



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Processo da Compreensão Leitora de Crianças Surdas
Diferenças Semânticas:
O Surdo Gestualista e o Surdo Oralista

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Educação Especial

Paula Alexandra Ferraz da Cunha Freitas

Orientador:

Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte

Braga, 2014

DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de dissertação ou relatório

Paula Alexandra Ferraz da Cunha Freitas, número: 232711260 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação - Educação Especial, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor¹ na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude acadêmica.

Braga, ____/____/____

(assinatura)

¹Artigo 13º do Regulamento de Avaliação Fraude

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respetivo vigilante, à Direção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objeto de averbamento no processo do aluno.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, exemplo profissional e pessoal... O meu sincero reconhecimento e gratidão pela sua coordenação; pelos ensinamentos, experiências e orientações cuidadosas. Pela amizade e cumplicidade que criamos ao longo destes dois anos de mestrado.

Aos meus pais, alicerce de vida, conduta exemplar, pela ajuda, incentivo, coragem e acima de tudo por acreditarem nas minhas potencialidades sem nunca desacreditarem num desfecho senão a concretização deste sonho profissional. Ao meu irmão que mesmo na ausência edificou sabedoria...

À minha linda e preciosa filha que amo de forma incondicional...por me fazer ver que o amor de mãe é infinito...e é nesta infinidade que busco forças para completar mais um percurso na minha vida! Porque cada sorriso e conquista constituiu uma força...

Ao Sócrates por tolerar o meu silêncio e respeitar a minha ausência...pelo ânimo e força. Pela calma e quietude.

À direção da escola D. Maria e de Lamações pela disponibilidade e colaboração.

À D.^a Luísa Campos e à Prof.^a Clara pela receptividade e cooperação; pelos conhecimentos partilhados e lucrativos para a minha dissertação.

A todos os professores, formadores, terapeutas e intérprete pelos testemunhos dados sem o qual seria impossível findar a minha dissertação.

Às minhas amigas Ana Ataíde e Raquel Vale, profissionais de excelência na área da surdez...obrigada pela vossa amizade, pelo carinho, pela sabedoria, pelos apelos nunca negados. À Oriana pela ajuda e dedicação.

Aos meus colegas e amigos de mestrado, pela boa disposição e amizade; um agradecimento particular à Paula, à Sara e à Rita.

Aos meus amigos pela paciência, pelos momentos de escuta mesmo não dominando a temática, pela compreensão e valorização.

RESUMO

Para que se possa viver, interagir ou comunicar o ser humano necessita de uma língua, oral ou gestual, para assim adquirir e aperfeiçoar uma aprendizagem social, cognitiva e linguística. No caso de crianças surdas é primordial a interação num ambiente linguístico capaz de fornecer a estas crianças uma aquisição e um desenvolvimento de uma língua materna.

Numa sociedade maioritariamente ouvinte a criança surda terá de conhecer ou até dominar o português escrito como forma de ingresso ao conhecimento e participação na vida em sociedade. Contudo, comparativamente às crianças ouvintes, o ensino da leitura e da escrita não pode ser transmitido como língua materna, uma vez que estão privados da modalidade oral.

É fundamental a acoplagem que estas duas línguas assumem na vida de crianças e alunos surdos pois comunicar em língua gestual portuguesa e português escrito constitui a possibilidade de crescer em duas línguas, como primeira e segunda língua respetivamente.

O objetivo deste estudo visa observar o processo de compreensão leitora de crianças surdas, comparando surdos gestualistas e surdos oralistas, uma vez que estão privados do *in - put* auditivo essencial para aquisição e desenvolvimento da linguagem e comunicação e o aumento progressivo da capacidade do campo lexical e significação das palavras (semântica).

O estudo incidiu em catorze crianças que frequentam turmas bilingues e visa perceber de que forma é feita as aprendizagens linguísticas.

A análise e tratamento de dados foram concebidos através de observações diretas na sala de aula e do conteúdo das entrevistas feitas à equipa multidisciplinar que trabalham na escola de referência para a educação bilingue.

Os resultados obtidos indicam-nos para uma redução e limitação nas capacidades semânticas e problemas de aprendizagem na leitura e na escrita nas crianças surdas, devido ao facto de estarem privadas da informação oral bem como da estrutura gramatical da língua gestual portuguesa ser diferente da estrutura gramatical do português escrito.

Comparativamente aos alunos gestualistas, os alunos oralistas evidenciam-se num aumento semântico e vocabular porque têm mais acesso à oralidade, ao significado da palavra e as dificuldades manifestam-se principalmente no abstrato enquanto os gestualistas têm mais dificuldades ao nível da compreensão e expressão, limitando mais a aquisição lexical.

Contudo ressalve-se a ideia que cada criança possui capacidades, potencialidades e peculiaridades provenientes de vários fatores (idade do implante, família, parte cognitiva, entre outros) que possam, ou não, comprovar as conclusões e ilações aqui apresentadas e que devem ser sempre ponderadas.

PALAVRAS – CHAVE: Surdez, surdo gestualista, surdo oralista, educação bilingue, linguagem e comunicação, leitura e escrita, semântica

ABSTRACT

In order to live, interact or communicate the human being needs a language, oral or gestural, to if of acquire and perfect cognitive and linguistic social learning. In the case of deaf children is paramount important the interaction in a linguistic environment able to provide these children with an acquisition and development of or mother tongue.

In a hearing society most deaf children have to know or even dominate Portuguese writing as a means to access knowledge and participation in society. However, compared to hearing children, teaching reading and writing can not be transmitted as their mother tongue, since they are deprived of the oral modality.

It is critical the coupling that these two languages have in the lives of deaf children and students because communicating in Portuguese sign language and written Portuguese allows the student to grow in both languages as a first language and second respectively.

The objective of this study is to observe the process of reading comprehension of deaf children, comparing deaf children who communicate through gestures and oralist deaf people since they are deprived of input – essential for the acquisition and development of language and communication and gradually increasing the capacity of the lexical field and meaning of words (semantics).

The study focused on fourteen children attending bilingual classes and tried to realize how language learning is made.

The analysis and data processing have been designed through direct observation in the classroom and the content of the interviews made by the multidisciplinary team working in a reference school for bilingual education.

The results indicate us that there is a reduction and limitation in semantic abilities and learning problems in reading and writing in deaf children, because they are deprived of oral information and the grammatical structure of Portuguese Sign Language is different from the grammatical structure of written Portuguese.

Compared deaf students who communicate through gestures to oralist deaf students, the latter show semantic and lexical increase because they have more access to orality, to meaning of the word and the difficulties are manifested mainly in the abstract while those using gestures have more difficulties in comprehension and expression, which limits more the lexical acquisition.

However, we should note that the idea that every child has capacities, potentials and peculiarities from various factors (age of the implant, family, cognitive part, among others) that may or may not confirm the findings and conclusions presented here and that should always be weighted.

KEY - WORDS: deafness, deaf children who communicate through gestures, oralist deaf, bilingual education, language and communication, reading and writing , semantic

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO.....	2
ABSTRACT	4
ÍNDICE.....	6
ÍNDICE DE QUADROS	9
ÍNDICE DE TABELAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	12
ABREVIATURAS	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – MÓDULO CONCEPTUAL	18
1. Conceito de Surdez	18
1.1. Causas.....	20
1.2. Etiologia	21
1.3. Tipologia	22
1.4. Grau de Severidade	24
2. Surdo Gestualista e Surdo Oralista	27
3. Bilinguismo na Surdez e a Educação Bilingue	29
4. Equipas de Trabalho das Escolas de Referência.....	32
5. Processo de Linguagem e Comunicação.....	34
5.1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem.....	35
5.2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem na Criança Surda.....	38
5.2.1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem nas crianças surdas filhas de pais surdos	40
5.2.2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem nas crianças surdas filhas de pais ouvintes	41
5.3. Processo da Leitura e da Escrita.....	42
5.3.1. A Relação entre o Português Escrito e a Compreensão da Leitura na Perspetiva da Surdez.....	45
5.3.2. A Semântica das Palavras.....	48

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DE ESTUDO	50
1. Motivação para o Estudo.....	50
2. Objetivos	51
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO.....	52
1. Método	52
1.1. Seleção e Caracterização da amostra (alunos)	53
1.2. Seleção e Caracterização dos Participantes (Equipa multidisciplinar)	62
1.3. Instrumentos/Procedimentos de Recolha e Análise de Dados	64
1.3.1. Análise Documental	64
1.3.2. Entrevista	65
1.3.2.1. Técnica e Análise das Entrevistas.....	66
1.3.3. Observação Direta não – participante.....	68
1.3.3.1. Calendarização das Observações	70
2. Procedimentos e etapas de estudo	71
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
1. Análise	72
1.1. Apresentação e Análise dos Resultados	72
1.2. Análise da Observação Direta	92
1.2.1. Capacidades semânticas: resultados do 1º Ano	92
1.2.2. Capacidades semânticas: resultados do 2º ano	94
1.2.3. Capacidades semânticas: resultados do 3º ano	96
1.2.4. Capacidades semânticas: resultados do 4º ano	99
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	124

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA AOS
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA AO DIRETOR DO
AGRUPAMENTO

ANEXO C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO AO ALUNO

ANEXO D – REGISTOS BIOGRÁFICOS

ANEXO E – GUIÃO DE ENTREVISTA – PROF. 10 CICLO / ESPECIALIZAÇÃO EM SURDEZ

ANEXO F – GUIÃO DE ENTREVISTA – TERAPEUTA DA FALA

ANEXO G – GUIÃO DE ENTREVISTA – FORMADOR DE LGP

ANEXO H – GUIÃO DE ENTREVISTA – INTÉPRETE DE LGP

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ANEXO J – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS DIFERENÇAS SEMÂNTICAS ENTRE O SURDO GESTUALISTA E O SURDO ORALISTA

ANEXO K – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO: 1º, 2º, 3º e 4º ANOS

ANEXO L – ATIVIDADES SEMÂNTICAS DO 1º ANO

ANEXO M - ATIVIDADES SEMÂNTICAS DO 2º ANO

ANEXO N – ATIVIDADES SEMÂNTICAS DO 3º ANO

ANEXO O – ATIVIDADES SEMÂNTICAS DO 4º ANO

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Ano de Escolaridade/Frequência	39
Quadro 2 – Modo de Comunicação por ano de escolaridade	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Aprendizagem da leitura: criança ouvinte e criança surda	33
Tabela 2 – Caracterização da amostra – Caracterização	42
Tabela 3 – Caracterização da amostra – Informação Pedagógica	47
Tabela 4 – Características dos participantes	48
Tabela 5 – Identificação e Atividade Profissional dos Prof. e Terapeutas da Fala	49
Tabela 6 – Calendarização das Observações	56
Tabela 7 – Categorização das entrevistas aos professores do 1º ciclo com especialização na surdez	60
Tabela 8 – Categorização das entrevistas aos formadores de LGP	66
Tabela 9 – Categorização das entrevistas aos terapeutas da fala	71
Tabela 10 – Categorização das entrevistas ao intérprete de LGP	76
Tabela 11 – Apresentação dos resultados (1º ano)	79
Tabela 12 – Apresentação dos resultados (2º ano)	81
Tabela 13 – Apresentação dos resultados (3º ano)	83
Tabela 14 – Apresentação dos resultados (4º ano)	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Diagrama do ouvido	5
Figura 2 – Espectro de frequência de sons familiares registados num audiograma padrão	10
Figura 3 – Planta da sala de aula (1º ano)	55
Figura 4 – Planta da sala de aula (2º ano)	55
Figura 5 – Planta da sala de aula (3º ano)	55
Figura 6 – Planta da sala de aula (4º ano)	55

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por idade	40
Gráfico 2 – Distribuição da amostra por género	40
Gráfico 3 – Grau de surdez da amostra	43
Gráfico 4 – Alunos surdos, filhos de pais ouvintes ou surdos	44
Gráfico 5 – Modo de Comunicação	45
Gráfico 6 – Idade da deteção da surdez	46

ABREVIATURAS

LPG – Língua Gestual Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

IC – Implante Coclear

L1 – Língua materna

L2 – Segunda Língua

BIAP - Classificação segundo Bureau International d'Audiophonologic

AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual

ADL – Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

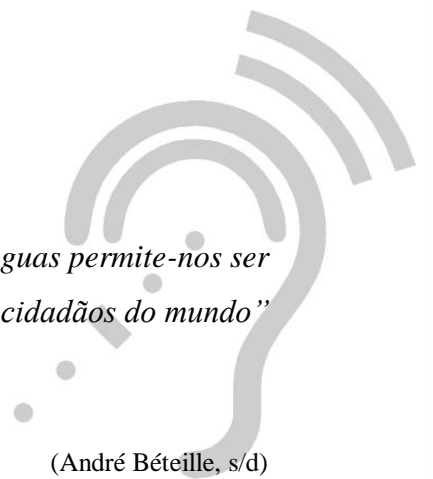
EREBAS - Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

TF - Terapeuta da Fala

APTF - Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala

“Conhecer uma língua torna-nos humanos, conhecer duas línguas permite-nos ser cidadãos do mundo”

(André Béteille, s/d)



INTRODUÇÃO

“Mas deixai-me sonhar que a sociedade civil portuguesa acordou da sua letargia, olhou com amor e sabedoria para as crianças auditivas surdas e sentiu o dever carismático e ético de lhes dar, a todas sem exceção, com o apoio desinteressado do poder político, ele também sensibilizado, com a participação generosa, empenhada, ativa, confiante das famílias com crianças auditivas surdas que as amam apaixonadamente – sou testemunha de quem quer dar-lhes o melhor, mas não sabem como e com um corpo pluridisciplinar de técnicos competentes em todos os aspetos da cultura não-verbal, de lhes dar, dizia, todas as condições para que possam crescer na graça e sabedoria que lhes são próprias.”

(Daniel Serrão, 2009)

Em jeito de reflexão introdutória, propomos, de forma clara e elucidativa, abordar a temática do Processo de Compreensão Leitora em Crianças Surdas, num estudo das diferenças semânticas entre o surdo gestualista e o surdo oralista.

A escolha do tema da minha investigação relacionou-se com a nossa profissão e, na condição de professora ao serviço da educação, vemo-nos diante da possibilidade vitoriosa de ter toda a população a chegar à escola (e.g., diferentes géneros, etnias, estaturas, raças, pesos, classe social), assim como, com diferentes capacidades físicas, mentais e sensoriais, enfim, todos.

Numa escola inclusiva que visa a promoção de igualdade e aceitação, devemos atender às características e às necessidades dos alunos, reportando também aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, onde os alunos surdos também se incluem.

E foi isto mesmo que me aconteceu...deparamo-nos com uma turma com alunos deficientes auditivos. Numa necessidade pessoal e profissional, despertou-nos então um processo de descoberta, interesse, enquadramento, pergunta, busca e estudo sobre a patologia (surdez).

Declinando sobre a deficiência auditiva, foi em 1988 que o Despacho n.º 7520/98, do Ministério de Educação, veio criar as Unidades de Apoio Educativo a Alunos Surdos porém o marco determinante acontece com a publicação do Decreto – lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro que cria escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, ou seja, reconhece a LGP como primeira língua e a Língua Portuguesa Escrita (ou falada) como segunda língua, como se pode ler no artigo 23.º do referido decreto-lei “*A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social (...)*”.

O desenvolvimento da criança surda depende da aquisição e do desenvolvimento de uma língua indispensáveis à comunicação e linguagem, e sendo a LGP a língua materna dos surdos, apresentam dificuldades no processo de aquisição e desenvolvimento da língua não materna, do português escrito.

Surgem também arduidades quando se articulam as duas línguas principalmente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Como forma de enquadrar estratégias que lhes permitam aceder a esta língua surge o ensino bilingue como modelo de ensino para as crianças surdas.

Face à ausência total, ou quase total da componente auditiva onde a perda de audição interfere diretamente na aquisição e desenvolvimento do vocabulário, no aumento progressivo do campo lexical, como aprendem estas crianças o significado da palavra e adquirem capacidades semânticas?

É nesta complexidade ao nível da comunicação e linguagem, oral ou gestual, que surgiu o interesse em conhecer e analisar de que forma estas crianças acedem ao conhecimento do léxico e interpretam o que leem de forma a construir o conceito de significação de palavras, como aquisição natural ou aquisição ministrada.

Em prosseguimento do exposto, com base nos objetivos referidos, organizou-se o nosso trabalho em cinco capítulos devidamente estruturados.

Assim, o capítulo I “*Módulo Concetual/Fundamentação Teórica*” conduz-nos para um enquadramento teórico do nosso estudo sobre a surdez e as diferentes componentes linguísticas. Aborda o conceito de surdez detalhando as causas, etiologia, tipologia e grau de severidade.

Pretendemos também elucidar sobre o conceito do surdo gestualista e o surdo oralista, enquadrados numa educação bilingue fundamentando o bilinguismo na surdez.

Ainda neste capítulo pretendemos conhecer quais os profissionais e técnicos que constituem as equipas multidisciplinares que trabalham nas escolas de referência. Analisamos também o processo de linguagem e comunicação na criança surda direcionando para o decurso da leitura e da escrita numa vertente semântica.

O capítulo II “*Enquadramento de Estudo*” respeita à justificação da motivação para o estudo e os objetivos a que nos propusemos.

Posteriormente apresentamos o capítulo III “*Estudo Empírico*”. Este momento solicita a clarificação do caminho percorrido, durante o percurso investigação, através da definição do método com fundamentação para a seleção da amostra e participantes inerentes ao estudo. Revelamos os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados com base na entrevista e na observação direta.

No capítulo IV “*Análise e Discussão dos Resultados*” apresentamos os resultados e respetiva discussão, resultantes da análise e tratamento de dados.

Findamos com o capítulo V “*Conclusões*” onde fazemos uma reflexão conclusiva deste estudo, acrescida de algumas limitações inerentes ao estudo bem como algumas propostas investigadoras interessantes que foram emergindo e se incrementando durante toda esta pesquisa.

CAPÍTULO I – MÓDULO CONCEPTUAL

1. Conceito de Surdez

"Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta.

É a sociedade que me torna excepcional..."

O voo da gaiivota

(Emmanuelle Laborit, 2005)

Tal como os outros sentidos, a audição é muito importante para o desenvolvimento como indivíduo, como parte da sociedade. É durante a gestação o primeiro sentido a ser apurado, através do diálogo da mãe com o seu bebé.

Este sentido permite-nos comunicar com o mundo, desenvolvendo a nossa identidade, a compreensão do mundo circundante, os vínculos sociais e interações pessoais; depende a nossa segurança, o desenvolvimento da linguagem oralizada, sinalizada e (ou) escrita, e a sua integração social.

O som não tem qualquer sentido para um surdo. Contudo, existem pessoas não surdas, mas portadoras de deficiência auditiva, o que lhes dificulta o acesso à linguagem oral, na medida em que existe um défice, parcial ou total, na capacidade de receção do som. E é nesta perspectiva que se referencia dois conceitos que, apesar de distintos, aparecem muitas vezes como sinónimos: “surdez” e “deficiência auditiva”.

A Surdez “significa uma deficiência auditiva que é tão grave que a criança é deficiente no processamento de informação linguística através da audição, com ou sem amplificação, o que afeta negativamente a performance educacional da criança” (Ysseldyke & Algozzine, 1995, citados por Afonso, 2008).

A deficiência auditiva, trivialmente conhecida como surdez, consiste na perda parcial ou total da capacidade de ouvir.

A surdez de origem congênita é quando se nasce surdo, isto é, não se tem a capacidade de ouvir nenhum som. Por consequência, surge uma série de dificuldades na aquisição da linguagem, bem como no desenvolvimento da comunicação.

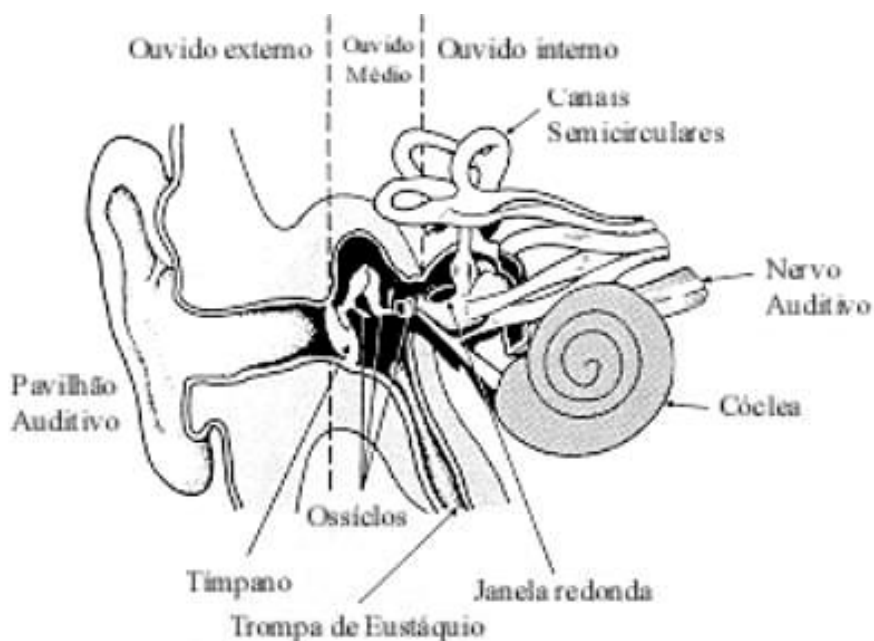
Por sua vez, a deficiência auditiva é um déficit adquirido. O indivíduo nasce com boa audição mas que devido a lesões ou doenças, a perde. Nestas situações, na maior parte dos casos, a pessoa já aprendeu a comunicar oralmente. Porém, ao adquirir esta deficiência, poderá ter a necessidade de aprender a comunicar de outra forma.

Em certos casos, pode-se recorrer ao uso de aparelhos auditivos ou a intervenções cirúrgicas (dependendo do grau da deficiência auditiva) a fim de minimizar ou corrigir o problema.

É considerado surdo todo o indivíduo cuja audição não é funcional no dia-a-dia, e considerado parcialmente surdo todo aquele cuja capacidade de ouvir, ainda que deficiente, é funcional, com ou sem prótese auditiva. A deficiência auditiva é uma das deficiências contempladas e integradas nas necessidades educativas especiais (NEE).

Em epílogo, deficiência auditiva é toda e qualquer alteração tanto no órgão da audição como na via auditiva (ver Figura 1).

Figura 1: Diagrama do ouvido



1.1. Causas

Usualmente a surdez ocorre nos primeiros anos de vida, a maioria das vezes é genético/hereditário (30% a 50%) ou com causas perinatais. A surdez também pode ocorrer como resultado de infecções do ouvido médio (otite média), que são mais comuns em crianças. Também é possível adquirir surdez com o decorrer da vida, por doenças ou lesões traumáticas. Como adicional a perda auditiva é parte comum do processo de envelhecimento, especialmente em homens.

