surda*. Lisboa: Casa Pia.

Lourenço, L. (2005). A aprendizagem da compreensão da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 49-62). Lisboa: Gulbenkian.

Marchesi, A. (1990). Communication, language y pensamiento de los niños sordos. In A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico e education, III: Necesidades educaticas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 229-247). Madrid: Alianza Psicológica.

Marchesi, A. (1993). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicológica.

Marscharck, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.

Nascimento, L. (2004). Linguagem e surdez. *Revista Humanidades n.º 3 – Pedagogia n.º 6*, 121-127.

Pinho e Melo, A. (1987). Deficientes auditivos, que futuro? *Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia*, 25, 3-14.

Poizner, H., Klima, E., & Bellugi, U. (2000). *What the hands reveal about the brain*. Massachusetts: The MIT Press.

Reis, A. (1998). Igualdade de oportunidades da criança surda. In R. Nunes (Ed.), *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda* (pp. 139 - 170). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

Reis, M. J. S. (2005). *Compreensão da leitura – desempenho em alunos surdos severos e surdos profundos no final do 1º ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Santos, L. (2005). A educação social da criança surda. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 65-75). Lisboa: Gulbenkian.

Silva, M. P. M. (2004). Escrita e surdez em contexto escolar. *Revista Humanidades n.º 3 – Pedagogia n.º 6*, 149-159.

Silva, T. C. (2005). *Aferição do inventário de avaliação sócio-emocional de Meadow-Kendall para crianças surdas* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Simões, B. (1992). Cognitivo. In A. Magalhães & M. Oliveira (Eds.), *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, 5 (pp. 855-856). Lisboa: Verbo.

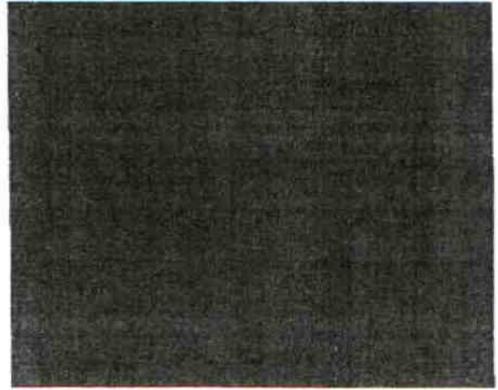
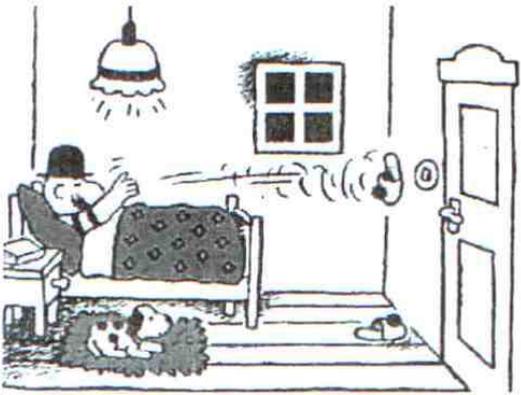
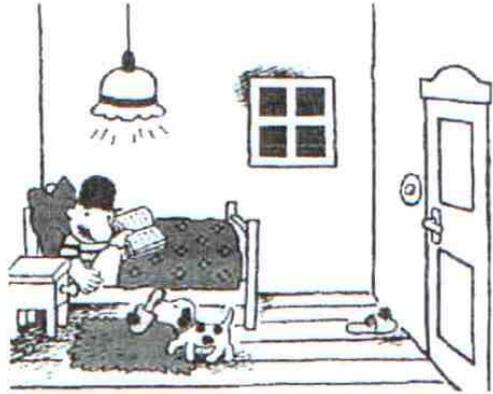
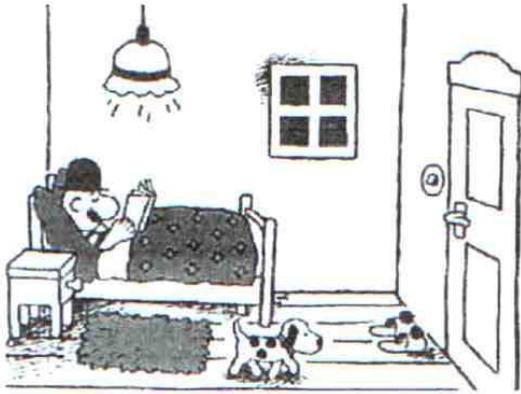
Sim-Sim, I. (1999). Linguagem e educação. In F. Pereira (Cord.), *O aluno surdo em contexto escolar. Apoios educativos* (pp. 9-18). Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2005). O Ensino do Português Escrito aos Alunos Surdos na Escolaridade Básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A Criança Surda: contributos para a sua educação* (pp. 13-28). Lisboa: Gulbenkian.

Violante, E. (2006). *Inclusão: desenvolvimento de um programa em comunicação – linguagem oral e escrita com uma criança com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

IX. Anexos

Anexo A – Sequência de Imagens utilizada nas provas “narrativa oral de uma história”
e “narrativa escrita de uma história”



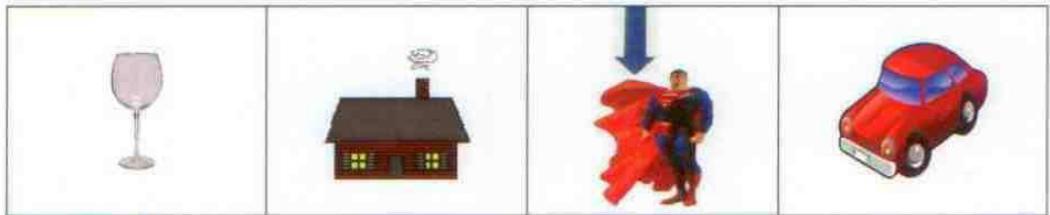
Anexo B – Prova de Reconhecimento de Palavras

1 - Reconhecimento de Palavras

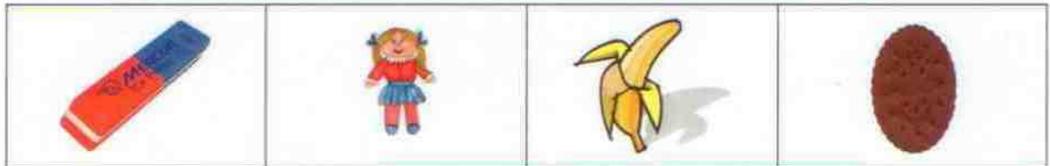
Lê cada uma das palavras e faz uma bola à volta da figura que lhe corresponde.