Causas pré - natais (antes do parto)

- Desordens genéticas ou hereditárias
- Consanguilidade e Incompatibilidade sanguínea (Rh)
- Doenças infeto – contagiosas (rubéola)
- Sífilis citomegalovirus, toxoplasmose, herpes
- Medicamentos ototóxicos, drogas, alcoolismo materno
- Desnutrição, subnutrição, carências alimentares
- Hipertensão, diabetes
- Radiações

Causas peri - natais (durante o parto)

- Prematuridade ou Parto tardio
- Anóxia
- Fórceps
- Infecção hospitalar

Causas pós - natais (após o parto)

- Meningite; Sarampo
- Medicamentos ototóxicos
- Sífilis adquirida
- Exposição contínua a ruídos muito intensos
- Traumatismo craniano

Causas desconhecidas ou idiopáticas

1.2. Etiologia

A etiologia da surdez na criança tem origens diferentes quanto à localização da lesão. Estes distúrbios acontecem ao nível do *ouvido externo* (afetam a condução do som mas suscetíveis de tratamento), *ouvido médio* (podem ocorrer lesões congénitas no ouvido médio, incluindo ossículos ausentes ou fundidos. As perdas auditivas são de transmissão) e *ouvido interno* (a maior parte das pessoas com perdas auditivas têm lesões da cóclea e as perdas não são corrigíveis por técnicas clínicas ou cirúrgicas). Assim:

- Distúrbios do **ouvido externo**:

- atresia congénita do canal auditivo externo;
- corpos estranhos (tumores que afetam a pele, a cartilagem ou o osso; osteomas; hiperostoses e exostoses);
- otite externa;
- Síndrome de Treacher – Collins.

- Distúrbios do **ouvido médio**:

- otite média; Colesteatoma; Otosclerose;

- descontinuidade da cadeia ossicular.

● Distúrbio do **ouvido interno**:

- perda auditiva induzida pelo ruído

- Presbiacusia (degenerescência do sistema auditivo causada pela idade e perda gradual da sensibilidade a tons puros nas frequências altas), esta pode ser neural, sensitiva metabólica ou mecânica;

- Substâncias ototóxicas;

- Medicamentos ototóxicos;

- Doença de Ménière;

- Doenças virais e bacterianas (papeira, sarampo, febre tifóide, difteria, escarlatina, meningite bacterina);

- Surdez súbita;

- Perda auditiva hereditária;

- Síndrome de Waardenburg; Síndrome de Usher; Síndrome de Pendred; Trissomia 13-15; Aplasia de Alexander e Michel (etiologia genética pré-natal);

- Síndrome de Hurler; Síndrome de Alport ; Síndrome de Richards-Rundel (etiologia genética pós – natal).

1.3. Tipologia

Um aspeto a considerar na classificação da surdez é o tipo de surdez que é essencialmente determinado pelo local da lesão ao nível do ouvido humano.

A surdez quase nunca é absoluta, deixa sempre alguns resíduos auditivos, que sendo bem aproveitados são uma ajuda preciosa na reabilitação. Se, apesar da redução da

capacidade de percepção do som, a pessoa consegue captar alguns sons, com ou sem utilização de aparelho auditivo, então estamos perante uma hipoacusia.

Segundo a localização, existem *três categorias* básicas de surdez:

- *Surdez de transmissão ou condução*: causada pela lesão do ouvido externo (orelha ou pavilhão e canal auditivo externo) ou no ouvido médio (tímpano e ossículos). Normalmente não são graves nem duradouras e há possibilidade de tratamento médico ou cirúrgico. Altera a quantidade da audição, mas não a sua qualidade. O grau máximo de perda auditiva é de 60 decibéis. Não são graves para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral.

- *Surdez neurossensorial ou de percepção*: causada pela lesão no ouvido interno ou no nervo auditivo. Tem consequências muito graves porque pode afetar a capacidade de descodificação do som. Afeta a quantidade e a qualidade da audição. Costumam ser permanentes. Nos últimos anos utilizou-se o implante coclear (introdução no ouvido interno, de um dispositivo eletrónico que transforma os sons externos em estimulação elétrica, agindo sobre o nervo coclear).

- *Surdez mista*: a lesão está localizada no ouvido médio e no ouvido interno. Afeta os componentes de transmissão e percepção. A surdez condutiva pode ser abordada de forma médica para tentar recuperar o funcionamento do ouvido externo ou médio. A neurossensorial não só limitará as possibilidades de recuperação como exigirá um enfoque mais educativo.

1.4. Grau de Severidade

As deficiências auditivas devem-se a perdas da percepção dos sons, dificultando a compreensão da palavra. Esta dificuldade aumenta com o grau de surdez. A deficiência auditiva engloba uma vasta gama de incapacidades que vão desde a surdez ligeira até à surdez profunda. O nível de audição determina-se a partir da curva audiométrica tonal medida em decibéis. Para o caso do ouvido humano, a intensidade - padrão ou de referência corresponde à potência mínima de som que pode ser distinguida do silêncio, sendo essa intensidade tomada como 0 dB” (Bautista, 1997).

Os comportamentos e dificuldades auditivas de uma criança com surdez profunda não são os mesmos de uma criança de deficiência auditiva ligeira. É pois importante conhecer esses diferentes graus para assim atuar de forma adequada e exequível.

Os vários graus de perda auditiva variam em decibéis, ou seja, em termos de amplificação necessária de um som para que este seja ouvido. Porém, esta medida global não é, por si só, suficiente para determinar o grau de perda auditiva. É necessário ter ainda em conta a relação com o espectro de frequências em que o som é percebido (ver Figura 2).

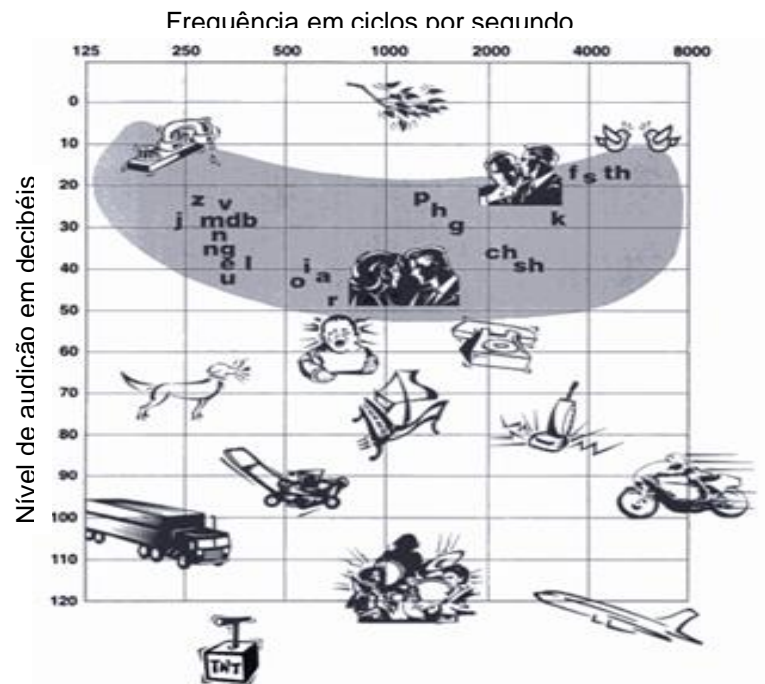


Fig.2: Espectro de frequência de sons familiares registados num audiograma padrão. A área sombreada representa o “campo de audibilidade” que contém a maioria dos elementos sonoros do discurso falado (Northern & Downs, 2002, p. 18).

Fig.2:<http://www.google.com/imgres?q=Audiograma+de+sons+familiares+padr%C3%A3o&num=10&hlpt>

Considera-se que a perda até 20 dB a audição é normal e segundo a Classificação BIAP (1997) os limites entre cada grau de perda auditiva variam entre:

- Leve ou Ligeiro (21 a 40 dB): A criança possui pequenas dificuldades articulatórias ao nível de fonemas sibilantes ([f], [s], [v] e [z]); é considerada muito distraída e deve ter uma colocação adequada na sala de aula, porque tem dificuldade de comunicação em ambientes ruidosos ou em grupo. A palavra é percebida em voz normal, mas dificilmente em voz ciciada ou à distância; a maior parte dos ruídos ambientais é percebida.

- Médio ou Moderado (41 a 70 dB): A criança só consegue ouvir as palavras, quando estas são de intensidade forte. Tem uma articulação defeituosa e dificuldade na aquisição da linguagem tornando-a limitada. No entanto, possui capacidade para a estruturação do pensamento verbal, pelo que deve usar prótese de treino auditivo e a linguagem deve ser estimulada. A palavra é percebida se se elevar a voz. Existe uma necessidade destas crianças usarem próteses auditivas, necessitam de treino auditivo e de estimulação da linguagem. Este grau subdivide-se em Grau I (a perda situa-se entre os 41 dB e os 55 dB) e Grau II (a perda situa-se entre os 56 dB e os 70 dB).

- Severo (71 a 90 dB) – A criança tem a perceção de alguns sons mas é-lhe impossibilitada a aquisição espontânea da linguagem. É necessário gritar para que exista uma sensação auditiva verbal. Mesmo quando utiliza próteses tem dificuldade em distinguir vogais, perturbações na aquisição da linguagem, perturbações na voz e na palavra. Normalmente, exige uma atenção especial ao nível do treino auditivo, leitura da fala e de estimulação da linguagem. Pode necessitar de língua gestual tanto para se expressar como para compreender os outros. A palavra só é percebida com voz forte junto do ouvido. Só os ruídos intensos são percebidos. Este grau subdivide-se em Grau I (a perda situa-se entre os 71 dB e os 80 dB) e Grau II (a perda situa-se entre os 81 dB e os 90 dB).

- Grau Profundo (91 a 119 dB) – Trata-se de surdez propriamente dita. A criança é incapaz de perceber os sons e a palavra falada não pode ser ouvida, mesmo que ampliada, pelo que a criança terá dificuldades sócio - educativas e não poderá adquirir a linguagem oral. Apenas se ouvem os ruídos muito intensos. Neste caso, é essencial o recurso à leitura labial e língua gestual. Este grau subdivide-se em Grau I (a perda situa-

se entre os 91 dB e os 100 dB), Grau II (a perda situa-se entre os 101 dB e os 110 dB) e Grau III (a perda situa-se entre os 111 dB e os 119 dB).

- Total/Cofosis/Anacusia (>120dB) – perda total da audição. Nenhum som é percebido.

2. Surdo Gestualista e Surdo Oralista

*“Os que ouvem têm tudo a aprender com aqueles que falam com o corpo.
A riqueza da sua língua gestual é um dos tesouros da humanidade.*

(Emmanuelle Laborit, 2005)

A diferença entre o *Surdo Oralista* e o *Surdo Gestualista* é que apesar de apresentarem o mesmo tipo de perda auditiva – surdez profunda, a uns foi-lhes dada a capacidade de ouvir, através de um dispositivo eletrónico de alta tecnologia denominado por implante coclear.¹

A surdez, sendo de origem congénita, não se tem a capacidade de ouvir nenhum som. Por consequência, surge uma série de dificuldades na aquisição da linguagem, bem como no desenvolvimento da comunicação. Uma vez que o indivíduo nunca teve o contacto com a oralidade a forma de comunicar e compreender os outros e a sociedade é através da via visual, logo, por eminência emerge o *método gestualista*, que para além de eventualmente usar um ensino de linguagem oral, ainda apresenta um sistema estruturado de gestos, utilização da Língua Gestual (LG).

Por sua vez, a deficiência auditiva é um défice adquirido, ou seja, é quando se nasce com uma audição perfeita e que, devido a lesões ou doenças, a perde. Nestas situações, na maior parte dos casos, a pessoa já aprendeu a se comunicar oralmente.

Porém, ao adquirir esta deficiência, vai ter de aprender a comunicar de outra forma. O indivíduo é considerado Surdo Implantado ou Surdo Oralista e porque através de *métodos científicos* (Próteses Auditivas, Implantes Cocleares (IC),...) comunicam através da linguagem oral, sem intervenção de gestos estruturados.

O surdo oralista ou implantado apresenta bons ganhos auditivos que lhe possibilitam capacidade para a estruturação do pensamento verbal e com a utilização de próteses ou IC comunicam oralmente.

¹O implante coclear é um dispositivo eletrónico de alta tecnologia que estimula as fibras nervosas, de forma a permitir a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, para ser decodificado pelo córtex cerebral. O Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) amplifica o som e o implante coclear fornece impulsos elétricos para estimulação das fibras neurais em diferentes regiões da cóclea, possibilitando assim ao implantado a capacidade de perceber o som.

O surdo gestualista apresenta um grau de surdez severo ou profundo que, por impossibilidade da aquisição espontânea da linguagem, necessitam de língua gestual e recurso à leitura labial, tanto para se expressar como para compreender os outros.

Segundo Afonso (2008) o surdo é “*o sujeito que tem uma perda auditiva acima dos 90 dB, logo, é portador de uma surdez profunda de tipo neuro-sensorial que o impede de ter acesso à zona conversacional da fala, ou seja, de aceder à linguagem oral, pela audição. Não consegue, também, ouvir-se a si próprio, o que perturba ainda mais a sua ligação com o mundo*”.

3. Bilinguismo na Surdez e a Educação Bilingue

*Não há opção, porque a questão configura-se nos
seguintes termos: a linguagem se aprende,
mas não pode ser ensinada.*

(Sánchez, 1990)

Antes de fazer uma revisão de literatura quanto ao conceito de “Bilinguismo” passo a referenciar um testemunho real, enquanto investigadora, de uma entrevista a uma professora licenciada com pós - graduação em educação especial na área da surdez (grupo 920). Um depoimento presencial permitiu-me elucidar, de forma mais clara, o meu objeto de estudo que, talvez por leituras várias, não conseguiria, de forma humana e sentimental, tocar-me de forma tão especial e debruçar-me de maneira tão humana sobre a questão. Assim a testemunha apontou que *“o ensino bilingue para surdos consiste na aprendizagem da língua gestual como 1ª língua (língua materna) e a língua portuguesa como 2ª língua”*.

Refere ainda que *“A Língua Gestual Portuguesa é uma língua visuo-espacial, baseia-se nos movimentos, configuração, orientação das mãos e na expressão facial. Diz-se Língua Gestual pois, tal como todas as outras línguas, esta também apresenta: Gramática própria; Dicionário próprio (Gestuário), onde os significados aparecem na forma de gestos. A utilização simultânea da LGP e da Língua Portuguesa é muito difícil, pois têm gramáticas (estruturas) diferentes. Por exemplo, em LP diz-se “Qual é o teu nome?” e em LGP diz-se “Nome teu qual?”, percebe?”*.

O conceito de bilinguismo define-se como o conhecimento e uso de duas ou mais línguas. No caso dos surdos, estas línguas reportam-se à LG e à língua escrita e/ou oral da comunidade ouvinte em que estes se encontram inseridos. A LG, primeira língua, deve ser adquirida através da interação entre a criança e o adulto surdo, enquanto a segunda língua, a língua do país, deve ser ensinada pelo adulto ouvinte, i. é., a primeira é apreendida, enquanto que a segunda é aprendida (Goldfeld, 2002; Afonso, 2005; Estanqueiro, 2006; Decreto-lei 3/2008).

A publicação do Decreto-lei 3/2008 veio proporcionar uma educação bilingue para os alunos surdos, bem como estabelecer medidas específicas que visam garantir a qualidade da educação bilingue das escolas portuguesas.

Nesse sentido, os alunos surdos são concentrados em escolas de referência, em EREBAS, em turmas de surdos, e beneficiam da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como disciplina curricular e da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2). Para além disso, a estes alunos é-lhes também atribuído o direito a acompanhamento em terapia da fala, formador de língua gestual e intérprete de língua gestual.

Segundo o referido decreto a educação bilingue está prevista na lei. Tal reconhecimento teve ainda o incontestável contributo da Declaração de Salamanca em 1994.

O modelo bilingue tem então como objetivo conceder às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas das ouvintes, permitindo-lhes desenvolver as suas competências comunicativas e linguísticas, a sua identidade cultural e aquisição de aprendizagens.

Segundo Skliar (1997), o bilinguismo permite que o surdo mantenha a sua identidade cultural pois a comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada. Ao mesmo tempo a comunidade ouvinte tem a sua cultura. Por isso, uma proposta bilingue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilingue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso só será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos. Observe-se que:

(...) respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal. (Skliar, 1995)

Quadros (1997) e Skliar (1998) referem que uma educação bilingue e bicultural para alunos surdos deve proporcionar um ambiente linguístico adequado às especificidades cognitivas e linguísticas dos mesmos, permitir a sua identificação com adultos surdos de modo a proporcionar o seu pleno desenvolvimento social e emocional, assegurar que estes

sejam capazes de desenvolver as suas competências metacognitivas e ainda que acedam a toda a informação curricular e cultural.

Assim, concluímos que a aquisição da LG como língua natural permite à criança surda o acesso aos conceitos da sua comunidade, que passará a utilizar como seus, desenvolvendo uma maneira de pensar, agir e ver o mundo integrado nessa mesma comunidade. Poderá ainda aprender outras línguas e isso abrir-lhe-á as portas para novas culturas.

A escola converte-se num dos responsáveis máximos pela inclusão escolar e social dos alunos surdos, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo, aumentando as suas competências, alargando os seus horizontes, ampliando o seu pensamento, tornando-os cidadãos mais autónomos, mais seguros, mais plenos, mais ativos no mundo que os rodeia. Assim e segundo Estanqueiro (2006) o *“aluno será bilingue, ou até mesmo multilingue, se para além das suas duas línguas aprender línguas estrangeiras, que são uma mais valia no mundo atual.”*

O bilinguismo consiste numa resposta educativa para os alunos surdos, em que o contexto escolar promove a aprendizagem de duas línguas. O ensino bilingue assenta no reconhecimento da língua gestual como língua natural, e como língua materna dos alunos surdos.

4. Equipas de Trabalho das Escolas de Referência

Com o aparecimento de uma perspetiva bilingue e segundo o decreto-lei nº 3/2008, que sustenta a educação bilingue de alunos surdos, é de extrema importância que a criança se desenvolva em ambientes bilingues, com formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), profissionais especializados na área da surdez e conhecedores de LGP. Deste modo, os alunos com surdez serão expostos a um ensino adaptado às suas necessidades e que estimulará o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Coelho (2004) afirma que “o docente surdo com formação superior será, simultaneamente, o professor de LGP por excelência, o falante nativo que aprofundou os seus conhecimentos nos domínios metalinguísticos das duas línguas, e o interlocutor privilegiado de uma cultura e de uma comunidade. A sua presença é crucial desde o primeiro momento na vida da criança surda, no acompanhamento à família e ao longo de todo o percurso escolar até, pelo menos, ao fim da adolescência”.

Almeida et al (2009) defende que os docentes de LGP são fundamentais na vida das crianças surdas, assemelhando-se mesmo a pais surdos. Refere que estes profissionais usam estratégias para manter o contacto visual, exploram a expressão facial, identificam os objetos pelo respetivo gesto, alargam o vocabulário gestual, ajudam na localização dos gestos no corpo da criança, entre outras.

Por outro lado, o professor surdo representa o melhor modelo para a criança surda pois só ele vai conseguir transmitir o sentido de identidade surda e a sensação de pertença a uma cultura própria, caracterizada por apresentar uma língua gestual identificativa da mesma. Coelho (2007) afirma que a presença do professor surdo “será determinante para a construção de uma identidade positiva e o garante de um modelo linguístico particularmente significativo”.

Segundo os autores Bettencourt e Soares (1994) os formadores de LGP são pessoas surdas para quem a LGP é a sua Língua Materna e que têm um domínio da Língua Portuguesa (em especial da escrita). Os formadores têm uma função fundamental. Sem eles ou elas não podemos formar Intérpretes, não podemos dar aos pais, aos professores das crianças surdas e aos técnicos que trabalham com a Comunidade Surda os conhecimentos de LGP de que necessitam para realizarem as suas funções.

A formação em LGP é fundamental para os Intérpretes. Estes são pessoas ouvintes que servem de mediadores entre a Comunidade Surda e a Comunidade Ouvinte. Além do Português, têm de dominar a LGP para poderem cumprir a sua função. De preferência devem dominar uma língua estrangeira. Devem também aprender a Língua Gestual Internacional que serve de para as pessoas surdas de diferentes países comunicarem entre si. A formação de LGP permite ao Intérprete servir de mediador ao serviço da pessoa surda – tribunal, hospital, etc.

Os Terapeutas da Fala (TF) são também imprescindíveis pois desenvolvem um trabalho direto com crianças e jovens, a diferentes níveis, quer sejam portadores de processos patológicos ou não. Podem ainda desenvolver um trabalho indireto com todos os que se relacionam com o utente, tais como: a família, grupo de pares, profissionais da educação e da saúde e comunidade (Ministério da Educação – DGDIC, n.d.).

Desde a publicação do Despacho nº 7520/98, apoiam especialmente alunos surdos (Ribeiro, 2009). Segundo Capitão (2009), com a criação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos, em 1998, os TF passaram a ser incluídos nas equipas educativas, juntamente com os formadores de LGP e intérpretes de LGP. Com a publicação do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, criaram-se Agrupamentos de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, tendo havido um aumento significativo do número de TF, em contexto escolar.

5. Processo de Linguagem e Comunicação

“...ora se está aceite que todo o comportamento, numa situação interacional, tem valor de mensagem, isto é, é comunicação, segue-se que, por muito que o indivíduo se esforce, é-lhe impossível não comunicar.”

(Paul Watzlawick, 1993)

A linguagem, a nível humano, é o instrumento por excelência da comunicação.

A comunicação pode ser silenciosa mas é sempre intencional, isto é, passamos sempre uma mensagem – Não podemos não comunicar!

A comunicação é uma necessidade do Ser Humano e este é, essencialmente, um ser comunicativo. É um processo interativo de carácter recíproco em que os parceiros desse processo partilham entre si vários aspetos de comunicação nomeadamente: a forma ou o modo da comunicação, o tópico ou assunto da comunicação e o contexto onde se estabelece o mesmo.

Tendo em conta as dificuldades de comunicação ao nível da receção auditiva da mensagem e a dificuldade de expressão verbal torna-se importante e imprescindível intervir ao nível da estimulação da comunicação expressiva e recetiva, verbal e não verbal, utilizando a língua gestual como meio alternativo de comunicação.

A linguagem verbal pode ser estimulada com suportes subjacentes como comunicação gestual, oral – visual e perceção auditiva (treino auditivo) uma vez que a falta de audição defrauda diretamente a linguagem.

Na interação com os outros, todos divergem nas suas singularidades enriquecendo e dando sentido à existência humana. Assim, torna-se imprescindível dotar o surdo com a(s) língua(s) que o coibirá(ão) de permanecer no *seu silêncio* (Vygotsky, 1989), impelindo o desenvolvimento das suas *skills* (aptidões específicas), o pensamento criativo e a capacidade de resolução de problemas.

A linguagem é um processo de comunicação e esta pode ser verbal – oral (fala), verbal – não oral (LGP, Morse, Braile), não verbal – oral (choro, gritos) e ainda não verbal – não oral (símbolos, gestos globais).

Comunicar significa trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas. Comunicar é, pois, um complexo sistema simbólico constituído por sinais verbais, sinais escritos e sinais não – verbais. Ao considerar o desenvolvimento de crianças surdas, Schlesinger (1978) sugeriu que:

“Durante a fase de ligação afetiva da infância, a comunicação entre a mãe e a criança (ouvinte) ocorre primeiramente através de meios não verbais como a quantidade da voz, o toque e o sorriso.”

A afirmação salienta o contraste dos primeiros aspetos da ligação afetiva nas crianças surdas com a sua componente mais sofisticada da comunicação linguística.

5.1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

Durante o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (ADL) a criança necessita de uma interação comunicativa. Este processo de interação e integração que se desenvolve por etapas; estas, por sua vez, nem sempre estão dependentes da audição.

Por uma questão de racionalidade pode estabelecer-se como início da aquisição da linguagem, o momento em que a criança tendo entrado no “processo de diferenciação de atividade fonatória” (formação do sistema fonológico), adquiriu o material necessário com o qual formará os fonemas que mais tarde constituirão a sua língua materna.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem têm uma altura específica, variável (nem todas as crianças começam a falar com a mesma idade) no seu desenvolvimento físico, mental e mais importante, no seu desenvolvimento social.

Contudo, e do ponto de vista cronológico a aquisição da linguagem da criança dita normal, parece realizar-se ao longo de três etapas essenciais (Bouton, 1977): a *pré – linguagem* (até aos 12 meses), caracterizada pelo choro, riso, brincadeira vocal, balbuceio; a *primeira linguagem* (de 1 ano até aos 3 anos), caracterizada pela aquisição de vocabulário paralelamente a um certo desaparecimento dos elementos pré – linguísticos. Nesta fase a criança pode adquirir de cinco a dez palavras, mais tarde

combinações de duas palavras e até ao fim deste estágio pode a criança atingir até duzentas palavras; e a *linguagem* (a partir dos 3 anos) onde a aprendizagem da linguagem está relacionada com a interação verbal mãe – bebé, as respostas verbais da mãe ajudam a criança a dominar a linguagem.

O ser humano, apesar de estar geneticamente preparado, depende do meio que o rodeia, para assim, desenvolver e adquirir a linguagem.

A criança torna-se capaz de comunicar, através de estímulos inatos, empregues no nosso código genético, bem como dos estímulos sociais que a rodeiam.

O meio assume um papel crucial pois a criança vai progressivamente desenvolver todo o processo de aquisição da linguagem em contacto com o meio.

Contudo no desenvolvimento da linguagem podem surgir diversas alterações. As perturbações articatórias envolvem, não só a palavra, mas a linguagem como um todo e pode decorrer de vários fatores: malformações dos órgãos de fonação, dificuldades motoras, dificuldades perceptivas e auditivas.

Assim, uma criança cujas perturbações da linguagem estão associadas a uma deficiência conhecida, como é o caso da surdez, terá várias dificuldades no desenvolvimento da linguagem e sobretudo da linguagem oral, uma vez que não recebe informação via audição.

Para Vigotsky (1991), as funções cognitivas e comunicativas da linguagem, constituem a base do acesso a níveis superiores de funcionamento que permitem distinguir os homens dos animais.

A partir dos estudos neurolinguísticos de Poizner, Klima e Bellugi (1987) foi possível comprovar a capacidade da língua gestual se assumir como língua materna no desenvolvimento cerebral das zonas da linguagem, as mesmas da linguagem verbal, no hemisfério esquerdo do cérebro (Delgado Martins, 1997).

Assim, poderemos afirmar que a criança surda e a criança ouvinte traçam um caminho paralelo na aquisição e desenvolvimento da linguagem. A aptidão para a linguagem faz parte da nossa herança genética e é graças a ela que, em situação de imersão linguística, nos apropriamos rápida e espontaneamente do sistema complexo, estruturado e específico da língua natural da comunidade onde crescemos e que passa a ser a nossa língua materna (Sim-Sim, 1999).

Contudo, para a criança surda a aquisição da linguagem implica a exposição à língua gestual. Só assim vão estabelecendo padrões visuais associados a significados e interiorizando uma linguagem visual. “Por sua vez, e pelos mesmos processos da linguagem verbal, a criança vai começando a produzir gestos com o significado dos já adquiridos. Este processo permite um normal desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda. (Delgado Martins, 1996)

Acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem Sim-Sim (1998), refere a importância de existir um ambiente linguístico propício à volta da criança para que esta adquira uma língua ouvindo “os outros falarem entre si”, mas, como esta autora observa, o caso das crianças surdas é diferente: a possibilidade de receção da mensagem via auditiva está comprometida nas crianças surdas, daí que a linguagem oral não seja, de modo algum, a modalidade natural da aquisição linguística desta população. A surdez afeta a aquisição e desenvolvimento da língua falada pela simples razão que o *input* auditivo não é recebido convenientemente.

Sim-Sim prossegue, referindo que, no caso da criança surda, o *input* não podendo ser auditivo, deverá ser visual, o que aponta para o recurso à língua gestual. Tal não significa que a capacidade para a aquisição da linguagem não exista e que a criança não possa adquirir e desenvolver mestria linguística; a grande diferença está na modalidade de aquisição natural que, não sendo auditivo-vocal, assenta num sistema simbólico visual, isto é, uma língua gestual.

Debruçando sobre a surdez e o desenvolvimento a aquisição da linguagem importa referir, no caso dos surdos, a ausência do sentido da audição, permite que outros sentidos o substituam, principalmente a visão, numa perspetiva visual ou gestual para desenvolver a linguagem.

A linguagem é pois, um fator importante para o desenvolvimento dos processos mentais da personalidade e integração social, seja a criança surda ou ouvinte.

5.2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem na Criança Surda

Sendo a linguagem uma aptidão exclusiva da espécie humana, esta é fundamental para viver em comunidade. A humanidade está interligada com o desenvolvimento de linguagem e desenvolvem-se as línguas naturais. Assim, o desenvolvimento das capacidades linguísticas é imprescindível para um completo desenvolvimento da pessoa, seja ela ouvinte ou surda.

A criança em contacto com qualquer língua natural adquire e desenvolve de forma espontânea e intuitiva as regras e os princípios dessa mesma língua a que foi exposta, tornando-se esta na sua língua materna.

Para a criança surda a aquisição da linguagem implica a exposição à língua gestual, sendo esta a sua língua materna. Deste modo, os gestos realizados à sua volta vão sendo associados a significados e assim vai interiorizando uma linguagem visual.

«Por sua vez, e pelos mesmos processos da linguagem verbal, a criança vai começando a produzir gestos com o significado dos já adquiridos. Este processo permite um normal desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda». (Delgado Martins, 1996)

Vários estudos sobre a aquisição da linguagem, quer nas línguas orais e gestuais demonstram algumas generalizações em relação ao desenvolvimento linguístico. Assim, o período pré-linguístico e linguístico surgem na mesma idade e em qualquer criança, seja ela surda ou ouvinte.

No período pré-linguístico (do nascimento até aos nove meses) é marcado pelo balbucio. Tanto os bebés surdos como os bebés ouvintes apresentam o balbucio oral em que reproduzem sons, e o balbucio manual em que reproduzem gestos. Porém, os bebés surdos, expostos à língua gestual, reproduzem gestos semelhantes a essa língua, mas esses gestos não estão associados a significados.

O período linguístico surge entre os oito e os doze meses. Cada criança vai-se desenvolvendo linguisticamente conforme a língua a que está exposta (oral ou gestual).

A criança surda e a criança ouvinte aos dois anos poderão apresentar um repertório linguístico de cerca de 50 gestos/palavras. Dos dois aos três anos de idade tanto na criança surda como na criança ouvinte acontece uma “explosão de vocabulário”. Aos três anos ou três anos e meio, existe novamente um forte aumento de vocabulário. As crianças ouvintes e as crianças surdas são capazes de utilizar a linguagem do mesmo modo, ou seja, com uma capacidade semelhante. No entanto, ainda não usam corretamente alguns verbos. Só entre os cinco e seis anos, as crianças surdas e ouvintes usam adequadamente os tempos verbais.

Em todas as crianças a interação verbal e não verbal inicia-se nos primeiros dias. Os problemas que se colocam dependem do tipo de surdez, e se esta está adquirida antes ou depois da iniciação da linguagem, ou depois da aquisição da leitura e da escrita.

Se a surdez aparece quando a criança já domina as bases da linguagem e começou a aprender a ler, o desenvolvimento pode ser normal, contudo deve haver uma reeducação. Se a surdez aparece antes da aquisição da leitura e da escrita, a linguagem pode deteriorar-se. Se ela surge antes do aparecimento da linguagem falada a situação da criança reduz-se praticamente à do surdo congénito. A aquisição da linguagem é o problema primordial da criança surda.

É pois importante, distinguir dois tipos de surdos pós – linguais e pré – linguais. Os Surdos pós – linguais são aqueles que chegaram a ouvir mas que a dada altura ensurdeceram. Estes, têm alguma facilidade na adaptação à linguagem uma vez que já reconhecem a existência de símbolos, têm memória auditiva, imagens e associações.

Os Surdos congénitos (pré – linguais) são aqueles que ficaram privados da audição antes da aquisição da linguagem; não há ilusão do que é o som porque não existe experiência auditiva. A este propósito contemplemos um depoimento recolhido por Sacks (1989) de forma a elucidar esta distinção:

“O facto de eu me tornar surdo – se a surdez tinha de ser o meu destino – foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade uma criança já terá aprendido os elementos essenciais da linguagem, como ocorreu comigo.

Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronúncia, sintaxe, inflexão, idioma, tudo viera do ouvido. Eu tinha a base de um vocabulário, que podia ser facilmente ampliado pela leitura”. (p.21)

5.2.1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem nas crianças surdas filhas de pais surdos

Nas crianças surdas de pais surdos, as etapas de desenvolvimento da linguagem processam-se do mesmo modo que nas crianças ouvintes, mas com língua gestual, como língua materna. Para estes pais ter um filho surdo é normal sendo este perfeitamente aceite. Os surdos que nascem em famílias de surdos são tratados de forma muito natural uma vez que a comunidade surda é uma referência de normalidade, logo uma melhor aceitação dos filhos surdos e a aquisição, desde cedo, da língua gestual.

Para Skliar (1997), a comunicação entre pais surdos e filhos surdos é semelhante à comunicação entre pais ouvintes e filhos ouvintes, possibilitando o processo de imersão cultural da criança na comunidade em que está inserida.

As crianças surdas vocalizam aos seis meses (assim como nos ouvintes), funcionando apenas como reflexo motor, no entanto, e esta atividade deixa de ser estimulada devido à falta do feed – back auditivo.

O autor Duffy (1987) menciona que o desempenho escolar das crianças surdas filhas de pais surdos e, segundo várias pesquisas, têm melhor desempenho académico do que crianças filhas de pais ouvintes. A razão para essa diferença é a existência de *input* comum entre os pais e a criança de uma língua nativa (citado por Quadros, 1997).

Várias pesquisas sugerem que a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência. Além disso, os dados sugerem que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas sim, na função linguística que a serve (Petitto, 1987; Petitto & Bellugi, 1988; Petitto & Marantette, 1991; Bellugi & Klima, 1979, 1990; Karnopp, 1994; Quadros, 1995, citado por Quadros, 1997).

A criança surda filha de pais surdos aprende a "falar" com as mãos (gestos) de igual modo que uma criança ouvinte começa a usar os sons e depois palavras pois aprendem com os pais, vão imitando e cada gesto já tem um sentido associado, ou seja, a língua materna é a língua gestual portuguesa e apresentam um grau de desenvolvimento semelhante às crianças ouvintes.

No entanto, a LG tem uma gramática diferente da língua portuguesa e quando os meninos entram para a escola começam a demonstrar dificuldade pois têm que aprender a escrever com uma estrutura gramatical diferente da língua deles.

5.2.2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem nas crianças surdas filhas de pais ouvintes

As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, desenvolvem uma competência comunicativa pela interação que estabelece, não dependendo da audição. Porém, o problema surge quando esta interação começa a depender mais da audição.

Quando deveriam surgir as primeiras palavras os pais perdem toda a ênfase que era posta inicialmente na interação comunicativa, ou seja, é importante salientar que a criança mesmo sendo surda, necessita que se continue a falar com ela até para que esta se conscientize do mundo dos sons e que ela própria é capaz de produzir sons e que estes têm sempre um significado. É este corte comunicativo que, por vezes afeta o desenvolvimento da linguagem destas crianças.

A grande maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Rawlins & Jensen, 1977) e muitas pesquisas sugerem que essas crianças apresentam alto risco de problemas de comportamento quando comparadas com crianças surdas, filhas de pais surdos.

Por exemplo, crianças surdas, filhas de pais ouvintes, parecem ter a auto-estima menor do que crianças surdas, filhas de pais surdos (Yachnik, 1986, citado em Watson, Henggeler & Whelan, 1990).

O processo de ADL vai ser, na maioria das vezes, diferente pois as crianças não são expostas à LG e para comunicar normalmente a crianças criam os seus próprios gestos (home sign language - sistema desenvolvido por um surdo criança que não tem entrada de um modelo de linguagem na família). Esta é uma experiência comum para crianças surdas com pais ouvintes que estão isolados a partir de uma linguagem de sinais da comunidade uma vez que estes nunca poderão adquirir a fluência da língua gestual como a da língua materna. As crianças surdas filhas de pais ouvintes, geralmente não atingem o mesmo desempenho que as crianças que aprenderam língua gestual na infância porque a falta de comunicação não permite um desenvolvimento cognitivo mais complexo.

Segundo Skliar (1997) as interações comunicativas podem ser muito deficitárias, dependendo do tipo de informação recebida após o diagnóstico dos filhos e das modificações, daí decorrentes, no curso natural das comunicações familiares. Para evitar o isolamento psicológico das crianças surdas, Skliar aponta a necessidade dos pais ouvintes estabelecerem contato com membros da comunidade surda e dos serviços especiais se organizarem contando com a presença de pessoas surdas, crianças e adultos.

Somente o acesso à Língua Gestual, por meio de interações sociais com as pessoas surdas, pode garantir práticas comunicativas apropriadas ao desenvolvimento pleno, cognitivo e linguístico, das crianças surdas, ou seja, em um atendimento com perspectivas bilingue.

5.3. Processo da Leitura e da Escrita

*"... a minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual,
por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa"*

(Emília Ferreiro, 1994)

A aprendizagem da leitura e da escrita está condicionada a diversos fatores, que poderão segundo Ferreiro e Teberosky (1991) ” as crianças antes da sua entrada para a escola, já tem construções mentais sobre a leitura e a escrita e não se limitam a receber passivamente os conhecimentos”.

A leitura e a escrita não podem ser consideradas atividades isoladas no processo de desenvolvimento da criança. Estes dois processos gráficos fazem parte da evolução da linguagem que se inicia logo nos primeiros dias de vida da criança.

O ato da leitura e da escrita conduz a um processo de aprender, de conhecer, de aprender novos significados que ajuda aos educandos a viverem com mais plenitude. Um dos primeiros passos nesse sentido é a oferta de uma educação que esteja próxima à realidade de cada criança, que provoque ações significativas para a sua vida.

A leitura e a escrita não são características genéticas da espécie humana e, portanto, a sua aquisição requer esforço e a existência de um ambiente estimulante.

A escrita apresenta em qualquer língua aspetos da fala. A leitura deve ultrapassar a simples representação gráfica e descodificação de símbolos, é antes de tudo, uma compreensão e entendimento da expressão escrita, esta é um fator importante na educação escolar, porque constitui um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens, no entanto, o seu conceito tem sido compreendido tradicionalmente como um ato mecânico de descodificação de palavras. Sendo assim, a leitura deveria ser vista como um processo de ensino/aprendizagem que vai além de um simples ato de descodificar, pois envolve uma complexidade e exige sacrifício, é também descobrir e descobrir-se.

Algumas das etapas para o desenvolvimento da linguagem passam pela compreensão da palavra impressa: leitura, e a expressão da palavra impressa: escrita. Convém pois definir distintamente estes dois conceitos: a leitura é a identificação dos símbolos impressos (letras, palavras) e o relacionamento destes símbolos com os sons que eles representam. A escrita é o ato inverso da leitura. Se na leitura se estabelece uma relação entre palavra impressa – som - significado, na escrita a relação estabelecida é entre o som – significado - palavra impressa (que é o que se escreve).

A leitura e a escrita são, certamente, dois dos aspetos que mais preocupam os educadores de surdos. Muitos acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e de produção na escrita. No entanto, uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita.

Situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento são, muitas vezes, limitadas para as crianças surdas em função da falta de uma língua partilhada com os familiares ouvintes. Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente estas crianças são privadas das atividades que envolvem o uso de uma língua. Assim, ao entrar na escola, quase a totalidade das crianças surdas não dispõe de uma língua com base na qual possam iniciar o processo de leitura e de escrita.

De forma abreviada as dificuldades da leitura das crianças surdas prendem-se a um nível razoável de leitura (vem associado a outras dificuldades – défices de vocabulário, não familiarização com alguns conceitos e suas relações, estruturas sintáticas complexas), incapacidade de associar o som às palavras, os défices de experiência e conhecimento do mundo dificultam a aquisição de diferentes pontos de vista e menor capacidade comunicativa não facilita a compreensão de diálogos e narrativas, porque não conhecem as suas regras.

Ao nível da escrita os obstáculos apresentam-se ao nível dos erros sintáticos (omissão de artigos, marcas de plural, tempo verbal, uso inapropriado de pronomes...), utilização de frases com estrutura simples, raramente utilizam sinónimos, antónimos, metáforas...), tendência a introduzir diversos tópicos sem conseguirem desenvolver nenhum e uso de narrativas apenas com ideias principais, não conseguem estruturar um início, meio e fim.

5.3.1. A Relação entre o Português Escrito e a Compreensão da Leitura na Perspetiva da Surdez

A língua materna da criança ouvinte é o Português, língua de escolarização, onde a aprendizagem surge de forma natural, sem instrução formal, aparece por uma imitação inconsciente. Esta reage aos sons desde o nascimento (e mesmo antes), grita, chora e vocaliza. A criança começa por repetir algumas palavras simples, utiliza palavras, atribuindo-lhes um significado. Mais tarde constrói frases simples, relata experiências, questiona e adquire um vocabulário ativo e rico conforme o código linguístico usado pelo meio social em que vive.

No entanto não é esta a realidade dos surdos, onde a língua natural é uma língua visual, a gestual. Terão contudo de aprender o Português escrito para acesso ao currículo.

Para os alunos surdos alcançarem o sucesso escolar é necessário proporcionar-lhes precocemente o acesso ao Português escrito, como segunda língua. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem da língua gestual portuguesa como L1 deve ser explorada juntamente com atividades de leitura e escrita, para deste modo transmitirem aos alunos conhecimentos sobre a função e a organização gráfica da escrita.

Tal como a informação supracitada, a modalidade escrita não se adquire de forma natural e espontânea, pelo que a capacidade na escrita necessita de um ensino explícito e sistematizado, com pressuposto no conhecimento da organização da língua oral, visto que a linguagem escrita é uma representação gráfica das línguas orais.

Assim, o aluno surdo, quando desconhecedor da língua oral, é através da aprendizagem do vocabulário escrito e da aprendizagem da estrutura gramatical da língua que o aluno acede ao conhecimento dessa língua, ou seja, à compreensão do material escrito.

A escrita é muito importante no sentido que tem a função de registo da informação. No entanto, só com a aquisição da LGP como primeira língua é possível a aprendizagem do Português. A LGP desenvolve a capacidade da linguagem e de comunicação sendo fundamental para a aquisição do Português escrito.

Para a compreensão do português escrito os alunos surdos, tentam minimizar este problema através de códigos visuais, nomeadamente com dactilologia (alfabeto manual). Segundo Marchesi, 1993: p. 250, « (...) os alunos surdos, também, utilizam numa fase inicial da leitura a codificação gestual (...) um outro código a que os alunos surdos recorrem é o código dactilológico pois este favorece a identificação de palavras escritas.»

Face ao ensino do Português escrito, Sim-Sim (2005) considera que deve ter-se em conta os seguintes pressupostos:

(i) Para a criança surda a língua de aquisição natural é uma língua visual, e não uma língua oral. Logo, a aprendizagem do Português escrito não é o uso secundário do Português oral. Assim a aprendizagem do Português escrito corresponderá à aprendizagem de uma outra língua, neste caso, de uma segunda língua.

(ii) O sucesso escolar depende significativamente do domínio da língua de escolarização, ou seja, do Português escrito.

(iii) A linguagem escrita (Português), é a forma de comunicação mais facilmente partilhável por surdos e ouvintes.

(iv) O domínio do Português escrito potencializa acesso às experiências e realizações da humanidade, através dos tempos, e permite o acesso pleno aos direitos inerentes à cidadania.

A leitura é também ela condicionada dependendo da aquisição prévia da fala e é aqui que surgem discrepâncias entre a criança ouvinte e a criança surda. Vejamos a Tabela 1 abaixo indicada:

Tabela 1 – Aprendizagem da leitura nas crianças ouvintes e nas crianças surdas

Aprendizagem da leitura pela criança ouvinte	Aprendizagem da leitura pela criança surda
- As principais aquisições linguísticas já foram feitas.	- Possui metodologia própria: léxico, relações semânticas, regras morfo – sintáticas.
<p>- Aprende a decodificar símbolos gráficos, mas já conhece a forma sonora da maior parte das palavras.</p> <p>- Interioriza a correspondência entre imagem auditiva e imagem visual da palavra.</p>	<p>- Reconhecer visualmente as palavras não chega: importante o sentido de cada uma num determinado contexto e as relações que estabelecem umas com as outras.</p> <p>- Oralizar diferente de ler.</p>

A leitura é uma atividade cognitiva cujo objetivo é a extração de significado, ou seja, compreender e interpretar o conteúdo escrito que se leu. Assim, a noção do escrito deve desenvolver-se a partir da leitura de histórias em língua gestual, interpretação de imagens e outras informações escritas que nos rodeiam. A LGP é fundamental em todas as aprendizagens e a sua envolvência é fundamental no processo de leitura e escrita.

Segundo Loureiro (2005) os alunos surdos apresentam dificuldades na compreensão da leitura associadas ao fato de o Português funcionar como uma segunda língua. Este fato cria uma certa pobreza no vocabulário e pouco conhecimento da estrutura sintática do Português. Apresentam também desconhecimentos de vários níveis de estruturação dos textos e a conseqüente falta de mestria para os tratar. Refere ainda a mesma autora, as principais causas que dificultam a compreensão da leitura são:

- Falta de vocabulário que impede o aluno de se concentrar na informação fundamental e identificar o que é dispensável;
- Dificuldade de interação com o texto;
- Falta de conceitos (ou dificuldades em os identificar) apropriados para relacionar com os novos conceitos ou conteúdos.