Exemplos

Capa



Bolacha



1) Mocho



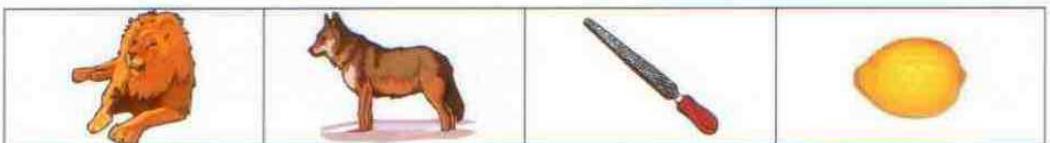
2) Cegonha



3) Osso



4) Limão



5) Selo



7



6) Armário



7) Nota

9



8) Chupa



9) Esquilo



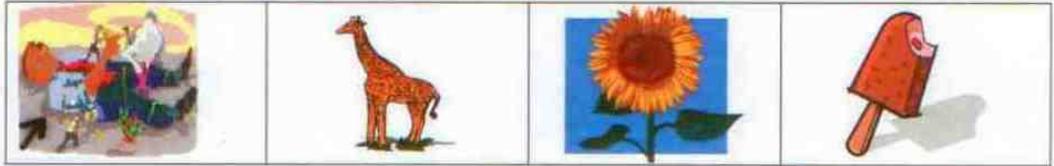
10) Vaso



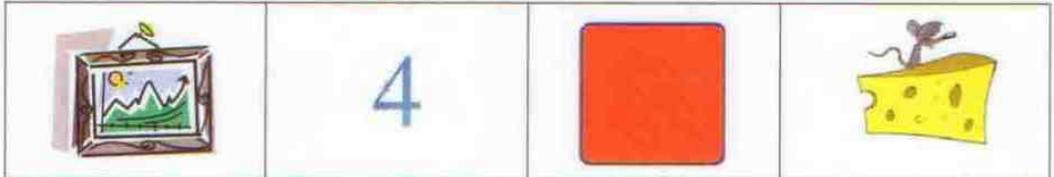
11) Relógio



12) Gigante



13) Quadro



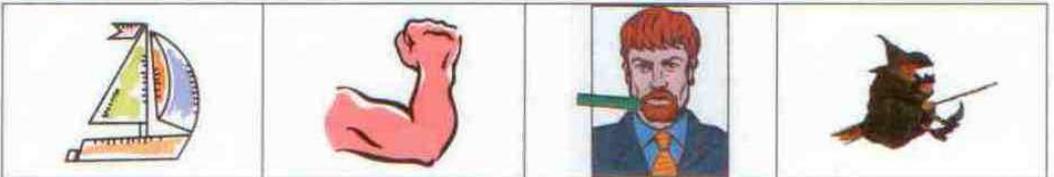
14) Frango



15) Prédio



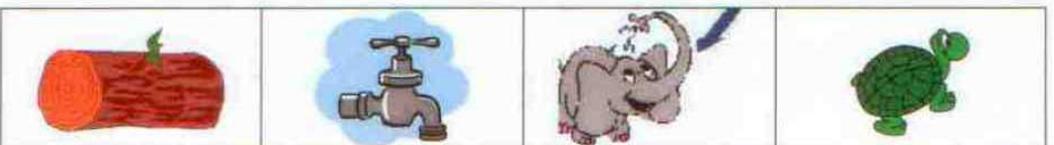
16) Barco



17) Grade



18) Tromba



19) Corvo



Anexo C – Prova de Selecção Ortográfica

2 - Tarefa de Selecção Ortográfica

Das 3 palavras apresentadas faz uma bola à volta daquela que achas que está bem escrita.

Exemplos

cosinhare

cozinhar

cosimhar

broço

brasso

braço

1)

arroz

arrous

arraz

2)

irmãu

irmão

irnão

3)

ouval

oual

oval

4)

unhas

unhax

umhas

5)

tácsi

táxi

tóxi

6)

reiz

raiz

raís

7)

noite

nouite

naite

8)

chailles

xiales

xailles

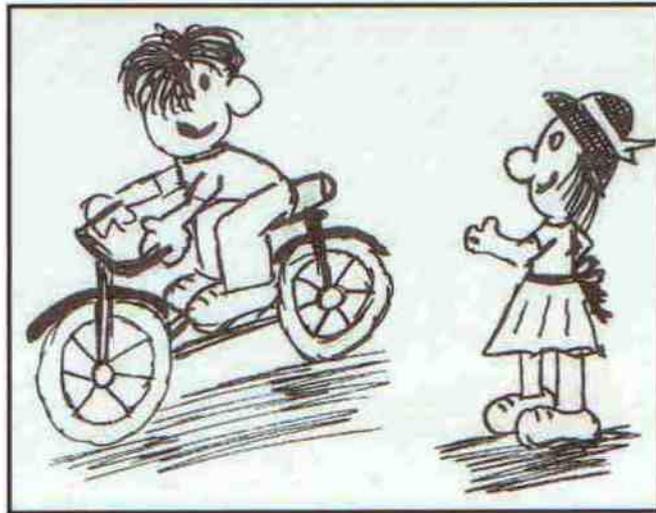
9)	vozas	vozes	vozes
10)	jovens	jóveins	jovans
11)	cuadros	quabros	quadros
12)	disco	diseo	dicheu
13)	pōbal	pomdal	pombal
14)	mentio	mantiu	mentiu
15)	btusa	bluza	blusa
16)	fritare	fritar	frifar
17)	clorão	clarãu	clarão
18)	trimxa	trinlha	trincha
19)	quebrou	quebrô	quedrou
20)	flauta	flaota	flouta

21)	plātei	planfei	plantei
22)	glotões	glufões	glutões
23)	águas	águiax	áquias
24)	ortelan	hartelã	hortelã
25)	próscimo	próximo	próssimo
26)	zaroulhu	zarolho	zorolho
27)	exerço	ezersso	exarço
28)	cenoura	cemoura	senôra
29)	girassol	girasol	jirassol
30)	lavrador	lavradour	laurador
31)	cerpentes	serqentes	serpentes
32)	cristal	crisfal	crichtal