De acordo com Santos (2000), os conhecimentos da língua e os conhecimentos do mundo fazem parte das estruturas cognitivas e afetivas.

A este respeito, Luísa Lourenço explica que as capacidades cognitivas dos alunos surdos são diferentes daquelas dos alunos ouvintes, uma vez que estes adquiriram essas capacidades em ambientes naturais e comunicativos. Refere ainda a autora que os conhecimentos que os alunos surdos detêm sobre o mundo que os rodeia serão inferiores aos dos alunos ouvintes, pois estes, além do acesso da escrita da linguagem, recebem a informação através da audição (Sim-Sim, 2005).

Neste aspeto os alunos surdos estão em desvantagem em relação aos ouvintes, pois não recebem informação do meio que os rodeia através da audição. Contudo, se tiverem acesso à língua gestual precocemente, terão acesso ao mundo e à língua através do canal visual.

5.3.2. A Semântica das Palavras

O desenvolvimento da linguagem faz-se de acordo com as seguintes componentes: desenvolvimento pragmático, semântico, fonológico, morfológico, sintático e meta linguístico/meta comunicativo. O nosso estudo irá debruçar-se sobre a componente *semântica*.

A semântica estuda o significado (conceito), sentido e interpretação das palavras, usado por seres humanos para se expressarem através da linguagem num determinado contexto. É nesta circunstância de relação entre a linguagem e a construção de significados que se revela a profundidade da situação do surdo.

Assim, torna-se consensual afirmar que durante a escolarização do surdo, desde muito cedo, para além da motivação para aspetos lúdicos da leitura, é necessário explicar os diversos tipos de textos e explicitar o seu sentido através da sua tradução em língua gestual, esclarecendo as semelhanças e contrastes entre a língua gestual e a língua escrita. Não esquecendo contudo a relevância no domínio da LGP, pois é através desta língua que o aluno surdo pode aceder ao conhecimento para a produção escrita, fornecendo o

suporte semântico e pragmático necessário às interações linguísticas em diferentes contextos (Sim-Sim, 2005).

Por isso, é desaconselhado o trabalho com palavras isoladas. É necessário ajudar as crianças surdas na compreensão do significado de frases, parágrafos e textos, ou seja da essência da língua escrita como uma segunda língua. O professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua o *in - put* linguístico, disponível e compreensível para as crianças e fornecê-lo em maior quantidade.

Se numa criança ouvinte, à medida que o seu vocabulário aumenta, cada palavra adquirida é imediatamente rentabilizada nas diferentes situações, este aspeto não se verifica na criança surda pelo menos de uma forma espontânea. Nos surdos o ensino da linguagem é feito sem significações imediatas e a interpretação/significação das palavras é feita de forma aprendida e não apreendida.

Comparando o vocabulário dos alunos surdos com os alunos ouvintes da mesma idade, verificou-se que os alunos surdos apresentam um vocabulário menos rico, ou seja menos variado, sendo constituído predominantemente por substantivos e verbos. (Castro & Gomes, 2000)

Uma vez que a audição, e os problemas semânticos variam de criança para criança conforme o grau de surdez, limita a aquisição natural do vocabulário (campo lexical) das crianças surdas, este torna-se restrito e do quotidiano, apresentam dificuldades em sinónimos, antónimos, analogias e palavras com múltiplos sentidos; e adquirem com maior facilidade conceitos concretos do que conceitos abstratos.

Quando são implantados, começam a ouvir o som pela primeira vez mas as palavras não têm significado, por isso o desenvolvimento é completamente diferente de um surdo que teve contacto com LG desde o nascimento dos que nunca tiveram e são implantados aos 3-4 anos.

Os implantados vão aprender a falar a língua portuguesa e a escreve-la, ou seja, a mesma estrutura (deveria ser mais fácil) mas têm uma lacuna de aprendizagem dos primeiros anos de vida.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DE ESTUDO

1. Motivação para o Estudo

Este pré – projeto de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e, sendo estas, sistemas de produção de conhecimentos que apontam para avaliar as decisões e comportamentos do indivíduo na Sociedade, foi nesta perspetiva de relação indivíduo/sociedade que declinou a escolha do tema “*Processo de Compreensão Leitora de Crianças Surdas, Diferenças Semânticas: O Surdo Gestualista e o Surdo Implantado*”.

A motivação para o estudo desponta de uma imensa curiosidade, inquietação e desejo de conhecer o mundo complexo, mas ao mesmo tempo mágico, da Educação Especial, com eleição para esta temática porque a dada altura deparei-me com a lecionação de uma turma integrando alunos surdos que, numa primeira fase constituiu alguma incerteza e insegurança, mas que lenta e gradualmente foi passando a um desejo e alguma paixão em debruçar-me sobre o minoritário mas fascinante mundo dos surdos.

Daí que a inclinação desta temática foi também uma necessidade conjunta, profissional e pessoal uma vez que, me encontrava a trabalhar com alunos portadores de Deficiência Auditiva (com uso de prótese auditiva e implante coclear). O professor ouvinte desconhece a língua gestual, língua materna dos surdos e até mesmo as metodologias e recursos utilizados nas crianças surdas ouvintes. Desde o início há um fosso, que é ultrapassado com a presença e ajuda de um professor especializado na área da surdez e de um técnico de terapia da fala. A falta ou má gestão de trabalho em equipa pode afetar o desenvolvimento cognitivo da criança, a sua auto-estima e motivação para aprender.

Foram vários os trabalhos, já elaborados, na qual se desviou e cimentou a escolha sobre esta patologia como “*A entrevista enquanto técnica qualitativa de recolha de dados para as Ciências Sociais, Temática: Surdez – Alunos Surdos*” e “*Comportamentos de interação na sala de aula - A comunicação ao nível da expressão e compreensão de crianças com e sem implante coclear*”; sendo este projeto o culminar de uma preferência consciente e apaixonante na esperança de uma concretização pessoal e profissional.

2. Objetivos

No desenvolvimento de uma investigação o investigador é dirigido por determinados objetivos operacionais (Almeida & Freire, 2010). Estes são formulados, em função de uma determinada resposta, têm como finalidade planificar as metas de estudo.

Assim está nomeado o objetivo geral que está no contorno deste projeto e, como forma de o detalhar é necessário definir objetivos específicos que operacionalizam o objetivo geral: *compreender o processo de compreensão leitora de crianças surdas, avaliando as diferenças semânticas existentes entre o surdo gestualista e o surdo oralista*. Definiu-se os objetivos específicos que operacionalizam o objetivo geral:

(i). Analisar o processo de linguagem como forma de comunicação nas crianças surdas (oralistas e gestualistas).

(ii). Compreender o desenvolvimento e aquisição da linguagem, nas crianças oralistas e crianças gestualistas.

(iii). Compreender as características de ensino / aprendizagem face à aquisição escassa de comunicação e falta de vocabulário nas crianças surdas.

(iv). Identificar os problemas de aprendizagem dos alunos surdos no processo da leitura e da escrita.

(v). Avaliar, numa vertente académica, o campo lexical de crianças surdas e a semântica das palavras (compreensão e significado das palavras).

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

1. Método

Entende-se por método ao conjunto de ações realizadas no percurso de uma pesquisa e que dá conformidade a todo o trabalho de investigação.

No seguimento do projeto que se delineou, foi necessário definir o caminho a seguir para melhor alcançar os objetivos propostos. Todo o estudo deve fundamentar-se numa determinada metodologia que se baseará em técnicas e estudos, sem os quais uma investigação se desenvolve. Daí considerar-se que o método é a estratégia de ação, indicando-nos o que fazer.

Não há métodos melhores do que outros: tudo depende dos objetivos, do modelo de análise, e das características do campo de análise. Só conhecemos corretamente um método de investigação depois de o termos experimentado por nós próprios (Quivy, 2003).

Neste projeto pretende-se utilizar uma metodologia de investigação qualitativa baseada na entrevista e na observação direta.

Na metodologia qualitativa, o investigador qualitativo questiona, de forma incessante, os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber o que estes experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem (Bogden & Blikem, 2010). Por outro lado, o investigador “é o instrumento de recolha de dados; a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (Carmo & Ferreira, 2008). A este nível, questiona-se o facto de a presença do investigador poder interferir no comportamento dos sujeitos de investigação. Na realidade, este aspeto pode ocorrer. No entanto, “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”, pois quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, mais efeitos se manifestam na mesma por parte do investigador (Bogden & Blikem, 2010).

Um dos métodos que se enquadra na metodologia qualitativa são as entrevistas. Este método é desta natureza, permitindo conhecer a vida social para além dos sentidos aparentes e manifestados, exige o aprofundamento do investigador no terreno. Assim

sendo, decidiu-se aplicar entrevistas semi - estruturadas aos participantes: Professora de Educação Especial, formadora de LG, intérprete de LG e terapeuta da fala.

1.1. Seleção e Caracterização da amostra (alunos)

Em seguimento dos objetivos de estudo, elegemos a escola EB1 do Bairro Económico pertencente à Escola Básica de Lamações para fazer a nossa investigação visto ser uma escola de referência de turmas bilingues, reunindo assim um número significativo de alunos com diferentes graus e tipos de surdez. Assim, na nossa amostra constam 14 alunos (n=14) distribuídos pelas turmas do 1º Ciclo, 1º, 2º, 3º e 4º ano respetivamente; sendo estes alunos, uns implantados e outros gestualistas, onde o modo de comunicação varia entre Oral, Gestual ou Oral/Gestual.

Realizou-se o contacto prévio com os encarregados de educação dos alunos, esclarecendo-os acerca dos objetivos e métodos da pesquisa, referenciando a preservação da identidade dos participantes, e da qual o parecer foi favoravelmente consentido. Tal contacto também foi entregue ao responsável da instituição referindo igualmente os objetivos e métodos da pesquisa, obtendo um parecer positivo e favorável (anexo A e B).

No Quadro 1 apresentamos o número de alunos por Ano de Escolaridade:

Ano de Escolaridade	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
1º ano	3	1	4
2º ano	---	3	3
3º ano	3	---	3
4º ano	1	3	4

Dos alunos observados, as idades estão compreendidas entre os 6 e os 11 anos, dos quais 7 (n=7) pertencem ao sexo masculino e 7 (n=7) ao sexo feminino. Assim, nos gráficos 1 e 2 apresentamos as variáveis, idade e sexo dos alunos.

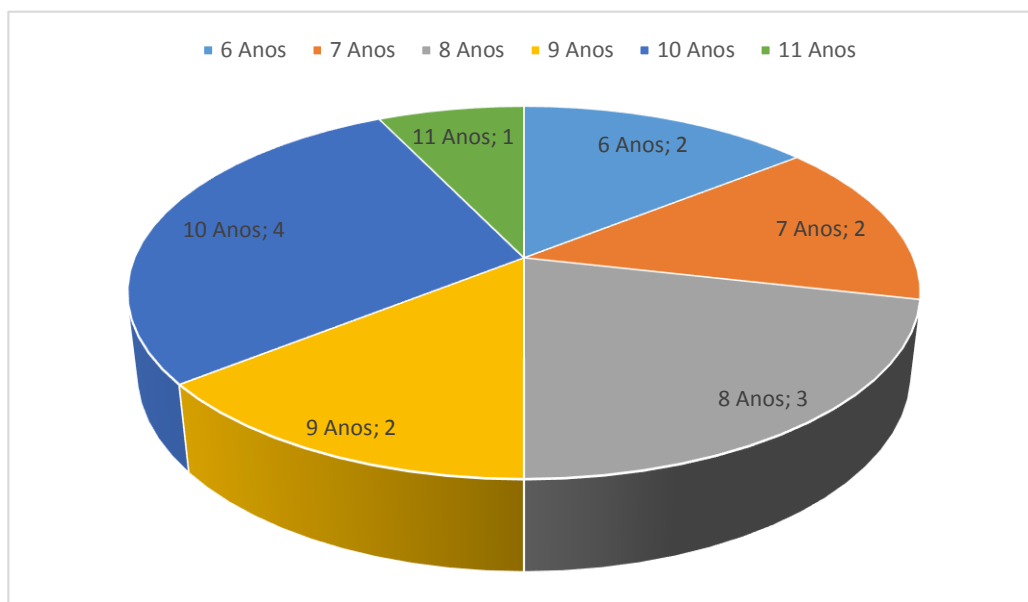


Gráfico 1 – Distribuição da amostra por idade

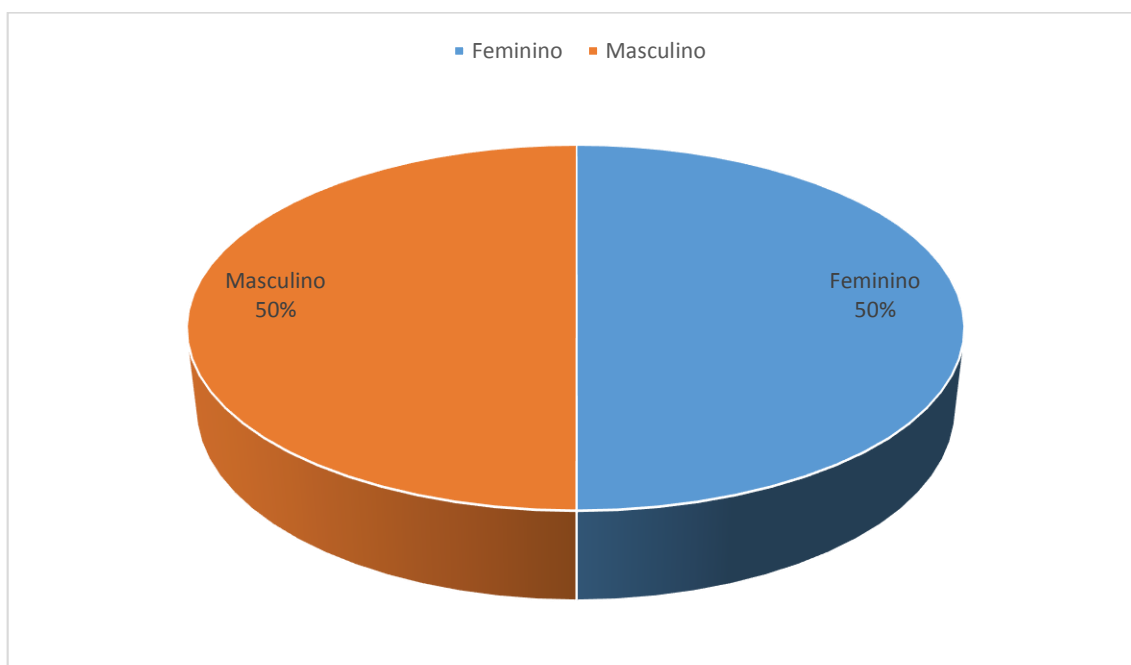


Gráfico 2 – Distribuição da amostra por gênero

Verificamos que a idade com maior frequência são os 10 anos. Respeitante aos extremos de idades, possui apenas um de cada, 1 aluno com 6 e 1 aluno com 11 anos.

Referente ao género temos um equilíbrio total, onde a amostra aufere igual número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino.

Contudo e, de forma a obter uma caracterização mais detalhada da amostra, apresentamos a análise da tabela 2, baseada em documentos previamente elaborados para o efeito e preenchido pelo responsável. No documento, *Ficha de Caracterização do Aluno* (anexo C) constam dados, variáveis pessoais, que caracterizam a amostra (e.g., género, idade, tipo e grau de surdez) e modo de comunicação, idade da deteção da surdez e informação pedagógica referente ao percurso escolar.

A informação recolhida é estritamente confidencial e para efeitos do estudo a criança não será identificada, garantindo o seu anonimato pelo que cada aluno foi identificado com uma letra maiúscula seguido de um número (i.e. R3). Os números (correspondentes ao ano de escolaridade) e as cores servem para melhor descodificação dos dados recolhidos do investigador.

Tabela 2- Caracterização da amostra - Caracterização

Gênero	Idade	Tipo de Surdez	Grau de Surdez	Filho de:	Modo de comunicação	Possui:	Idade (deteção da surdez)
Feminino R1	7	Neurosensorial (bilateral)	Profunda	Pais ouvintes	Oral	Implante Coclear	Entre 4 e 5 anos
Masculino F1	6	Neurosensorial	Moderada	Pais ouvintes	<u>Oral</u> e LGP	Prótese	Entre 2 e 3 anos
Masculino M1	6	Neurosensorial (bilateral)	Profunda	Pais ouvintes	Oral	Implante Coclear	Antes de 1 ano
Masculino P1	6		Profunda	Pais surdos	LGP	-----	Antes de 1 ano
Feminino F2	8	Neurosensorial (bilateral)	Profunda	Pais surdos	LGP	-----	Antes de 1 ano
Feminino C2	8	Neurosensorial	Profunda	Pais ouvintes	<u>Oral</u> e LGP	IC e Prótese	Antes de 1 ano
Feminino E2	8	Neurosensorial	Severa a Profunda	Pais ouvintes	Oral e <u>LGP</u>	Prótese	Entre 2 e 3 anos
Masculino R3	9	Neurosensorial	Severa a Profunda	Pais ouvintes	<u>Oral</u> e LGP	Prótese	Entre 1 e 2 anos
Masculino J3	9	Neurosensorial	Profunda	Pais ouvintes	Oral e <u>LGP</u>	Aparelho de Amplificação	Mais de 5 anos
Masculino M3	11	Neurosensorial (bilateral)	Profunda	Pais ouvintes	LGP	Implante Coclear	Entre 1 e 2 anos
Feminino A4	10	Neurosensorial	Profunda	Pais Surdos	LGP	-----	Entre 1 e 2 anos
Masculino R4	10	Neurosensorial	Profunda	Pais ouvintes	<u>Oral</u> e LGP	Prótese	Entre 1 e 2 anos
Feminino D4	10	Neurosensorial	Profunda	Pais ouvintes	<u>Oral</u> e LGP	Implante Coclear	-----
Feminino I4	10	Neurosensorial	Profunda	Pais surdos	LGP	-----	Entre 1 e 2 anos

Um aspeto a considerar na classificação da surdez é o tipo de surdez que é essencialmente determinado pelo local da lesão ao nível do ouvido humano. Segundo a revisão literária estudada há três categorias básicas de surdez: *a surdez de transmissão, surdez neurossensorial e surdez mista* e, face à tabela podemos observar que todos os alunos ostentem um tipo de surdez neurossensorial, ou seja, lesão no ouvido interno ou no nervo auditivo que comportam consequências muito graves na capacidade de descodificação do som e na quantidade e qualidade da audição. Nos últimos anos utilizou-se o implante coclear, introdução de um dispositivo eletrónico no ouvido interno que transforma os sons externos em estimulação elétrica agindo sobre o nervo coclear, aparelho este usado por alunos desta amostra como podemos verificar na tabela.

Após observação um aspeto a destacar é o facto da maioria dos alunos serem detentores de surdez profunda. Apenas uma pequena percentagem apresenta surdez moderada ou severa a profunda, como podemos verificar no gráfico 3.

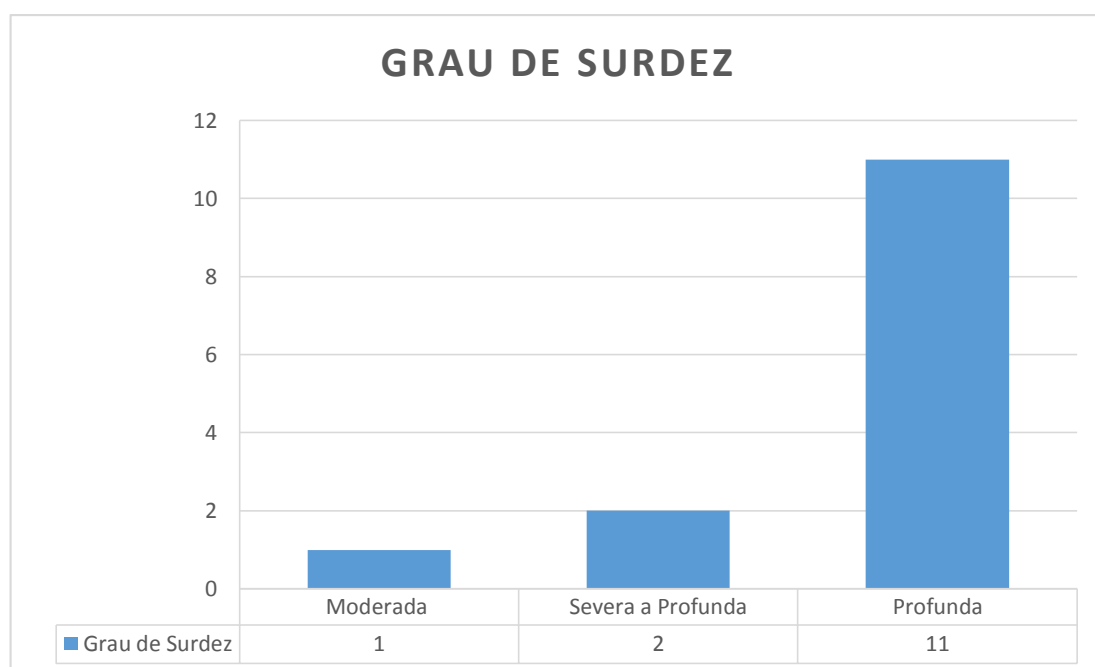


Gráfico 3 – Grau de Surdez da amostra

Destaca-se também na tabela que a maioria dos alunos surdos são filhos de pais ouvintes (n=10), constam apenas uma minoria filhos de pais surdos (n=4), como podemos observar no gráfico 4.

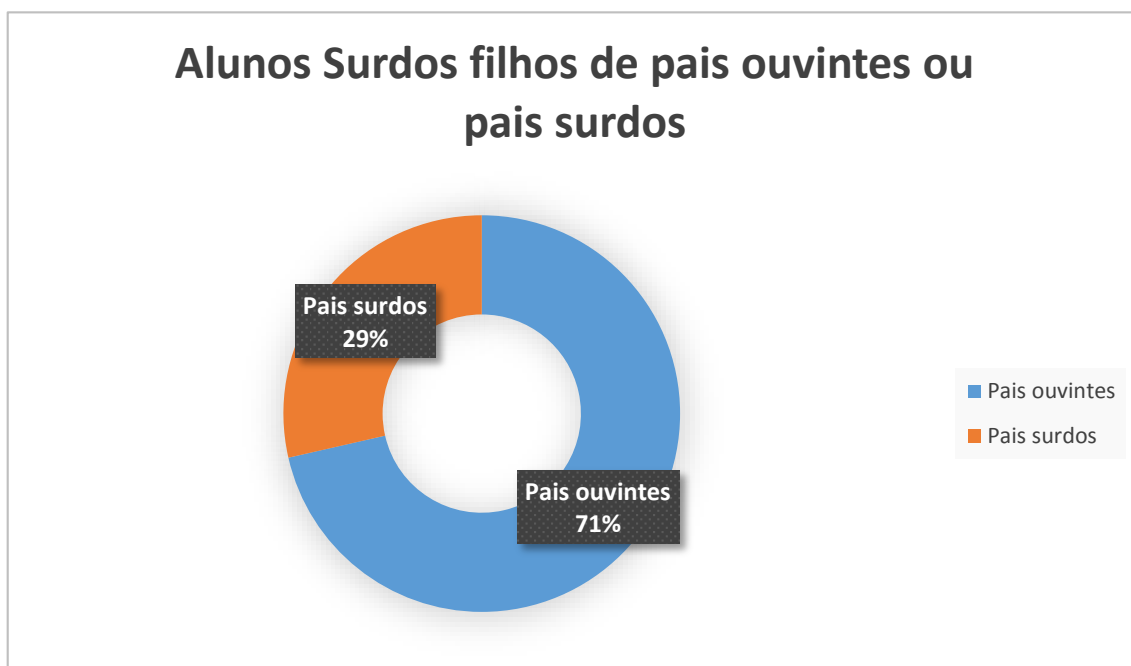


Gráfico 4 – Alunos surdos, filhos de pais ouvintes ou pais surdos

Após visualização da tabela debruçamo-nos no item *Modo de Comunicação* e concluímos que do total da amostra (n=14) metade comunicam de igual forma através de gestos mas também através da oralidade. Cinco (n=5) alunos comunicam em LGP e apenas dois (n=2) em Língua Portuguesa. Contudo, e tratando de alunos inseridos em turmas bilíngues, ambas as línguas são trabalhadas e avaliadas.

Sendo esta investigação direcionada para a comparação entre surdo gestualista e surdo oralista tivemos de criar dois grupos distintos no que respeita à comunicação e, como é possível observar que metade da amostra ostenta “Oral e LGP” foi necessário inseri-los no grupo “oralista” ou no grupo “gestualista”. Para isso foi essencial reunir novamente com as terapeutas da fala, e uma vez que trabalham, entre outros conteúdos, a comunicação, coube a estes especializados elucidar qual o modo de comunicação mais

utilizado. Nos alunos onde se pode ler “Oral e LGP” prevalece o que está destacado com o termo sublinhado. Assim, e após decisão consciente e ponderada, podemos agrupar a amostra em dois grupos, como podemos verificar no gráfico 5 de forma generalizada e através do quadro 2 discriminado por anos de escolaridade.



Gráfico 5 – Modo de Comunicação

Quadro 2 – Modo de Comunicação por ano de escolaridade:

Modo de Comunicação	Oral	LGP
1º ano	3	1
2º ano	1	2
3º ano	1	2
4º ano	2	2

Relativamente à deteção da surdez a tabela permite concluir que esta é feita precocemente na criança, o que permite com que esta possa, em tenra idade, adquirir alguma capacidade auditiva e minimizar as consequências alheias à ausência sonora.

Assim a maioria detetou a surdez entre 1 e 2 anos de idade ou até mesmo antes de 1 ano, como podemos verificar, em forma percentual no gráfico 6, onde a amostra é de 13 alunos (n=13) visto que uma resposta obtida foi “*não sabe*” por não constar em documento próprio do aluno, podendo assim observar no gráfico 6.

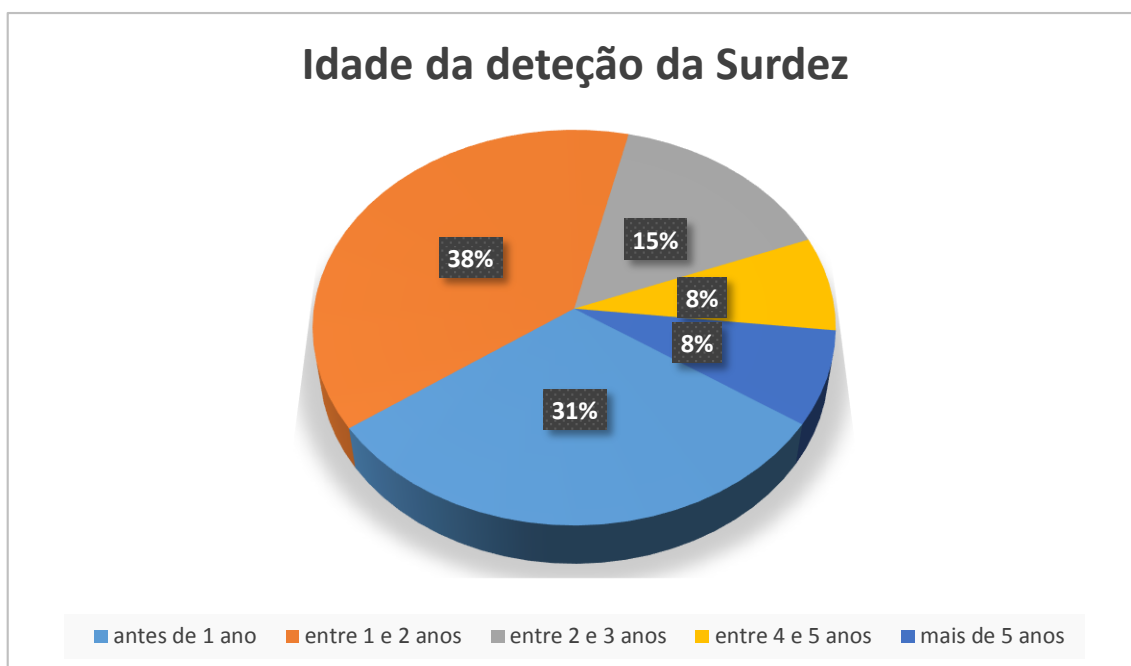


Gráfico 6 – Idade da detecção da Surdez

Dando seguimento à recolha e análise de dados, no documento *Ficha de Caracterização do Aluno* (anexo C) constam ainda, para além da informação já referenciada, a informação pedagógica, que para efeitos de tratamento apenas será levado em apreciação o percurso escolar relativo ao 1º Ciclo, como podemos observar na tabela 3, face à escassez de informação respeitante ao Jardim – de – Infância.

Tabela 3 – Caracterização da amostra – informação pedagógica

Amostra (aluno)	Idade	Composição da Turma	Método (iniciação à leitura)	Domínio da LGP	Domínio da Comunicação Oral	Avaliação		
						LGP	LP	Global
R1o	7	Bilingue	Global	Insuficiente	Insuficiente	Insuf.	Insuf.	Suficiente
F1o	6	Bilingue	Global	Insuficiente	Insuficiente	Insuf.	Insuf.	Suficiente
M1o	6	Bilingue	Global	Insuficiente	Insuficiente	Insuf.	Insuf.	Suficiente
P1g	6	Bilingue	Global	Bom	Insuficiente	Bom	Suf.	Suficiente
F2g	8	Bilingue	Global	Bom	Insuficiente	Bom	Suf.	Suficiente
C2o	8	Bilingue	Global	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
E2g	8	Bilingue	Global	Insuficiente	Insuficiente	Insuf.	Insuf.	Insuf.
R3o	9	Bilingue	Global	Muito Bom	Bom	MB	MB	MB
J3g	9	Regular/Bilingue	Global	Insuficiente	Insuficiente	Insuf.	Insuf.	Insuf.
M3g	11	Bilingue	Global	Suficiente	Insuficiente	Suf.	Insuf.	Suficiente
A4g	10	Bilingue	-----	Suficiente	Insuficiente	Suf.	Insuf.	Suficiente
R4o	10	Regular/Bilingue	-----	Suficiente	Insuficiente	Suf.	Suf.	Bom
D4o	10	Regular/Bilingue	-----	Insuficiente	Suficiente	Insuf.	Suf.	Insuf.
I4g	10	Bilingue	-----	Suficiente	Insuficiente	Suf.	Insuf.	Suficiente

Após observação dos dados da tabela acima exposta podemos constatar que a totalidade dos alunos estão integrados em turmas bilingues, ou seja, têm a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Quando se lê “Regular/Bilingue” reporta a frequência de alunos em turmas regulares no jardim-de-infância ou até mesmo já no 1º ciclo e que por decisão de enquadramento académico foram inseridos em turmas bilingues.

O *Método* usado na iniciação à leitura, aquele considerado como o mais adequado a alunos surdos, é o método global, chama-se global porque a aprendizagem é feita globalmente, é um método que consiste na aprendizagem da leitura e da escrita partindo do todo (texto) para as partes (frases, palavras e letras). Aos alunos do 4º ano desconhece-se o método por falta de informação obtida na *Ficha de Caracterização ao Aluno*.

1.2. Seleção e Caracterização dos Participantes (Equipa multidisciplinar)

Utilizamos neste estudo, para além das crianças oralistas e gestualistas, diferentes participantes que funcionam numa multiplicidade de profissionais e de saberes que desenvolvem trabalhos no desenvolvimento da individualidade da criança e das suas necessidades. Sendo uma equipa multidisciplinar com diferentes especializações pretendemos refletir sobre as principais características e potencialidades do trabalho transdisciplinar no âmbito da intervenção na criança surda. A escolha destes participantes visam ser testemunhas privilegiadas e fundamentais na obtenção de informação mais detalhada sobre as crianças. Participam ainda neste estudo os 4 (quatro) professores titulares da turma com especialização na área da surdez, 3 (três) formadores de LGP, 1 (um) intérprete de LGP e 2 (dois) terapeutas da fala.

Na tabela 4 apresentamos as características dos participantes nesta investigação.

Tabela 4 – Características dos participantes:

Participantes	Género	Idade	Nível de escolaridade
Professor 1º Ciclo com especialização em surdez	Feminino	37	Licenciatura
Professor 1º Ciclo com especialização em surdez	Feminino	50	Licenciatura
Professor 1º Ciclo com especialização em surdez	Feminino	48	Licenciatura
Professor 1º Ciclo com especialização em surdez	Feminino	49	Licenciatura
Formador de LGP	Feminino	37	12º ano e a frequentar o Curso de LGP
Formador de LGP	Masculino	35	Licenciatura
Formador de LGP	Feminino	37	Licenciatura
Terapeuta da Fala	Feminino	31	Licenciatura TF
Terapeuta da Fala	Feminino	30	Licenciatura TF
Intérprete de LG	Feminino	34	Licenciatura

Procedeu-se à elaboração de diversos Registos Biográficos acerca dos Formadores de Língua Gestual Portuguesa, Professores do 1º Ciclo/Especialização em Surdez, Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e Terapeutas da Fala. Servem estes registos para identificar o entrevistado de forma mais fidedigna para assim proceder à caracterização dos participantes (Anexo D).

Na Tabela 5 apresentamos os resultados referentes à aplicação dos Registos Biográficos.

Tabela 5 – Identificação e Atividade Profissional dos Professores e Terapeutas da Fala.

Identificação/ Atividade Profissional	Professor	Professor	Professor	Professor	Terapeuta da Fala	Terapeuta da Fala
Formação Especializada	920	Surdez	Surdez	Surdez	Linguagem na Criança	MestradoEd. Especial
Tempo serviço	8 anos	18 anos	10 anos	20 anos	7 anos	9 anos
Conhecimento da LGP	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Domínio da LGP	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Meio de Comunicação com os alunos surdos	Gestual; Verbal	Global	LGP; Oralidade; Gestos naturais; Comunicação Total	LGP; Fala; Escrita	Fala; LGP	Fala; Gestos da LGP

Pela observação da tabela 3 constata-se que todos os participantes possuem formação especializada na área da surdez. Apurou-se ainda que têm conhecimento e domínio da Língua Gestual Portuguesa. O meio de comunicação com os alunos surdos varia entre a fala e os gestos.

Ainda que não apresentado em formato de tabela constatou-se que a intérprete de LGP utiliza a Língua Gestual Portuguesa como meio de comunicação com os alunos surdos.

Verificou-se ainda que todos os formadores possuem formação especializada de LGP e que dos três formadores, dois ostentem surdez severa e um possui surdez profunda.

1.3. Instrumentos/Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

As técnicas utilizadas para a recolha e análise de dados na realização deste estudo foram a análise documental, a entrevistas aos professores, terapeutas, intérprete e formadores, e a observação direta não – participante aos alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano.

É de destacar que, uma vez que a entrevistadora é ouvinte e não domina a LGP tornou-se importante e imprescindível a presença de uma intérprete de Língua Gestual para a aplicação das entrevistas, que acaba por ter um papel central e de destaque na conversa.

Estes instrumentos fornecem um carácter descrito que conduzem a um forte alcance analítico. Baseia-se também no trabalho de campo onde o investigador constitui o instrumento principal de recolha de dados.

1.3.1. Análise Documental

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema. (Lüdke & André, 1986). O objetivo da análise documental é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke & André, 1986, p. 39).

A análise documental deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação. Nesta pesquisa a análise documental incidiu em livros, documentos pedagógicos, como fichas preenchidas pelos professores titulares de turma com especialização em surdez, intérprete, terapeutas

da fala e formadores de LGP. Refletiu ainda sobre a Ficha de Caracterização do aluno (anexo C) dos alunos surdos para o ano letivo em curso.

1.3.2. Entrevista

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) o método das *entrevistas* está sempre associado a um método de análise de conteúdo.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005) são da opinião que é útil ter uma entrevista com três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos. Primeiro, docentes, investigadores especializados e peritos no domínio de investigação implicado pela pergunta de partida. A segunda categoria de interlocutores recomendados para as entrevistas exploratórias é a das testemunhas privilegiadas. Pessoas que têm um bom conhecimento do problema. A terceira categoria de interlocutores úteis: os que constituem o público a que o estudo diz diretamente respeito.

Face ao exposto supracitado pensamos que os entrevistados suportam duas das categorias referenciadas, estamos pois perante uma equipa multidisciplinar com conhecimento e domínio, bem como noção do problema em estudo.

Assim, realizamos entrevistas, sendo estas semi - estruturadas, com a orientação de um guião (anexo E, F, G e H) antecipadamente construído de acordo com os objetivos definidos aplicadas aos professores do 1º ciclo com especialização na área da surdez, ao intérprete de LGP, aos formadores de LGP e terapeutas da fala. Visa recolher informações acerca do desenvolvimento linguístico e cognitivo na aprendizagem da leitura e da escrita assim como a compreensão do campo lexical e das capacidades semânticas na criança surda (gestualista e oralista).

Visto que a entrevistadora é ouvinte e não conhece nem domina a LGP, aquando as entrevistas aos formadores foi necessário a presença de uma intérprete de LGP. Segundo Felizes (2010),

“Um investigador ouvinte, que não domine a Língua Gestual, tem necessidade de recorrer a um intérprete de Língua Gestual, figura de mediação muito comum entre o mundo ouvinte e o mundo dos surdos. Assim, a entrevista não é efetivamente feita pelo investigador

mas sim pelo intérprete. O intérprete é a figura central desta conversa e a chave de construção de significação”.

A escolha deste instrumento deve-se ao fato de se tratar de “um instrumento de investigação cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito” (Sousa, 2005) podendo assim perceber a *profundidade* das vivências de cada participante, relacionado com sentimentos e lembranças do entrevistado, a sua intensidade e intimidade com o estudo.

Está assegurado anonimato de cada entrevistado, sendo atribuído a cada um, um código de abreviatura de acordo com o estatuto profissional (Terapeuta da Fala – TF) para efeitos de publicação da informação obtida resultante desta pesquisa.

As entrevistas não foram concretizadas com recurso a gravador áudio devido ao manifesto dos entrevistados na preferência apenas de registo das respostas e pela presença necessária de uma intérprete no apoio à comunicação com os formadores. Procedemos posteriormente à transcrição integral de todas as entrevistas a fim de se proceder à análise e tratamento de dados (Anexo I)

1.3.2.1. Técnica e Análise das Entrevistas

As entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo visto que permite o tratamento da informação devidamente organizada. Assim, procedemos às transcrições o mais fidedignamente possível.

A análise de conteúdo tem como finalidade, segundo Bardin (2004), “a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação, consistindo num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Assim, tornou-se essencial, para a análise de conteúdo das entrevistas, seguir três etapas distintas: a pré-análise; a exploração do conteúdo da informação recolhida; análise dos resultados (Campos, 2004; Santos & Rezende, 2007).

Na fase de pré-análise, procedeu-se a uma leitura repetida do material recolhido nas entrevistas, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada nem

sistemática aspetos importantes para as próximas fases (Bardin, 2004). Trata-se de uma fase de grande interação entre o investigador e o material a analisar na qual se apreende de forma global as principais ideias e significados gerais.

Segue-se uma segunda fase, uma leitura seletiva por forma a selecionar a informação, reduzir os dados e, segundo Sousa (2005), “se inteirar se o conteúdo se reveste ou não de interesse para o fim prestado”.

Numa terceira e última fase, fase de análise dos resultados, implicou um duplo processo de categorização e codificação, como um procedimento de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-receção, (variáveis inferidas), destas mensagens (Bardin 2004). É aqui que definimos diferentes categorias que compõem os elementos significativos dos discursos dos entrevistados a fim de formular ilações e conclusões acerca deste estudo.

Assim, a categorização envolve uma operação de classificação dos elementos de um conjunto, implicando processos de diferenciação e reagrupamento por género (Bardin, 2004). Por sua vez, a codificação é a operação pela qual se atribui a cada unidade de análise um código relativo a uma dada categoria (Flores, 1994).

O concebimento do sistema de categorização do nosso estudo baseou-se nos objetivos definidos na investigação, tendo como propósito compreender a aquisição e desenvolvimento da linguagem como forma de comunicação nas crianças surdas (gestualistas e oralistas), identificar os problemas de aprendizagem no processo da leitura e da escrita e avaliar o campo lexical e semântica das palavras nas crianças surdas.

A cada categoria foi atribuída uma letra maiúscula: A – Equipa Multi - disciplinar; B - Linguagem e Comunicação; C – Leitura e Escrita; D – Semântica. A cada subcategoria, dentro de uma categoria, atribuiu-se um número árabe: 1,2, 3

No processo de codificação optou-se por um sistema alfanumérico, como referido anteriormente segundo o estatuto profissional dos entrevistados: professor titular de turma – P; terapeutas da fala – TF; formador de Língua Gestual Portuguesa – F; intérprete de Língua Gestual – I.

1.3.3. Observação Direta não – participante

Segundo Afonso (2008) a *observação* é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista de sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.

Como refere Quivy e Campenhoudt (2005), a observação ajudou a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas orientam o seu comportamento. Esta obrigou a um contacto mais direto com a realidade. Permitiu-nos a evidência de dados que não foram contemplados nas entrevistas e na análise documental.

Uma vez que o observador não participa nos acontecimentos podemos afirmar que estamos perante uma observação não-participante. Tal circunstância deveu-se ao facto dos alunos poderem sentir-se constrangidos e inibidos, sendo o próprio professor a dirigir a aula onde o investigador optou por um lugar discreto, assinalando dados e recolhas durante o seu período de investigação. Apesar do professor conhecer e dominar a Língua Gestual Portuguesa, alguns alunos recorreram também ao intérprete para traduzirem para LGP alguns comentários, leituras ou descrições.

Para facilitar o processo de observação as atividades foram concretizadas nas próprias salas de aula, constituindo assim um ambiente familiar para aos alunos.

Esta observação caracterizou-se pelo procedimento direto de recolha das informações em contexto académico e decorreu em momentos distintos e foram observadas quatro aulas, uma para cada ano de escolaridade.

Face aos objetivos definidos nesta investigação, a observação teve como suporte uma grelha de observação, com os conteúdos, objetivos, atividades/estratégias e observações (Anexo J).

Durante as sessões de observação a investigadora registou as informações e os dados na grelha de observação, adaptada a cada ano de escolaridade (Anexo K).

Para isso foram aplicadas umas fichas de trabalho na área da Língua Portuguesa, intituladas *atividades semânticas* (Anexos L, M, N e O), elaboradas pela investigadora de acordo com os objetivos de estudo previamente definidos.

Assim, para cada turma foram aplicadas duas atividades com crescente grau de complexidade face ao ano de escolaridade. Para o 1º e 2º ano as atividades primaram pela

compreensão de palavras isoladas ou pequenas frases, identificação de diferentes objetos, associações por categorias ou objetos e descrição de imagens simples.

Para o 3º e 4º ano as atividades evidenciaram-se na leitura e compreensão de pequenos textos e ações, associação de frases às imagens, visualização e descrição de imagens complexas e elaboração de narrativas.

Em suma, as atividades observadas foram estruturadas e elaboradas com o intuito de estimular o raciocínio dos alunos surdos (gestualistas e oralistas) face ao conteúdo fulcral: compreensão do campo lexical e capacidades semânticas, sendo cada atividade precedida da competência a adquirir.

Para completar os registos escritos em grelha própria procedeu-se à ilustração de uma planta da sala de aula com a disposição dos alunos. Feita em rascunho manuscrito, funcionou como uma espécie de auxiliar de memória, que agora transpomos em forma impressa. Assim, para melhor visualização espacial apresentamos, de forma sucinta e resumida, as plantas das salas de aula nas figuras 3, 4, 5 e 6.

Figura 3 – Planta da sala de aula (1º ano)

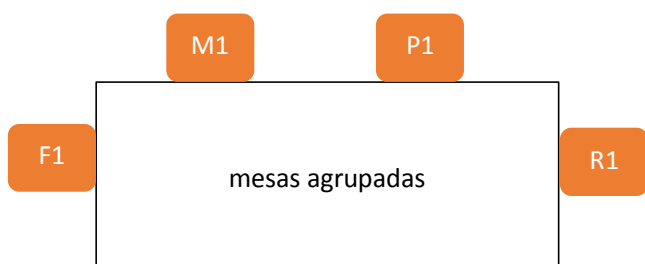


Figura 4 – Planta da sala de aula (2º ano)

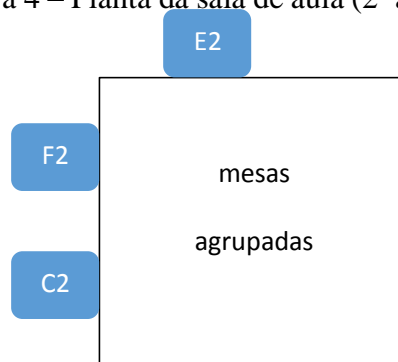
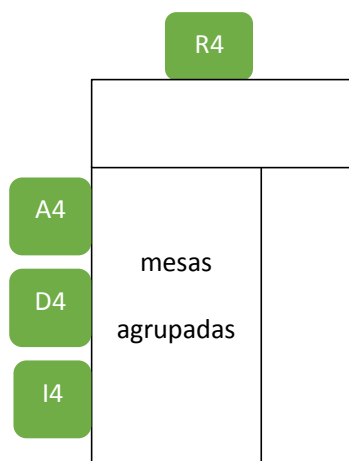


Figura 5 – Planta da sala de aula (3º ano)



Figura 6 – Planta da sala de aula (4º ano)



1.3.3.1. Calendarização das Observações

Podemos observar a calendarização das sessões observadas através da tabela 6 bem como a duração das mesmas de acordo com o ano de escolaridade.