Anexo D – Prova de Compreensão de Frases

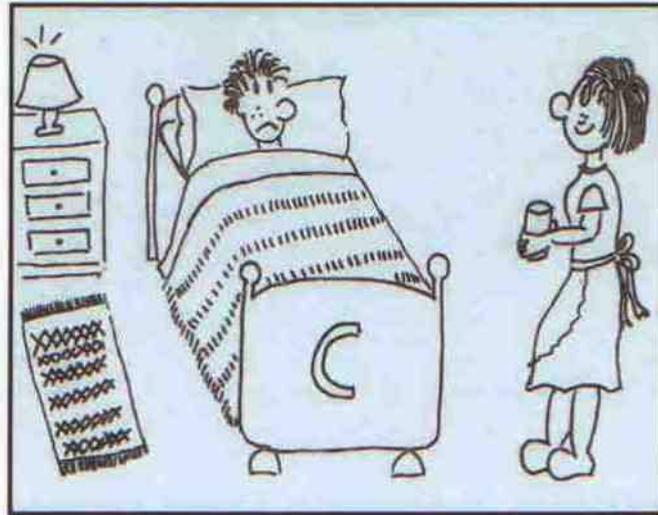
Faz uma bola à volta do número da frase que corresponde à figura.

A



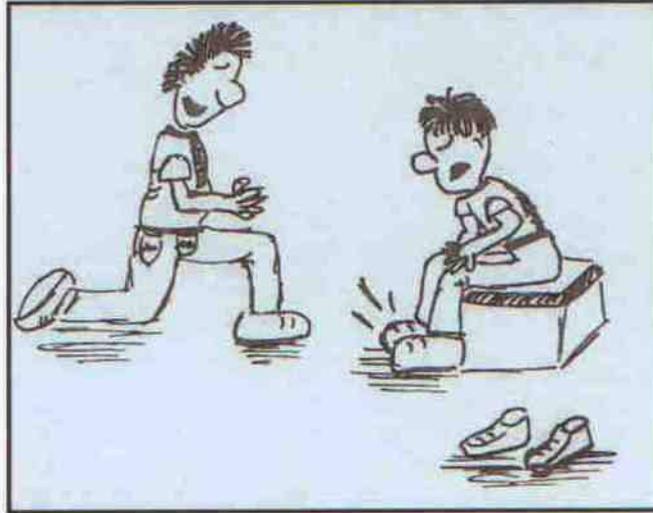
- 1. O Manuel e a Maria foram visitar um amigo. A Maria foi de bicicleta.**
- 2. A Maria foi andar de bicicleta. O Manuel foi a pé com ela.**
- 3. O Manuel e a Maria foram passear. O Manuel foi de bicicleta.**
- 4. O Manuel foi passear o seu cão. A Maria foi com ele e levou a bicicleta.**

B



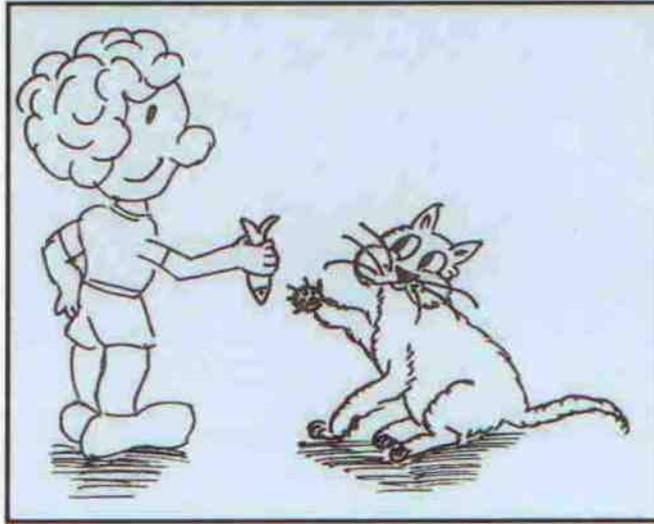
- 1. O Carlos andou a brincar à chuva e ficou doente. A mãe zangou-se muito com ele.**
- 2. A mãe do Carlos contou-lhe uma história. O Carlos adormeceu.**
- 3. A mãe do Carlos ficou doente. O Carlos levou-lhe um copo de leite à cama.**
- 4. O Carlos apanhou chuva e ficou doente. A mãe levou-lhe um copo de leite à cama.**

C



- 1. O Daniel entrou numa sapataria para comprar uns sapatos. Esperou mas não apareceu ninguém para o atender.**
- 2. O Daniel foi experimentar uns sapatos. Chamou o dono da sapataria e disse-lhe que os sapatos estavam apertados.**
- 3. O Daniel vestiu umas calças novas. A mãe disse que eram muito bonitas mas pareciam estar apertadas.**
- 4. A mãe do Daniel foi à sapataria experimentar uns sapatos. O Daniel foi com ela.**