Tabela 6 – Calendarização das sessões observadas

Sessões observadas	Data	Duração (aprox.)
1º Ano	21 de fevereiro, 2014	30 Minutos
2º Ano	7 de março, 2014	45 Minutos
3º Ano	7 de março, 2014	1 Hora e 15 Minutos
4º Ano	24 de fevereiro, 2014	1 Hora e 30 Minutos

2. Procedimentos e etapas de estudo

Para a exequibilidade e desenvolvimento desta investigação foram considerados alguns procedimentos e etapas de estudo.

Iniciamos a nossa investigação com o desenvolvimento da revisão teórica e literária. Constituiu uma etapa importante e de realce enfoco pois permitiu contextualizar o estudo com fontes credíveis e fidedignas.

Seguiu-se o enquadramento de estudo e é aqui onde nos debruçamos sobre os objetivos desta investigação, de extrema relevância para as próximas etapas.

Uma vez formulados e estruturados os objetivos segue-se o estudo empírico. Contatamos pessoalmente o diretor do agrupamento de escolas com a finalidade de tomar conhecimento da investigação bem como a permissão para o referido estudo. Em formato próprio para o efeito, elaboramos novo consentimento e, explicados os objetivos de estudo, entregamos aos encarregados de educação dos alunos que constituíam a nossa amostra.

Uma vez aprovados todos consentimentos, os participantes, no nosso estudo a equipa multidisciplinar, foi informada sobre o trabalho empírico. Certos de colaboração favorável, os docentes e técnicos prontificaram-se a serem entrevistados e a preencher documentos inerentes e necessários à recolha de dados e informação académica e terapêutica, constituindo assim, a entrevista, um dos instrumentos de pesquisa.

Procedemos também a um outro instrumento que consideramos igualmente importante, a observação. Etapa esta em que contatamos diretamente com a amostra. Podemos observar e avaliar os alunos em contexto académico que realizaram umas fichas de trabalho elaboradas de acordo com os objetivos propostos. As observações tiveram vários momentos e os dados devidamente assinalados em grelhas de observação.

Seguiu-se a etapa de análise e tratamento de dados bem como o cruzamento de informações, através de categorização das entrevistas como forma de análise de conteúdo, avaliação das grelhas de observação e das fichas elaboradas pelos alunos através de tabelas e respetivas análises descritivas.

Findamos o nosso estudo com a exposição de um relato conclusivo acerca do estudo a que nos propusemos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Análise

Este capítulo destina-se à apresentação dos resultados obtidos dos objetivos formulados no estudo. A análise e interpretação dos resultados será feita de acordo com a amostra (alunos) e de acordo com os participantes (equipa multidisciplinar), bem como respetivos instrumentos aplicados: análise da observação direta, análise documental das entrevistas e discussão (investigações e síntese de literatura relacionada).

A análise proposta nesta investigação recai sobre 14 crianças portadores de deficiência auditiva profunda que frequentam turmas bilingues. As crianças estão distribuídas pelos quatro anos de escolaridade do 1º ciclo.

O tratamento de dados passou pela análise de conteúdo das entrevistas realizadas à equipa multidisciplinar que acompanham estes alunos e às tabelas de observação concluídas face às observações feitas aos alunos no contexto académico após resolução de fichas de trabalho com conteúdos semânticos.

1.1. Apresentação e Análise dos Resultados

Sendo a categorização uma operação que envolve a classificação dos elementos de um conjunto, implicando processos de diferenciação e reagrupamento por género (Bardin, 2004). A conceção do sistema de categorização do nosso estudo advém dos objetivos definidos na investigação, com a intenção de analisar o processo de linguagem como forma de comunicação e a aquisição e desenvolvimento da mesma, nas crianças surdas (gestualistas e oralistas), compreender as características de ensino/aprendizagem face à aquisição escassa de comunicação e falta de vocabulário, os problemas de aprendizagem no processo da leitura e da escrita e avaliar o campo lexical e semântica das palavras nas crianças surdas.

Assim, apresentamos o sistema de categorização:

Categoria A – Equipa Multidisciplinar

Esta categoria tem a finalidade de conhecer qual o papel/função do entrevistado na equipa de trabalho e o seu objetivo na intervenção da educação com crianças surdas.

Categoria B – Comunicação e Linguagem

Pretendemos com esta categoria conhecer as características do processo ensino/aprendizagem nos alunos surdos bem como os principais problemas detetados na aprendizagem.

Categoria C – Leitura e Escrita

Esta categoria propõe-se a analisar as dificuldades manifestadas na aprendizagem da leitura e da escrita e observar o processo de compreensão da leitura. Pretende ainda perceber de forma elucidada a articulação entre a LP e a LGP, o método utilizado para a leitura e o uso, exclusivo ou não, da LGP como meio de comunicação.

Categoria D – Semântica

Nesta categoria queremos compreender as implicações que a surdez acarreta relativamente à aquisição de vocabulário e domínio do léxico, bem como a obtenção do conhecimento semântico (compreensão e significado/conceito das palavras).

Em seguimento, mostramos as entrevistas de cada um dos participantes, com as categorias, subcategorias e respetivos indicadores. As entrevistas foram aplicadas à equipa multidisciplinar: professores do 1º ciclo com especialização em surdez, formadores de LGP, terapeutas da fala e intérprete de LGP.

Para melhor análise e consequentemente melhor observação contrastiva decidimos, na mesma tabela, agrupar as respostas (indicadores) por estatuto profissional de cada entrevistado.

Relembramos que, para cada categoria foi atribuída uma letra maiúscula: A – Equipa Multidisciplinar; B - Linguagem e Comunicação; C – Leitura e Escrita; D – Semântica. Assim como no processo de codificação optou-se por um sistema alfanumérico: professor titular de turma – P; formador de Língua Gestual Portuguesa – F; terapeutas da fala – TF; intérprete de Língua Gestual – I.

Iniciamos pela análise das entrevistas aplicadas aos professores do 1º ciclo com especialização em surdez.

Tabela 7 - Categorização das entrevistas aos professores do 1º ciclo com especialização na área da surdez

Categories	Subcategories	Indicadores
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Equipa Multidisciplinar</p>	<p style="text-align: center;">A1</p> <p>Papel/Função</p>	<p>P1 – “O professor de turma bilingue especializado, tem como função principal, a coordenação entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos (TF, formadores, psicólogos, família, ...). “Promover nos alunos competências globais como pano de fundo a inclusão”.</p> <p>P2 – “O principal objetivo é otimizar a comunicação e o acesso ao currículo pelo que não há diferenças”. “Professora de educação Especial a lecionar numa turma bilingue de alunos surdos”.</p>
	<p style="text-align: center;">A2</p> <p>Estatuto Profissional</p>	<p>P1 – “O trabalho com alunos surdos é desenvolvido em contexto de turma mas sempre ajustado com estratégias/conteúdos diferenciados para cada aluno.”</p> <p>P2 – “Trabalho com alunos surdos. Um aluno surdo tem Implante Coclear (IC)”.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Comunicação e Linguagem</p>	<p style="text-align: center;">B1</p> <p>Características processo ensino / aprendizagem</p>	<p>P1 – “(...) abordagem dos conteúdos apoiados sempre no reforço visual, na concretização, na sistematização, na antecipação e na contextualização. Toda a aprendizagem é apoiada na LGP com recurso aos formadores”.</p> <p>P2 – “O ensino de alunos surdos tem uma componente visual muito marcada, e há a necessidade de muita concretização, sistematização e contextualização. No caso das turmas bilingues toda a aprendizagem é apoiada na LG. O português escrito (e esporadicamente falado) é a segunda língua sendo ensinada com metodologias de L2”.</p>
	<p style="text-align: center;">B2</p> <p>Problemas de aprendizagem</p>	<p>P1 – “Não. As dificuldades são diferentes uma vez que lhes falta o in – put auditivo que permite fazer aprendizagens em “qualquer” lugar”.</p> <p>P2 – “Não. As dificuldades são diferentes uma vez que lhe falta o in-put auditivo. Como tal há privação linguística, nos primeiros tempos. O acesso à LG normalmente é tardio e a aprendizagem de uma língua oral (Português) sem in-put auditivo exige muito esforço”.</p>
	<p style="text-align: center;">C1</p>	<p>P1 – “O facto de não terem acesso à informação oral da língua e à estrutura gramatical da LGP ser diferente”. “Sim”. “Todas”.</p> <p>P2 – “A LGP tem uma estrutura diferente do português escrito. Além disso os alunos não têm acesso à informação oral da Língua”.</p>

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Leitura e Escrita</p>	<p>Dificuldades aprendizagem (leitura e escrita)</p>	<p>“Nas turmas bilingues grande parte dos alunos não têm capacidade de leitura oral, portanto não é uma questão de dar ou não importância”.</p> <p>“Todas, embora a semântica se apresente mais fácil”.</p>
	<p>C2</p> <p>Compreensão da leitura</p>	<p>P1 – “De um modo geral sim, mas depende sempre das potencialidades/capacidades de cada aluno (parte cognitiva, família, idade do implante, capacidade de recepção auditiva, outros problemas associados à surdez...)”.</p> <p>P2 – “Não tenho dados empíricos para o afirmar, pois as turmas bilingues têm poucos alunos com IC, mas alguns estudos dizem que sim”.</p>
	<p>C3</p> <p>Articulação entre a LP e LGP</p>	<p>P1 – “O trabalho desenvolvido na sala de aula com as duas línguas é feito em momentos distintos e com abordagens diferenciadas. A compreensão textual poderá ser feita em LGP no entanto, aquando da exploração dos conteúdos da escrita é desenvolvida respeitando as regras da escrita da língua portuguesa”.</p> <p>“Bem...isso é opcional. Talvez como AEC”.</p> <p>P2 – “Existe um bilinguismo simultâneo na sala de aula, mas há momentos de diferenciação das línguas”.</p> <p>“Não, acho que deveria ser oferta da escola”.</p>
	<p>C4</p> <p>LGP como meio de comunicação</p>	<p>P1 – “Sim...porque é a língua natural do surdo”.</p> <p>“Não. É um dos recursos que deve fazer parte de um conjunto de possibilidades a ser oferecidas em contexto escolar”.</p> <p>“A equipa multidisciplinar com uso de estratégias adequadas a cada aluno”.</p> <p>P2 – “Depende de cada caso”.</p> <p>“Não porque a LGP é apenas a sua língua natural. Há muitas variáveis envolvidas no sucesso dos alunos surdos”.</p> <p>“Fundamentalmente, o acesso precoce a uma Língua, parceiros para comunicar, a aceitação e envolvimento dos pais, escolas de referência”.</p>
	<p>C5</p> <p>Método (leitura e escrita)</p>	<p>P1 – “O método a desenvolver é o global com necessidade de utilização de sistematização visual”.</p> <p>P2 – “Uma abordagem global (contextualizada e com recursos visuais)”.</p>
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Semântica</p>	<p>D1</p> <p>Significado/conceito</p>	<p>P1 – “A aprendizagem da palavra é feita através da associação da imagem à palavra com recurso à LGP”.</p> <p>“A semântica é abordada globalmente partindo do texto até chegar à frase e depois a palavra”.</p> <p>P2 – “Não tenho dados para responder”.</p> <p>“De um modo geral parte do texto, embora possa haver momentos em que se trabalham listas de palavras ou categorias (por ex. dias da semana)”.</p>
		<p>P1 – “Os alunos surdos têm falta do in-put auditivo (...)”.</p> <p>“A preparação para os alunos surdos é feita dependendo do nível de aprendizagem de cada um (...)”.</p>

	D2 Vocabulário/ léxico	P2 – “Parece-me que os alunos com algum acesso à componente oral da língua têm mais facilidade de aprender o vocabulário”. “Depende do modo de comunicação dominante, pois os alunos “implantados” podem ser “gestualistas”.
--	------------------------------	--

Após descrição dos indicadores por categoria e subcategoria analisaremos de forma interpretativa os discursos dos professores conforme a categorização anteriormente elucidada. Ressalve-se o propósito de, apenas, constar a transcrição de duas entrevistas quando no campo foram aplicadas quatro; tal facto deve-se pelas respostas de dois entrevistados apresentarem dados muito semelhantes aos já recolhidos ou as respostas dadas serem pouco ou nada contributivas para o estudo em curso.

Categoria A – Equipa Multidisciplinar

Subcategoria A1: Papel/Função

Nesta subcategoria pretende-se saber qual o papel ou função do professor na equipa de trabalho ao que se pode apurar que “(...) *tem como função principal, a coordenação entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos (...) e (...) otimizar a comunicação e o acesso ao currículo (...)*”. Verifica-se também uma necessidade de “*Promover nos alunos competências globais como pano de fundo a inclusão*”.

Subcategoria A2: Estatuto Profissional

Quando se pede uma conceção do estatuto profissional todos os entrevistados referem que é “*O trabalho com alunos surdos é desenvolvido em contexto de turma mas sempre ajustado com estratégias/conteúdos diferenciados para cada aluno.*”

Categoria B – Comunicação e Linguagem

Subcategoria B1: Características no processo ensino/aprendizagem

No processo ensino/aprendizagem todos os entrevistados ressaltam o auxílio visual como uma característica essencial “(...) *abordagem dos conteúdos apoiados sempre no reforço visual, na concretização, na sistematização, na antecipação e na contextualização*” e “*O ensino de alunos surdos tem uma componente visual muito marcada, e há a necessidade de muita concretização, sistematização e contextualização*”.

Acrescentam ainda num amparo de que *“Toda a aprendizagem é apoiada na LGP com recurso aos formadores”*, *“(…) toda a aprendizagem é apoiada na LG”*.

Subcategoria B2: Problemas de aprendizagem

Quando é pedido que definam os principais problemas de aprendizagem e se são semelhantes aos dos ouvintes, as respostas dos entrevistados são concordantes ao afirmarem que *“Não. As dificuldades são diferentes uma vez que lhes falta o in – put auditivo que permite fazer aprendizagens em “qualquer” lugar”*, e também pelo facto de *“Como tal há privação linguística, nos primeiros tempos. O acesso à LG normalmente é tardio e a aprendizagem de uma língua oral (Português) sem in-pud auditivo exige muito esforço”*.

Categoria C – Leitura e Escrita

Subcategoria C1: Dificuldades de aprendizagem (leitura e escrita)

Verificamos que as dificuldades mais notórias que surgem na aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos surdos residem pelo *“O facto de não terem acesso à informação oral da língua e à estrutura gramatical da LGP ser diferente”* e uma vez que *“A LGP tem uma estrutura diferente do português escrito. Além disso os alunos não têm acesso à informação oral da Língua”*.

Sendo uma escola de referência, verifica-se por parte das respostas dos entrevistados uma maior importância da escrita quando comparada à leitura oral até porque *“Nas turmas bilingues grande parte dos alunos não têm capacidade de leitura oral (...)”*.

Quando questionados sobre as maiores dificuldades (conversão grafema – fonema, sintaxe, morfologia e semântica) um entrevistado afirma que *“Todas”*; no entanto um outro entrevistado corrobora acrescentado *“Todas, embora a semântica se apresente mais fácil”*.

Subcategoria C2: Compreensão da leitura

Nesta subcategoria os entrevistados referiram divergências notórias na compreensão da leitura entre o surdo gestualista e o surdo oralista, assegurando que *“De um modo geral sim, mas depende sempre das potencialidades/capacidades de cada aluno*

(parte cognitiva, família, idade do implante, capacidade de recepção auditiva, outros problemas associados à surdez...)”.

Subcategoria C3: Articulação entre a LP e LGP

Quando questionados sobre a articulação entre a LP e a LGP os entrevistados afirmam que apesar de ambas as línguas serem trabalhadas de forma simultânea, há também contextos em que são laboradas em separado *“O trabalho desenvolvido na sala de aula com as duas línguas é feito em momentos distintos e com abordagens diferenciadas. A compreensão textual poderá ser feita em LGP no entanto, aquando da exploração dos conteúdos da escrita é desenvolvida respeitando as regras da escrita da língua portuguesa”* e *“Existe um bilinguismo simultâneo na sala de aula, mas há momentos de diferenciação das línguas”*.

Subcategoria C4: LGP como meio de comunicação

Pelas respostas dadas verificamos que um entrevistado considera a LGP o meio mais eficaz de comunicação, para oralistas e gestualistas, *“Sim...porque é a língua natural do surdo”*, contudo outro entrevistado responde *“Depende do caso”*.

Quando questionados sobre a LGP como o único instrumento para o sucesso escolar os entrevistados respondem de forma unânime que *“Não. É um dos recursos que deve fazer parte de um conjunto de possibilidades a ser oferecidas em contexto escolar”*, *“Não porque a LGP é apenas a sua língua natural. Há muitas variáveis envolvidas no sucesso dos alunos surdos”*.

Como outros meios considerados importantes os entrevistados respondem *“A equipa multidisciplinar com uso de estratégias adequadas a cada aluno”* e *“Fundamentalmente, o acesso precoce a uma Língua, parceiros para comunicar, a aceitação e envolvimento dos pais, escolas de referência”*.

Subcategoria C5: Método (leitura e escrita)

Todos os entrevistados acreditam no *“método global”* como o mais adequado na abordagem da leitura e da escrita *“(…) com necessidade de utilização de sistematização visual”* e *“(…) contextualizada e com recursos visuais”*.

Categoria D – Semântica

Subcategoria D1: Significado/conceito

Nesta subcategoria os entrevistados mencionaram que, face ao conhecimento semântico, os alunos oralistas e gestualistas, aprendem o significado das palavras através de *“A aprendizagem da palavra é feita através da associação da imagem à palavra com recurso à LGP”*.

Quando questionados se a semântica é trabalhada isoladamente ou do global os entrevistados referiram que *“A semântica é abordada globalmente partindo do texto até chegar à frase e depois a palavra”, “De um modo geral parte do texto, embora possa haver momentos em que se trabalham listas de palavras ou categorias (por ex. dias da semana)”*.

Subcategoria D2: Vocabulário/léxico

Quando se questiona sobre as implicações da surdez na aquisição de vocabulário um entrevistado é perentório ao afirmar afirmativamente à questão visto que *“Os alunos surdos têm falta do in-put auditivo (...)”*.

Um entrevistado refere ainda que surdos oralistas têm mais capacidade no campo lexical do que os gestualistas, *“Parece-me que os alunos com algum acesso à componente oral da língua têm mais facilidade de aprender o vocabulário”*.

Respeitante à preparação das aulas na área de Língua Portuguesa refere não haver diferenças face aos dois tipos de surdos uma vez que *“A preparação para os alunos surdos é feita dependendo do nível de aprendizagem de cada um (...)”*, *“Depende do modo de comunicação dominante, pois os alunos “implantados” podem ser “gestualistas”*.

De seguida apresentamos os dados relativos às entrevistas aplicadas aos formadores de LGP. Contudo e tratando-se de entrevistados com funções diferenciais quando comparado com os professores da turma houve uma necessidade de reformular as categorias e consequentemente as subcategorias uma vez que centramos os dados mais para uma vertente do uso da LGP como forma de comunicação. Assim, apresentamos o sistema de categorização correspondente às entrevistas dos formadores de LGP:

Categoria A – Equipa Multidisciplinar

Esta categoria tem a finalidade de conhecer qual o papel/função do entrevistado na equipa de trabalho e o seu objetivo na intervenção da educação com crianças surdas.

Categoria B – Leitura e Escrita

Esta categoria pretende perceber de forma elucidada a articulação entre a LP e a LGP e o uso, exclusivo ou não, da LGP como meio de comunicação.

Categoria C – Semântica

Nesta categoria queremos compreender as implicações que a surdez acarreta relativamente à aquisição de vocabulário e domínio do léxico, bem como a obtenção do conhecimento semântico (compreensão e significado/conceito das palavras).

Tabela 8 – Categorização das entrevistas aos formadores de LGP

Categories	Subcategorias	Indicadores
A Equipa Multidisciplinar	A1 Papel/Função	F1 – “É acompanhar o professor quando surgem dificuldades nas palavras que os alunos não conhecem. (...) de manhã estão com o professor que vê as dificuldades e quando estou só com os alunos trabalho as mesmas coisas (dificuldades) de forma mais específica na mesma matéria”. F2 – “Ensina gestos às crianças surdas, ajuda no desenvolvimento da comunicação e competências nos programas curriculares. Eu como formador dou aulas de LGP, tenho seis horas por semana onde ensino gestos, a cultura e comunidade surda e gestos mais antigos. O professor dá as aulas de LP depois os dois fazemos a articulação”. F3 – “Eu trabalho em Lamações. Trabalho com alunos surdos e bilingues. Cumpro um plano curricular, mostro imagens, faço teatros, poemas, vocabulário, muitas coisas”.
	A2 Estatuto Profissional	F1 – “Porque gosto de crianças e tinha vontade de os ajudar a desenvolver a LGP e como também sou surda...”. “Depende...se o formador for surdo tem mais expressão, mais conhecimento dos gestos; tem mais impacto na criança surda sendo o formador surdo. Serve de exemplo”. F2 – “Porque era um sonho desde pequeno ser professor e optei por ser formador por ser surdo. Queria isto desde pequenino”. “Concordo...mas se for para surdos profundos e gestualistas deve ser formadores surdos. Se for para ensinar oralistas não há problemas em ser ouvinte. Mas os ouvintes não têm contacto com a cultura, comunidade e vivências surdas”. F3 – “Porque é a minha língua e desde criança que queria ser professora e como sou surda decidi ir para formadora. Quis dar o meu contributo às crianças surdas”. “Não, não concordo. Porque o formador surdo conhece a cultura surda e os ouvintes não entendem. Os surdos são mais

		visuais, precisam de expressões visuais que os ouvintes nem sempre conseguem. O formador surdo serve de modelo às crianças surdas”.
B	B1 Articulação entre a LP e a LGP	<p>F1 – “(...) uso a glosa (codificação da LP para a LGP) para adaptar à gramática”.</p> <p>F2 – “Tenho o texto; digitalizo e projeto e explico por gestos o texto. Quando aparece uma palavra desconhecida explico pelo contexto a ver se os alunos chegam a significados. Peço para fazer um resumo gestual a ver se perceberam e faço perguntas de interpretação. Depois o professor usa o mesmo texto e desenvolve-o ao nível da oralidade e da escrita”.</p> <p>F3 – «“É como em inglês(...) por exemplo em LGP não se diz “vou para casa” é “casa vou”».</p>
	Leitura e Escrita B2 A LGP como meio de comunicação	<p>F1 – “Não”. “Sim, em ambas as situações. Mas depende dos surdos porque há surdos que têm boa oralidade”. “A imagem na identificação do gesto. Também uso vídeos”. “Acho que é importante ensinar a LGP para ambos (...). É muito pessoal...uns querem continuar a gestualizar mesmo tendo oralidade, outros depois de aprender preferem oralizar”.</p> <p>F2 – “Sim, nesta escola em particular mas nas regulares também.” “As situações são diferentes. Os gestualistas aprendem com mais facilidade, o que desenvolvem mais os gestos. Os oralistas precisam de mais tempo para adquirir os mesmos gestos”. “Contactos com associações de surdos. A associação palavra/imagem, assim como o vídeo com legenda escrita porque é preciso insistir na palavra escrita”. “Não. Os oralistas têm mais vocabulário porque ouvem e vão assimilando; os gestualistas têm mais dificuldades na compreensão da palavra”.</p> <p>F3 – “Sim, muito importante. Toda a sociedade deveria saber LGP para comunicar na sociedade em geral. Todos podem ter um filho surdo (...). “Sim porque se um surdo não souber LGP como vai comunicar? Emparelhado ou não é surdo (...). “Língua Portuguesa. Mostro imagens, vídeos (...). “Sim, é igual, é importante para os dois”.</p>
C	C1 Significado/ conceito	<p>F1 – “A própria expressão...se for sentimentos. Também usamos como metodologia para a aquisição semântica das palavras desenhos e imagens. Também damos exemplos com espécie de teatrinhos para explicar conceitos mais abstratos”.</p> <p>F2 – “A palavra está escrita e eu peço aos alunos para fazerem o gesto. Leem o texto em silêncio e depois fazem o resumo gestual. (...) peço sinónimos a ver se perceberam as palavras. Também uso a glosa (...).”</p> <p>F3 – “Mostro imagens para a associação à palavra. E uso a glosa”.</p>

Semântica	C2 Vocabulário/ léxico	<p>F1 – “Por exemplo os surdos têm dificuldades em perceber os sinónimos do dicionário e tem de se esmiuçar muito bem as palavras. O formador lê o texto e explica as partes principais”.</p> <p>F2 – “Eles esquecem...eles só veem. Leu a palavra e decorou mas esqueceu a palavra escrita mas sabe o gesto. Demoram mais tempo a identificar a palavra se for escrita”.</p> <p>F3 – “Utilizo as imagens e a repetição porque se eles identificarem a palavra com a imagem é mais fácil decorar depois a palavra”.</p>
-----------	------------------------------	--

De seguida analisaremos de forma interpretativa os discursos dos formadores de acordo com a categorização anteriormente definida.