D



- 1. O cão do André chamado Pantufa foi a correr atrás da bola que o André lhe atirou.**
- 2. O gato Pantufa dormia aos pés do André enquanto ele fazia os trabalhos da escola.**
- 3. O André disse ao seu gato Pantufa que só lhe dava uma sardinha se ele se portasse bem.**
- 4. O André ficou muito zangado com o seu gato Pantufa por ele ter fugido para o jardim da vizinha.**

E



1. O João abriu a porta. A avó Rosa esqueceu-se de levar as chaves de casa e teve que tocar à campainha.

2. A avó Rosa ouviu a campainha e foi abrir a porta. Era o neto João que vinha lanchar.

3. A avó Rosa estava a cozinhar quando ouviu alguém a bater à porta. Era uma senhora a vender aspiradores.

4. O João ouviu alguém tocar à campainha. Abriu a porta mas não viu ninguém.

F



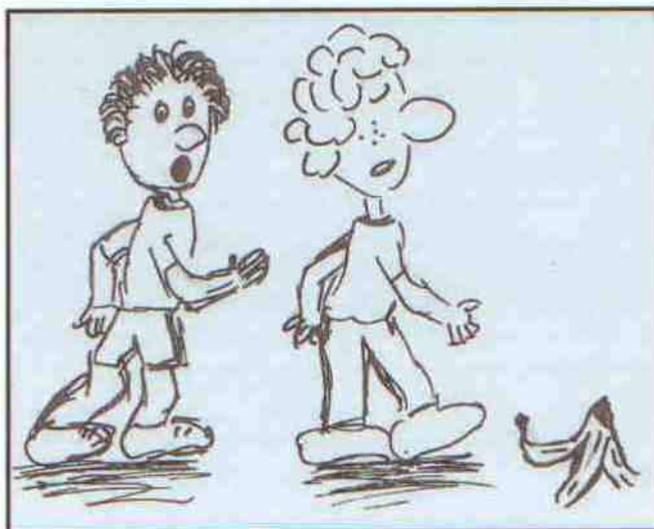
- 1. De manhã quando se levantou, a mãe do António não conseguiu lavar a cara. Não corria água da torneira.**
- 2. O António foi à cozinha beber um copo de água. Não fechou a torneira e o chão ficou todo molhado.**
- 3. Quando acordou, o António abriu a torneira para lavar a cara. Tentou outra vez mas a torneira só pingava.**
- 4. Quando se levantou o António foi lavar a cara. Abriu a torneira do lavatório e ficou todo molhado.**

G



- 1. O Pedro ia a correr para casa quando o avô Abílio lhe perguntou que horas eram.**
- 2. A avó do Pedro foi buscá-lo ao parque para chegarem a horas à escola.**
- 3. O avô Abílio estava a passear no parque, quando o Pedro o encontrou e lhe perguntou as horas.**
- 4. O avô Abílio encontrou o Pedro no parque e ofereceu-lhe um chocolate.**

H



- 1. O Miguel e o Duarte foram passear. Distraídos, escorregaram numa casca de banana e caíram os dois ao chão.**
- 2. O Miguel e o Duarte viram uma nota no chão, quando voltavam da escola. O Miguel apanhou-a.**
- 3. O Duarte escorregou numa casca de banana que estava caída no chão. O Miguel desatou a rir.**
- 4. O Miguel e o Duarte vinham da escola. O Miguel viu uma casca de banana caída no chão e avisou o Duarte para ter cuidado e não cair.**

Anexo E – Discursos em L.G.P. e Narrativas Escritas, e análise
das categorias fundamentais da narrativa

Discurso em LGP do sujeito A

O homem estava sentado na cama e tapou-se, acendeu a luz e abriu um livro. O cão começou a andar, apanhou um sapato que estava num tapete verde e começou a andar. Depois o homem abriu o livro e o cão apanhou o sapato com a boca, o homem estava a ler o livro atirou o sapato contra o candeeiro e a luz apaga. Fim.

- ⦿ Orientação
- ⦿ Complicação
- ⦿ Acção
- ⦿ Resolução
- ⦿ Resultado

Texto escrito do sujeito A

O João cama luz lê um livro. O João por favor cão vai pantufa.* O João agarrou pantufa atirou. O João doromi.

- ⦿ Orientação
- ⦿ Complicação
- * Acabei por considerar esta frase a complicação pois embora não explique o facto do cão ir buscar a pantufa explica um pouco a tentativa - o esforço da personagem para resolver o problema (?)
- ⦿ Resolução
- ⦿ Resultado

Discurso em LGP do sujeito B

A dormir em casa o cão estava a andar apanhou o sapato, o homem atirou o sapato e ficou escuro.

- ⊙ Orientação
- ⊙ Complicação
- ⊙ Resolução
- ⊙ Resultado

Texto escrito do sujeito B

O homem lê em livro. O cão vai buscar pantufa. O cão vai a pantufa dar o homem. O homem buscas a pantufa atirar no escuro luz.

- ⊙ Orientação
- ⊙ Complicação
- ⊙ Acção
- ⊙ Resolução

Discurso em LGP do sujeito C

O homem jovem estava a andar, descalçou as pantufas e sentou-se na cama a ler um livro, o cão veio a andar e apanhou as pantufas com a boca. O homem mandou o cão largar as

pantufas no local onde estavam. O cão largou as pantufas, o homem apanhou uma pantufa. O homem atirou a pantufa fechou o livro e a luz apagou-se.

- ⦿ Orientação
- ⦿ Complicação
- ⦿ Acção
- ⦿ Resolução
- ⦿ Resultado

Texto escrito do Sujeito C

O homem está a lê um livro. O homem a chama o cão anda lá busca uma de pantufa.* O homem já busca uma pantufa atirou para a desligar do luz. Desligar do luz e agora já o homem o está é dormir.

- ⦿ Orientação
- ⦿ Complicação
- * Situação semelhante a texto escrito de sujeito A
- ⦿ Resolução
- ⦿ Resultado

Discurso em LGP do sujeito D

Tema – Homem a dormir. O homem estava a ler o livro e sentou-se a ler. Depois o cão veio a andar e apanhou um sapato de dormir amarelo e cor-de-rosa, apanhou o sapato e atirou o sapato ao interruptor, a luz apagou-se e adormeceu.

⦿ Orientação

⦿ Complicação

⦿ Resolução

⦿ Resultado

Texto escrito do sujeito D

Homem cama lê um livro. O homem pede cão vai pantufa. O cão pantufa agarrou homem atirou. Dormi homem e cão.

⦿ Orientação

⦿ Complicação

⦿ Resolução

⦿ Resultado

Anexo F – Prestação dos sujeitos nas três provas de leitura

Prova de Reconhecimento de Palavras

Itens	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C	Sujeito D
1	1	1	1	1
2	1	0	1	1
3	1	1	1	1
4	1	1	1	1
5	0	1	1	1
6	1	1	1	1
7	1	1	1	1
8	1	1	0	0
9	1	1	1	0
10	1	1	1	1
11	0	1	1	1
12	0	1	0	0
13	1	1	0	0
14	1	1	1	1
15	0	1	1	0
16	0	1	1	1
17	1	1	0	0
18	1	1	0	0
19	1	1	1	1
T. Certas	14	18	14	12

Prova de Selecção Ortográfica

Ítems	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C	Sujeito D
1	1	1	1	1
2	1	1	1	1
3	1	1	1	0
4	1	1	1	1
5	1	1	1	1
6	1	1	1	1
7	1	1	1	1
8	0	1	0	0
9	0	1	0	0
10	0	1	0	1
11	1	1	1	1
12	1	1	0	1
13	0	1	1	1
14	0	1	0	1
15	1	1	1	1
16	1	1	0	1
17	0	1	1	0
18	0	1	0	0
19	0	1	1	1
20	0	1	0	0
21	1	1	1	0
22	0	1	1	1
23	1	1	1	1
24	0	1	0	1
25	1	1	1	1
26	0	1	1	1
27	0	1	0	1
28	1	1	1	0
29	0	1	1	0
30	0	1	1	1
31	0	1	1	1
32	0	1	1	1
T. Certas	15	32	22	23

Prova de Compreensão de Frases

Itens	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C	Sujeito D
A	0	0	1	1
B	0	0	1	1
C	0	0	1	1
D	0	1	1	1
E	0	0	1	0
F	1	0	1	0
G	0	1	1	1
H	0	0	1	1
T. Certas	1	2	8	6