Categoria A – Equipa Multidisciplinar

Subcategoria A1: Papel/Função

Nesta subcategoria pretende-se saber qual é o papel ou a função do formador de LGP e todos os entrevistados respondem que de uma forma geral “*é acompanhar o professor quando surgem dificuldades nas palavras que os alunos não conhecem*”. Apuramos que, tal como o professor da turma também estes especializados cumprem um plano curricular “*...competências nos programas curriculares*”, “*cumpro um plano curricular (...)*”.

Verificamos que o papel de formador assenta numa complementaridade do professor titular de turma porque “*o professor dá as aulas de LP depois os dois fazemos a articulação*”, “*ensina gestos às crianças surdas, ajuda no desenvolvimento da comunicação (...)*”.

Subcategoria A2: Estatuto Profissional

Quando se é pedido uma noção sobre o estatuto profissional todos os entrevistados são unânimes ao responderem que desde pequenos gostavam de ser professores e, uma vez que são surdos, optaram por ser formadores. Pelo facto de possuírem deficiência auditiva acrescentam ainda um cuidado para com as crianças surdas “*...tinha vontade de os ajudar a desenvolver a LGP*”, “*Quis dar o meu contributo às crianças surdas*”.

Abordados sobre a existência de formadores ouvintes as respostas iniciais divergem “*Depende...*”, “*Concordo*”, “*Não, concordo*”. Contudo aquando a justificação acabam por concordar ser mais benéfico serem formadores surdos quando se trata de

ensinar alunos gestualistas uma vez que *“Os surdos são mais visuais, precisam de expressões visuais que os ouvintes nem sempre conseguem”* e porque *“o formador surdo conhece a cultura surda”* e *“serve de modelo às crianças surdas”*.

A existência de formadores ouvintes é concordante caso seja *“para ensinar oralistas não há problemas em ser ouvinte”*.

Categoria B – Leitura e Escrita

Subcategoria B1: Articulação entre a LP e a LGP

Nesta subcategoria quando questionados sobre a articulação entre as duas línguas responderam *“(...) uso a glosa (codificação da LP para a LGP) para adaptar à gramática”* e *“Tenho o texto; digitalizo e projeto e explico por gestos o texto. Quando aparece uma palavra desconhecida explico pelo contexto a ver se os alunos chegam a significados. Peço para fazer um resumo gestual a ver se perceberam e faço perguntas de interpretação. Depois o professor usa o mesmo texto e desenvolve-o ao nível da oralidade e da escrita”*, sendo esta articulação feita em momentos distintos.

Subcategoria B2: a LGP como meio de comunicação

Quando questionados sobre se acham importante que a disciplina de LGP seja ensinada a alunos ouvintes as respostas variam *“Não”*, *“Sim, nesta escola em particular mas nas regulares também.”* e um entrevistado afirma ainda *“Sim, muito importante. Toda a sociedade deveria saber LGP para comunicar na sociedade em geral. Todos podem ter um filho surdo (...)”*.

Interrogamos os entrevistados se considera a LGP o meio mais eficaz de comunicação para alunos oralistas e gestualistas e todos corroboram dizendo que sim, mesmo os oralistas, apesar de possuírem alguma oralidade e audição *“Emparelhado ou não é surdo (...)”* contudo *“Os gestualistas aprendem com mais facilidade, o que desenvolvem mais os gestos. Os oralistas precisam de mais tempo para adquirir os mesmos gestos”*.

Foi ainda pedido que mencionassem outros meios ou instrumentos de comunicação e, entre outras respostas, a junção palavra/imagem e o recurso a vídeo foram os distinguidos por todos os entrevistados *“A imagem na identificação do gesto. Também uso vídeos”*, *A associação palavra/imagem, assim como o vídeo com legenda escrita porque é preciso insistir na palavra escrita*, *“Mostro imagens, vídeos...”*.

Findamos esta subcategoria sobre a LGP como meio de comunicação e foi questionado aos entrevistados se tem a mesma relevância ensinar a LGP a alunos oralistas e a alunos gestualistas e a maioria respondeu afirmativamente “*Acho que é importante ensinar a LGP para ambos (...) uns querem continuar a gestualizar mesmo tendo oralidade, outros depois de aprender preferem oralizar*”, “*Sim, é igual, é importante para os dois*”.

No entanto o entrevistado F2 considera que não tem a mesma relevância ensinar a LGP a alunos oralistas e gestualistas e declara que “*Não. Os oralistas têm mais vocabulário porque ouvem e vão assimilando; os gestualistas têm mais dificuldades na compreensão da palavra*”.

Categoria C – Semântica

Subcategoria C1: Significado/Conceito

Pelas respostas dadas pelos entrevistados verificamos uma unanimidade de metodologia para a aquisição semântica das palavras do uso simultâneo da palavra com a imagem e o gesto “*Também usamos como metodologia para a aquisição semântica das palavras desenhos e imagens. Também damos exemplos com espécie de teatrinhos para explicar conceitos mais abstratos*”, “*A palavra está escrita e eu peço aos alunos para fazerem o gesto. Leem o texto em silêncio e depois fazem o resumo gestual. (...) peço sinónimos a ver se perceberam as palavras*” e “*Mostro imagens para a associação à palavra*”.

É possível também verificar o uso da glosa também como metodologia “*Também uso a glosa (...)*”; “*E uso a glosa*”.

Subcategoria C2: Vocabulário/Léxico

Nesta subcategoria foi requerido aos entrevistados quais as implicações que a surdez tem na aquisição do vocabulário e seu significado e todos concordaram que a criança detentora de surdez acarreta implicações ao nível vocabular porque “*Por exemplo os surdos têm dificuldades em perceber os sinónimos do dicionário e tem de se esmiuçar muito bem as palavras. O formador lê o texto e explica as partes principais*”. Continuam a referir na necessidade de uma sistematização na associação palavra escrita e gesto devido a “*Eles esquecem...eles só veem. Leu a palavra e decorou mas esqueceu a palavra escrita mas sabe o gesto. Demoram mais tempo a identificar a palavra se for escrita*” e

“Utilizo as imagens e a repetição porque se eles identificarem a palavra com a imagem é mais fácil decorar depois a palavra”.

Continuamente mostramos os dados respeitantes às entrevistas aplicadas aos terapeutas da fala. Também aqui houve uma necessidade de reestruturação do sistema de categorização visto que as respostas dadas abarcam um teor ao nível terapêutico, nomeadamente a intervenção da terapia da fala nas crianças surdas, gestualistas e oralistas,

Portanto, mostramos o sistema de categorização relativo às entrevistas dos terapeutas da fala:

Categoria A – Equipa Multidisciplinar

Esta categoria tem a finalidade de conhecer qual o papel/função do entrevistado na equipa de trabalho e o seu objetivo na intervenção da educação com crianças surdas.

Categoria B – Comunicação e Linguagem

Pretendemos com esta categoria conhecer as características do processo ensino/aprendizagem nos alunos surdos.

Categoria C – Leitura e Escrita

Esta categoria propõe-se a analisar as dificuldades manifestadas na aprendizagem da leitura e da escrita e observar o processo de compreensão da leitura.

Categoria D – Semântica

Nesta categoria queremos compreender as implicações que a surdez acarreta relativamente à aquisição de vocabulário, bem como a compreensão de significado das palavras.

Tabela 9 – Categorização das entrevistas aos terapeutas da fala

Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Equipa Multidisdiplinar</p>	<p style="text-align: center;">A1</p> <p>Papel/Função</p>	<p>TF1 – “...é ajustar a comunicação a todos os parceiros comunicativos e intervir ao nível da escrita. Sim, há diferenças porque nas crianças gestualistas trabalha-se ao nível da fala e gesto e oralistas ao nível da linguagem e suas componentes”.</p> <p>TF2 – “...é favorecer a comunicação entre os interlocutores. A diferença é na forma como trabalhamos para desenvolver essas competências.”</p>
		<p>TF1 – “Sim, tiveram na pré”. “Depende do tempo do implante mas os oralistas já têm alguma oralidade”.</p>

	<p style="text-align: center;">A2</p> <p style="text-align: center;">Estatuto Profissional</p>	<p>“Sim. Os surdos filhos de pais ouvintes têm gestos caseiros”.</p> <p>“Depende de cada criança. Há mais resistência nos gestualistas em relação à oralidade porque não querem falar”.</p> <p>TF2 – “Sim, alguns tiveram. Até porque os oralistas quando são operados têm logo terapia. Os gestualistas não. Só alguns mas casos muito raros.”</p> <p>“...há alunos muito bons mas outros são fracos...”.</p> <p>“Os oralistas fazem uma aprendizagem formal dos gestos enquanto os gestualistas têm gestos que usam em contexto familiar...”.</p> <p>“No 1º ciclo não se nota praticamente nada”.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Comunicação e Linguagem</p>	<p style="text-align: center;">B1</p> <p style="text-align: center;">Características processo ensino / aprendizagem</p>	<p>TF1 – “Nos surdos gestualistas acima de tudo é o reconhecimento das imagens, do conceito, identificação e nomeação, distinguindo os diferentes grupos (nomes, ações, características). Nos oralistas é mais ao nível oral e não são tão ajudados com a ajuda de imagens”.</p> <p>TF2 – “É assim...as etapas são as mesmas no que toca à semântica; a diferença é a maneira como eu avalio essas competências (por ex: se mostrar a imagem de um pato e se o aluno disser oralmente ‘pato’ está certo mas se fizer o gesto do ‘pato’ também está certo”.</p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Leitura e Escrita</p>	<p style="text-align: center;">C1</p> <p style="text-align: center;">Dificuldades aprendizagem (leitura e escrita)</p>	<p>TF1 – “...o reconhecimento da palavra e construção da frase”.</p> <p>“Em relação aos gestualistas, sim; porque a escrita é uma estratégia de adaptação à comunicação (leitura oral é mais ao nível da compreensão). Nos oralistas a escrita e a oralidade têm a mesma relevância”.</p> <p>“Acesso ao significado da palavra (...) reconhecimento da palavra e construção da frase”.</p> <p>TF2 – “Se estamos a falar da leitura e da escrita, a nível terapêutico, os gestualistas têm mais dificuldades nessas aprendizagens porque eles acabam por aprender de forma visual e não fonema – grafema; memorizam as palavras, o que torna o processo mais complicado. Têm dificuldades na estrutura frásica porque a estrutura da LGP é diferente, partículas de ligação, tempos verbais, feminino/masculino, plurais. Nos oralistas acabam por ter alguma dificuldade na parte do vocabulário, partículas de ligação porque apesar de serem oralistas há sempre conceitos que não sabem”.</p> <p>“Dá-se importância à leitura e à escrita; o que não é obrigatório é a leitura oral. Nos oralistas trabalha-se já a leitura oral. Os gestualistas devem ter compreensão leitora”.</p> <p>“Os gestualistas têm mais dificuldades na conversão grafema-fonema, sintaxe e morfologia; a semântica é onde podem até ter menos dificuldade. Os oralistas normalmente têm mais dificuldades na sintaxe e morfologia mas têm lacunas a nível semântico”.</p>
	<p style="text-align: center;">C2</p> <p style="text-align: center;">Compreensão da leitura</p>	<p>TF1 – “Sim, é uma diferença enorme”.</p> <p>TF2 – “Sim, regra geral os oralistas têm melhor compreensão leitora que os gestualistas”.</p>

<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Semântica</p>	<p style="text-align: center;">D1</p> <p style="text-align: center;">Vocabulário/ Significado</p>	<p>TF1 – “Os gestualistas têm muita dificuldade quer a nível e compreensão quer a nível de expressão. Os oralistas têm dificuldades no abstrato”.</p> <p>“Não, de todo. Porque o oralista tem mais acesso à oralidade, do significado da palavra”.</p> <p>TF2 – “Regra geral, os oralistas têm maior conhecimento comparativamente com os gestualistas”.</p> <p>“Se pensarmos nas fases iniciais o desenvolvimento é semelhante; a língua é que pode ser diferente”.</p>
--	---	--

De seguida analisaremos de forma interpretativa os discursos dos terapeutas da fala de acordo com a categorização anteriormente definida.

Categoria A – Equipa Multidisciplinar

Subcategoria A1: Papel/Função

Nesta subcategoria pretende-se saber qual é o papel ou a função do terapeuta da fala e todos os entrevistados respondem a “*comunicação*” como fator primordial na intervenção da terapia em crianças surdas “...*é ajustar a comunicação a todos os parceiros comunicativos e intervir ao nível da escrita*”, “...*é favorecer a comunicação entre os interlocutores*”.

Quando confrontados sobre se há diferenças nessa intervenção nas crianças oralistas e gestualistas a resposta é concordante “*Sim, há diferenças porque nas crianças gestualistas trabalha-se ao nível da fala e gesto e oralistas ao nível da linguagem e suas componentes*”, “*A diferença é na forma como trabalhamos para desenvolver essas competências*”.

Subcategoria A2: Estatuto Profissional

Nesta subcategoria os entrevistados referem que os surdos tiveram apoio em terapia da fala mesmo antes de chegarem à escola de referência “*Sim, tiveram na pré*” até porque “...*os oralistas quando são operados têm logo terapia. Os gestualistas não. Só alguns mas casos muito raros*”.

Quanto à oralidade dos alunos com implante coclear dizem que a esta “*Depende do tempo do implante mas os oralistas já têm alguma oralidade*” contudo “...*há alunos muito bons mas outros são fracos*...”.

Foi ainda questionado aos entrevistados o uso de gestos “caseiros” pelos surdos oralistas referindo que “*Sim. Os surdos filhos de pais ouvintes têm gestos caseiros*”

porque *“Os oralistas fazem uma aprendizagem formal dos gestos enquanto os gestualistas têm gestos que usam em contexto familiar...”*.

No que toca à receptividade da terapia um entrevistado afirma que *“Depende de cada criança. Há mais resistência nos gestualistas em relação à oralidade porque não querem falar”*, no entanto outro acrescenta *“No 1º ciclo não se nota praticamente nada”*.

Categoria B – Comunicação e Linguagem

Subcategoria B1: Características processo ensino/aprendizagem

Quando é pedido aos entrevistados que enumerem as etapas no processo ensino/aprendizagem, comparando o surdo gestualista e oralista, a resposta é bastante elucidativa esclarecendo que *“Nos surdos gestualistas acima de tudo é o reconhecimento das imagens, do conceito, identificação e nomeação, distinguindo os diferentes grupos (nomes, ações, características). Nos oralistas é mais ao nível oral e não são tão ajudados com a ajuda de imagens”*.

Categoria C – Leitura e Escrita

Subcategoria C1: Dificuldades aprendizagem (leitura e escrita)

Verificamos que as dificuldades mais notórias na aprendizagem da leitura e escrita são *“...o reconhecimento da palavra e construção da frase”* evidenciando que *“(...) os gestualistas têm mais dificuldades nessas aprendizagens porque eles acabam por aprender de forma visual e não fonema – grafema; memorizam as palavras, o que torna o processo mais complicado. Têm dificuldades na estrutura frásica (...) os oralistas acabam por ter alguma dificuldade na parte do vocabulário, partículas de ligação porque apesar de serem oralistas há sempre conceitos que não sabem”*.

Interrogando os entrevistados sobre a importância da escrita comparativamente à leitura oral todos consideram que prevalece a primeira respaeitante aos alunos gestualistas até porque *“(...) escrita é uma estratégia de adaptação à comunicação (leitura oral é mais ao nível da compreensão). Nos oralistas a escrita e a oralidade têm a mesma relevância”*, contudo há trabalhos diferenciados dependendo se se trata de alunos oralistas ou gestualistas *“(...)nos oralistas trabalha-se já a leitura oral. Os gestualistas devem ter compreensão leitora”*.

Referem que as maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita são *“Acesso ao significado da palavra (...) reconhecimento da palavra e*

construção da frase”, “Os gestualistas têm mais dificuldades na conversão grafema-fonema, sintaxe e morfologia; a semântica é onde podem até ter menos dificuldade. Os oralistas normalmente têm mais dificuldades na sintaxe e morfologia mas têm lacunas a nível semântico”.

Subcategoria C2: Compreensão da leitura

Quando interrogados sobre as divergências ao nível da compreensão da leitura comparando alunos gestualistas e oralistas percebemos um desfasamento por parte dos alunos gestualistas *“Sim, é uma diferença enorme”* porque *“Sim, regra geral os oralistas têm melhor compreensão leitora que os gestualistas”*.

Categoria D – Semântica

Subcategoria D1: Vocabulário/Significado

Direcionando para a componente da linguagem a que se propõe este estudo foi pedido aos entrevistados um parecer da classificação sobre o desenvolvimento do conhecimento semântico, a nível de expressão e compreensão e as respostas são unânimes ao afirmarem que *“...os oralistas têm maior conhecimento comparativamente com os gestualistas”*, reforçando a afirmação dizendo que *“Os gestualistas têm muita dificuldade quer a nível e compreensão quer a nível de expressão. Os oralistas têm dificuldades no abstrato”*.

Ainda sobre o conhecimento semântico, questionou-se sobre a possibilidade de um desenvolvimento semelhante entre o surdo oralista e o gestualista ao qual foi obtido uma resposta negativa, isto é, *“Não, de todo. Porque o oralista tem mais acesso à oralidade, do significado da palavra”*. Contudo um entrevistado contrapõe afirmando que *“Se pensarmos nas fases iniciais o desenvolvimento é semelhante; a língua é que pode ser diferente”*.

Findamos com a análise da entrevista aplicada ao intérprete de LGP que, apesar de ser um testemunho singular, será certamente fiável, pois cabe a este profissional o papel imprescindível de ligação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda.

Tal como nos especializados anteriormente descritos, também aqui se procedeu a uma reorganização similar no que concerne às categorias e subcategorias. Assim, expomos o sistema de categorização:

Categoria A – Equipa Multidisciplinar

Esta categoria tem a finalidade de conhecer qual o papel/função do entrevistado na equipa de trabalho.

Categoria B – Leitura e Escrita

Esta categoria pretende perceber a articulação entre a LP e a LGP e a utilização da LGP como meio de comunicação.

Categoria C – Semântica

Nesta categoria queremos compreender as implicações que a surdez acarreta relativamente à aquisição de vocabulário, bem como a compreensão de significado das palavras.

Tabela 10 - Categorização das entrevistas ao intérprete de LGP

Categories	Subcategories	Indicadores
A Equipa Multidisciplinar	A1 Papel/Função	I – “É traduzir e interpretar, no meu caso, o conteúdo das aulas, o mais fielmente possível (...) Sim, há mais interação no intérprete educativo que no intérprete de Língua Gestual Portuguesa porque este limita-se a fazer a tradução sem que aja interação”. “Neste momento sou só eu. Eu estou três tardes. Se calhar não...Deveria haver um intérprete permanente e em cada turma”.
B Leitura e Escrita	B1 Articulação entre a LP e a LGP	I – “Depende de cada criança... mas esse é um trabalho dos formadores e no 1º ciclo não está muito bem definido”.
	B2 A LGP como meio de comunicação	I – “Eu uso a LGP com os gestualistas e nos oralistas também se souberem”.
C Semântica	C1 Vocabulário/ Significado	I – “Sim, claro que sim”. “Na escrita...é isto tudo”. “A LGP é muito icónica; quando estamos por exemplo a falar ‘o avião vai aterrar’, fazemos o gesto do avião a aterrar (mindinho e polegar esticados). Se o aluno não tiver essa competência da frase completa então aí soletra-se, recorrendo à dactilologia”.

Analisaremos de forma interpretativa o discurso do intérprete em concordância com a categorização antes definida.

Categoria A – Equipa Multidisciplinar

Subcategoria A1: Papel/Função

Nesta subcategoria pretende-se saber qual o papel do intérprete no contexto académico, e pela resposta obtida verificamos que “*É traduzir e interpretar, no meu caso, o conteúdo das aulas, o mais fielmente possível (...)*”.

Quando questionado sobre a diferença entre intérprete educativo e intérprete de LGP foi possível esclarecer que “*Sim, há mais interação no intérprete educativo que no intérprete de Língua Gestual Portuguesa porque este limita-se a fazer a tradução sem que aja interação*”.

Foi ainda possível apurar pelo testemunho dado que o entrevistado considera insuficientes as horas de apoio destinadas à interpretação “*Deveria haver um intérprete permanente e em cada turma*”.

Categoria B – Leitura e Escrita

Subcategoria B1: Articulação entre a LP e a LGP

Nesta subcategoria o entrevistado refere que “*Depende de cada criança... mas esse é um trabalho dos formadores e no 1º ciclo não está muito bem definido*” quando questionado sobre a articulação entre as duas línguas.

Subcategoria B2: A LGP como meio de comunicação

Pela resposta dada o modo de comunicação mais usado pelo entrevistado é “*Eu uso a LGP com os gestualistas e nos oralistas também se souberem*”.

Categoria C – Semântica

Subcategoria C1: Vocabulário/Significado

Verificamos uma resposta inequívoca “*Sim, claro que sim*” quando se questionou o entrevistado sobre algumas implicações na aquisição de vocabulário face à surdez.

Sobre as principais dificuldades na aprendizagem é possível verificar que a área mais marcante é a escrita ainda que com alguma relevância noutras áreas “*Na escrita...é isto tudo*”.

Durante a interpretação das aulas é comum a utilização de metodologias para apoiar na aquisição semântica das palavras, quer em LGP quer em LP, e pela resposta dada verifica-se que “*A LGP é muito icónica; quando estamos por exemplo a falar ‘o avião vai aterrar’, fazemos o gesto do avião a aterrar (mindinho e polegar esticados). Se o aluno não tiver essa competência da frase completa então aí soletra-se, recorrendo à dactilologia*”.

1.2. Análise da Observação Direta

São quatro observações feitas, uma para cada ano de escolaridade, suportadas pelas respetivas grelhas de observação.

Da leitura e observação destas grelhas destaca-se as atividades direcionadas para o campo lexical e a semântica das palavras. As fichas foram, uma vez aplicadas, sujeitas a um tratamento de dados que será demonstrado por ano de escolaridade.

1.2.1. Capacidades semânticas: resultados do 1º Ano

Apresentamos os resultados obtidos após análise e tratamento de dados das atividades referentes aos alunos do 1º ano de escolaridade, como se pode verificar na tabela 11.

Tabela 11 - Apresentação dos resultados (1º ano)

Competência	Avaliação	
	Aluno	Critério
1. Compreensão do campo lexical a capacidades semânticas		
1.1. Identificar diferentes objetos e imagens.	Aluno R1 - Identificou 15/16	93,75%
	Aluno F1 - Identificou 16/16	100% ✓
	Aluno M1 – Identificou 15/16	93,75%
	Aluno P1 – Identificou 15/16	93,75%
1.2. Compreender e ler palavras isoladas e simples.	Aluno R1 - Identificou 4/4	100% ✓
	Aluno F1 - Identificou 4/4	100% ✓
	Aluno M1 – Identificou 4/4	100% ✓
	Aluno P1 – Identificou 3/4	75%
1.3. Ligar imagens de forma a fazer associações por objetos ou categorias.	Aluno R1 - Identificou 10/10	100% ✓
	Aluno F1 - Identificou 10/10	100% ✓
	Aluno M1 – Identificou 10/10	100% ✓
	Aluno P1 – Identificou 10/10	100% ✓

Para melhor compreender a comparação entre os alunos gestualistas e os alunos oralistas destacamos a cor laranja o aluno gestualista.

Na 1ª competência pretendia-se que os alunos identificassem diferentes objetos e imagens, correspondentes a várias categorias e face à observação da tabela apenas o aluno F1 conseguiu identificar as 16 imagens.

Na 2ª competência os alunos teriam de ler palavras e ligar às imagens correspondentes. É notório que os alunos oralistas conseguiram ler e ligar as quatro palavras; o aluno P1, gestualista, não conseguiu ler uma palavra, embora, após término

da atividade, e explicada a palavra, o aluno sabia fazer o gesto, ou seja, sabia a palavra em LGP mas esqueceu em LP.

Na 3ª atividade pretendia-se que os alunos fizessem associações por objetos ou categorias e todos os alunos conseguiram identificar.

Posto isto, tendo em conta a faixa etária dos alunos as competências adquiridas estão equilibradas, tratando pois de vocabulário do quotidiano dos alunos e que, sendo oralista ou gestualista, dominam, uma vez que são conceitos que fazem parte do dia-a-dia.

Há a salientar que na 2ª competência apenas o aluno gestualista, P1, que não ligou corretamente a palavra à imagem, que de acordo com os descritores de desempenho presentes no Programa de Português L2 para alunos surdos (ME/DGIDC, p. 35, 2011) pretende-se que faça a “*Correspondência gesto/palavra escrita*”. No entanto aquando a 1ª competência o aluno P1 conseguiu “*estabelecer as correspondências gesto/letra; letra/gesto; gesto/palavra; palavra/gesto*” (ME/DGIDC, p. 35, 2011) quando visualizou e identificou as imagens.

1.2.2. Capacidades semânticas: resultados do 2º ano

De acordo com os procedimentos adotados e após análise das atividades apresentamos os resultados obtidos após tratamento de dados das atividades referentes aos alunos do 2º ano de escolaridade, como se pode verificar na tabela 12.

Tabela 12 - Apresentação dos resultados (2º ano)

	Domínio	Competência	Descrição da atividade
ATIVIDADE 1	• Capacidades Semânticas	Fazer associações por categorias.	Foram apresentadas diferentes categorias (animais selvagens, objetos, transportes, alimentos e animais domésticos). Para cada categoria correspondem quatro imagens.
	Avaliação		
	Aluno F2	Falhou <u>uma</u> imagem da categoria <i>Alimentos</i> e <u>uma</u> imagem da categoria <i>Objetos</i> .	
	Aluno E2	Identificou com alguma hesitação algumas imagens correspondentes às categorias mas concluiu a atividade com êxito.	
	Aluno C2	Identificou todas as imagens. Distinguiu muito bem as diferentes categorias.	
ATIVIDADE 2	Domínio	Competência	Descrição da atividade
	• Capacidades Semânticas • Leitura	Ler e compreender pequenas frases. Descrever imagens.	Foram apresentadas algumas gravuras para descrever, oral ou gestual, que seriam ligadas às frases correspondentes.
	Avaliação		
	Aluno F2	Descreveu as gravuras utilizando os vocábulos principais e em algumas gravuras não conseguiu identificar palavras-chave importantes à descrição.	
	Aluno E2	Descreveu de forma rudimentar todas as gravuras.	
	Aluno C2	Descreveu com facilidade todas as gravuras, utilizando vocábulos adequados e complexos. Ligou corretamente.	

Para melhor compreender a comparação entre os alunos gestualistas e os alunos oralistas destacamos a cor azul o aluno gestualista.

Conforme constatamos na avaliação da atividade 1 o aluno oralista foi quem mais demonstrou facilidade na associação por categorização, já um aluno gestualista falhou em duas categorias e o outro aluno igualmente gestualista resolveu com hesitação.

Face à avaliação da atividade 2 atestamos que o aluno oralista conseguiu descrever de forma mais complexa a descrição de todas as gravuras, utilizando mais vocábulos, comparativamente aos alunos gestualistas, como podemos ver na seguinte descrição:

Aluno C2 - escreveu “A menina a tirar ovo”, “Menino a comer o lanche” “A menina a pôr a roupa seca no cesto”, “banho/banheira, barco, champô, bolinhas”, “o menino está a cortar o cabelo com a tesoura”.

Aluno E2 - Descreveu “galinha, menina, ovo, ninho”, “menino com a banana na mão”, “tomar banho” mas não soube dizer *banheira* nem *barco*, “é perigoso, é cabeleireiro” mas não conseguiu nomear *cabelo* ou *tesoura*.

Aluno F2 - Descreveu “galinha, menina, ovo”, “menino, comer, banana”, “menina, roupa” mas não chegou a *cesto*, “barco, menino, banho”, não identificou *banheira* nem *espuma*.

Contudo, e apesar do aluno oralista possuir maior capacidade semântica no campo lexical, todos os alunos, de uma forma geral, conseguiram “*ler com progressiva autonomia palavras e frases simples*” e “*responder a questões sobre o lido em LGP*” conforme está previsto no Programa de L2 (ME/DGIDC, p.35,2011).

1.2.3. Capacidades semânticas: resultados do 3º ano

À semelhança dos procedimentos efetuados nas análises anteriores discriminamos as atividades e respetivas apreciações, através da apresentação dos domínios e competências adquiridas referentes aos alunos do 3º ano de escolaridade, como podemos apurar na tabela 13.

Tabela 13 - Apresentação dos resultados (3º ano)

ATIVIDADE 1				
Domínio	Competências			
<ul style="list-style-type: none"> •Competências semânticas •Leitura •Compreensão do texto 	Leitura do texto (oral ou gestual)	Identificar a imagem do texto	Responder SIM ou NÃO (5 respostas)	Fazer o desenho da palavra (4 respostas)
Aluno R3	Boa	Sim	5/5	4/4
Aluno J3	Soletrada com lacunas	Sim	5/5	3/4
Aluno M3	Soletrada	Sim	5/5	2/4
ATIVIDADE 2				
Domínio	Competências			
<ul style="list-style-type: none"> •Competências semânticas •Leitura •Escrita 	Leitura de 3 frases e associação à imagem	Elaborar uma história a partir de imagens		
Aluno R3	Associou 3/3	<p><i>“O pai foi para o parque com os meninos o pai levou a máquina para tirar o fotografia”.</i></p> <p><i>“A menina pediu ao pai para emprestar a máquina de fotografia o pai encostou na madeira e caiu”.</i></p> <p><i>“A menina levou a foto e mostrou à mãe e avós e ele começaram a rir”.</i></p>		
Aluno J3	Associou 3/3	<p><i>“O pai foi parque menina menino”.</i></p> <p><i>“A menina fotografia”.</i></p> <p><i>“O pai caiu flor”.</i></p>		
Aluno M3	Associou 3/3	<p><i>“O pai fotográfico menina e menino no parque do jardim”.</i></p> <p><i>“A menina pediu ao pai emprestar a fotografia”.</i></p> <p><i>“A menina e menino o caiu pai 97otográfico”.</i></p>		

Para melhor compreender a comparação entre os alunos gestualistas e os alunos oralistas destacamos a amarelo-escuro o aluno gestualista.

De acordo com as análises sobre a atividade 1, referente à leitura do texto, podemos constatar que apenas o aluno oralista manteve uma boa leitura do texto. O aluno M3 leu o texto de forma gestual e o aluno J3, possui pouca oralidade daí o modo de comunicação mais frequente ser o gestual, pelo que a sua leitura, apesar de proferir algumas palavras orais, foi maioritariamente lido em língua gestual.

Contudo, e apesar dos alunos gestualistas terem evidenciado uma leitura soletrada, conseguiram identificar a imagem correspondente ao texto.

Assim, de acordo com os seguintes descritores de desempenho do programa de Português L2, “*ler frases e textos curtos*” e “*ler pequenos textos com progressiva autonomia*” (ME/DGIDC, p.37,2011) os alunos gestualistas evidenciaram algum domínio da leitura, mais no primeiro descritor do que no segundo; enquanto o aluno R3, oralista, adquiriu de forma bastante satisfatória esta competência.

Quanto à resolução do questionário todos os alunos obtiveram respostas positivas, acertando em todas as perguntas onde tinham como resposta as hipóteses “Sim” ou “Não”.

Já no último exercício foi possível determinar que o aluno oralista desenhou as cinco palavras após leitura; os alunos gestualistas ficaram pelo desenho de duas e três imagens. Estes alunos sabiam as palavras em LGP mas não as identificaram em LP.

Na atividade 2, e para concluir este domínio (leitura) pretendia-se que os alunos lessem algumas frases, fazendo o reconhecimento às gravuras que lhes correspondem.

De facto, os três alunos identificaram corretamente todas as imagens, contudo importa realçar, aquando feita a observação, que o aluno oralista leu as frases na sua totalidade enquanto os alunos gestualistas identificaram algumas palavras, que fulcrais para a associação à imagem, não tendo lido vocábulos como “*fez*”, “*sobre*”, “*para*”, “*mas*” ou “*ela*”.

De seguida, e ainda presente na atividade 2, seguimos com um exercício com o propósito de recolher informações acerca de uma das componentes da linguagem: semântica, direcionamos para a semântica expressiva e, como esta componente reporta

para o conteúdo, quisemos analisar esse mesmo teor quando sugerimos aos alunos a redação de uma história a partir de imagens.

Assim, e conforme transcrição das histórias acima citadas na íntegra, foi possível confirmar que o aluno oralista obteve melhores resultados na elaboração da história, comparativamente aos alunos gestualistas que apenas redigiram algumas palavras sobre as imagens.

Cientes da dissemelhança no que concerne ao domínio de vocabulário, campo lexical, todos os alunos conseguiram, de uma forma geral, “*escrever pequenas narrativas*”, e “*elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, personagem*” (ME/DGIDC, p. 41, 2011), ainda que com resultados oscilatórios no conteúdo expressivo, respeitante à modalidade oral e gestual.


1.2.4. Capacidades semânticas: resultados do 4º ano

Dando seguimento aos procedimentos de análise adotados nos anos de escolaridade já apresentados, procedemos à exibição dos resultados obtidos das atividades referentes aos alunos do 4º ano de escolaridade. Resultados estes, abaixo discriminados de forma quantitativa ou qualitativa, conforme eficácia de exposição elucidativa dos resultados, conforme demonstra a tabela 14.

Tabela 14 - Apresentação dos resultados (4º ano)

ATIVIDADE 1			
Domínio	Competência		
<ul style="list-style-type: none"> •Competências semânticas •Leitura •Escrita 	Observar imagens e elaborar frases (pretende-se que os alunos escrevam palavras - chave)		
	Imagem 1 <u>Palavras-chave:</u> menina, pintar, porta, vermelho	Imagem 2 <u>Palavras-chave:</u> menina, baloiço, cair, pai, brincar	Imagem 3 <u>Palavras-chave:</u> menino, caderno, escrever, mochila
Aluno D4	Escreveu 3/4	Escreveu 4/5	Escreveu 4/4
Aluno R4	Escreveu 4/4	Escreveu 4/5	Não escreveu nenhuma palavra-chave mas outras: “lápiz”, “mesa”, “afia”, “cair”
Aluno A4	Escreveu 3/4	Escreveu 4/5	Escreveu 3/4
Aluno I4	Escreveu 3/4	Escreveu 2/5	Escreveu 2/4
Domínio	Competência		
<ul style="list-style-type: none"> •Competências semânticas •Compreensão do campo lexical 	Identificar funções (o que é (1) e para que serve (2))		Categorizar por temas (associar por categorias).
	Cada item a cotação: 2 – 1 – 0		Cada item a cotação: 1 – 0
Aluno D4	1.1 / 2. 1 / 3. 1 / 4. 1 / 5. 1 / 6. 0 / 7. 2		Acertou 7/7
Aluno R4	1.1 / 2. 2 / 3. 1 / 4. 1 / 5. 1 / 6. 0 / 7. 1		Acertou 7/7
Aluno A4	1.0 / 2. 0 / 3. 0 / 4. 0 / 5. 1 / 6. 0 / 7. 1		Acertou 7/7
Aluno I4	1.0 / 2. 0 / 3. 1 / 4. 0 / 5. 1 / 6. 0 / 7. 1		Acertou 7/7

ATIVIDADE 2

Domínio	Competências	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades semânticas • Escrita • Vocabulário 	<p>Descrever (oral/gestual) imagens</p> 	<p>Redigir narrativas a partir de gravuras</p> 
	<p><u>Parâmetros a descrever:</u></p> <p><i>animais, tempo, espaço, objetos/coisas, personagens, ações</i></p>	<p><u>Parâmetros a redigir:</u></p> <p><i>personagens, objetos/coisas/palavras, ações</i></p>
Aluno D4	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou 6 animais - Identificou tempo - Identificou espaço: <i>campo/jardim</i> - Identificou objetos/coisas: <i>árvore, maçã, proteção, palha, pau, lama, trator</i> - Identificou 1 personagem - Identificou ações: <i>fugir, cortar, estar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Redigiu personagens: <i>menino, menina, mãe e gato.</i> - Redigiu objetos/coisas/palavras: <i>pequeno-almoço, leite, frigorífico, fome, cozinha</i> - Redigiu ações: <i>tomar, foi buscar, está a comer, vão brincar, vai arrumar</i>
Aluno R4	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou 9 animais - Identificou tempo - Identificou espaço: <i>quinta</i> - Identificou objetos/coisas: <i>árvore, palha, trator, tronco</i> - Identificou 3 personagens - Identificou ações: <i>mexer, serrar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Redigiu personagens: <i>bebê, mãe, menina, gatinho</i> - Redigiu objetos/coisas/palavras: <i>copo de leite, frigorífico, ração, fruta, fogão comida, prato, louça</i> - Redigiu ações: <i>bebe leite, está a abrir, para de beber, quer comer</i>
Aluno A4	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou 8 animais - Identificou tempo - Identificou espaço: <i>montanhas, aldeia</i> - Identificou objetos/coisas: <i>árvore, maçã, proteção, palha, trator, pau, volante</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Redigiu personagens: <i>mãe, filhos gatinho</i> - Redigiu objetos/coisas/palavras: <i>leite, banho</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou 3 personagens - Identificou ações: <i>cortar, estar, ver, levantar, comer, falar, bicar, brincar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Redigiu ações: <i>fazer leite, dá filhos, beber leite, vai tomar</i>
Aluno I4	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou 9 animais - Identificou tempo - Identificou espaço: <i>quinta</i> - Identificou objetos/coisas: <i>árvore, maçã, trator, tronco, palha, proteção, relva, folhas</i> - Identificou 2 personagens - Identificou ações: <i>cortar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Redigiu personagens: <i>mãe, filhos, gato</i> - Redigiu objetos/coisas/palavras: <i>leite, ração, fome, cabelo</i> - Redigiu ações: <i>estava beber, beber o leite, buscar ração</i>

Para melhor compreender a comparação entre os alunos gestualistas e os alunos oralistas destacamos a verde o aluno gestualista.

Após análise do primeiro exercício da atividade 1, relativo à observação de imagens e elaboração de frases, depreende-se um desempenho similar nos resultados escritos apresentados pelos alunos oralistas e gestualistas. Foram expostas três imagens e para cada uma delas, foram escolhidas palavras – chave que os alunos teriam de utilizar na escrita de frases. Verificamos que, de uma forma geral, quer um grupo quer outro posicionaram níveis positivos e utilizaram maioritariamente as palavras que se pretendiam.

Remetemos para a consciência de que se trata de imagens simples e com um conteúdo lexical utilizado em situações vivenciadas pelos alunos, quer oralistas quer gestualistas, como o ato de pintar, brincar, a presença parental e a execução de atividades escolares.

Não obstante as constatações anteriores face aos resultados positivos apresentados por todos os alunos, mostramos os dados, que de forma quantificada num total de 13 palavras que integram as três imagens, recai para um ligeiro e pequeno aumento do campo lexical no que toca aos alunos oralistas. É de referir que o aluno R4, referente à imagem 3, apesar de não redigir os vocábulos – chave utilizou outros, que ainda assim eram

evidenciados na imagem, tendo tido, outra interpretação visual, ainda que não menos importante e curiosa.

Assim o aluno D4 adquiriu 11/13 palavras, o aluno R4 adquiriu 12/13 palavras, o aluno A4 conseguiu 10/13 e o aluno I4, com resultados mais evidentes na redução lexical/vocabular conseguiu 7/13.

De seguida, e com o intuito de avaliar a compreensão do campo lexical no que respeita a categorizações temáticas, foi proposto um exercício para identificar funções e um outro para categorizar por temas.

Assim, e após visualização da tabela é possível observar que face aos critérios de cotação presentes na identificação de funções, um desempenho contrastivo onde os alunos oralistas revelaram menos dificuldades na resolução dos itens respeitantes à identificação de funções demonstrando algum domínio em identificar o que é uma determinada função e para que serve.

Foi possível observar que os alunos gestualistas, apesar de obterem a cotação de “0” em alguns itens demonstraram alguns conhecimentos ainda que pouco organizados; vejamos, no item “*caderno*” os alunos não conseguiram responder “*O caderno é um material escolar e serve para escrever*”, tendo respondido “*o caderno é aluno*”.

Posto isto e, apesar de um desempenho escrito inferior quando comparativamente aos alunos oralistas, revelaram uma certa perceção do exercício não dissipando a possibilidade de resultados mais proveitosos caso a aplicação fosse em LGP.

Já no exercício de categorização por temas é possível observar um equilíbrio indiscutível face ao desempenho demonstrado visto que todos os alunos acertaram em sete respostas, de sete possíveis. Assim, as categorias apresentadas foram “*legumes*”, “*frutas*”, “*roupa*”, “*transportes terrestres*”, “*transportes aquáticos*”, “*animais domésticos*” e “*animais selvagens*” que, não retirando o merecimento das prestações cumpridas, não exigiu dos alunos interpretações acrescidas e facilitou a reconhecimento de cada categoria uma vez que fazem parte dos conteúdos programáticos recentemente ensinados nas aulas.

Passamos para a atividade 2 e aqui é apresentada aos alunos a visualização de uma imagem complexa, astutamente selecionada, cientes de um exercício determinante para a observação do domínio, ou não, do campo lexical e sua diversidade, numa gravura que, apesar de complexa, está recheada de conteúdo lexical presentes no diário destes alunos, como a nomeação de animais, pessoas ou objetos.

Constatamos que, de uma forma geral, os alunos apresentaram um cumprimento benéfico nos parâmetros a que nos propusemos neste exercício: identificação do tempo e espaço, nomeação de animais, personagens e objetos, e o reconhecimento de ações.

Não retirando mérito às prestações satisfatórias por parte de todos os alunos, gestualistas e oralistas, não foi preciso uma interpretação e descodificação visual acrescida respeitante à gravura, ou partes, pela ausência de figuras menos habituais ou até com teor mais subjetivo de significação.

Portanto e, numa perspetiva motivacional e estimuladora, a avaliação primou pela nomeação individual, ou seja, animal a animal, objeto a objeto e pela valorização de vocábulos mais rotineiros que, face à visualidade da tabela os alunos dominaram o campo lexical presente na gravura, com exceção de algumas palavras como “*machado*”, “*moto - serra*”, “*enxada*” ou “*cerca*” que, apesar de fazerem a associação forma – função, não conseguiram identificar o utensílio.

Assim, tal como previsto nos descritores de desempenho do Programa de Português L2 os alunos evidenciaram saber “*elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, personagem*” (ME/DGIDC, p. 41, 2011). Importa realçar que a concretização deste exercício foi levado a cabo através da modalidade oral e gestual e não foi utilizada a LP como forma de recolha de dados.

Ao invés do sucedido no exercício acima descrito, onde a execução foi feita de forma oral e gestual, neste último exercício pretendíamos a elaboração de uma narrativa escrita. Foi apresentada uma figura onde os alunos teriam de observar os constituintes presentes como personagens, objetos e ações e partir daí elaborar uma narrativa.

De facto, todos os alunos, gestualistas e oralistas, conseguiram descrever as personagens como “*menino*”, “*menina*”, “*filhos*”, “*bebé*”, “*mãe*” e “*gatinho*”. No entanto quando se pretendia a enumeração de objetos, coisas ou simples palavras verificamos um

domínio superior do campo lexical e um desempenho mais favorável por parte dos alunos oralistas que utilizaram mais palavras. Vejamos, o aluno D4 utilizou vocábulos como “pequeno – almoço”, “leite”, “frigorífico”, “fome” e “cozinha” e o aluno R4 utilizou “copo de leite”, “frigorífico”, “ração”, “fruta”, “fogão”, “comida”, “prato” e “louça”.

Se nos debruçarmos sobre as palavras utilizadas pelos alunos gestualistas podemos concluir um desempenho inferior escrito utilizando somente o aluno A4 “leite” e “banho” e o aluno I4 utilizou apenas “leite”, “ração”, “fome” e “cabelo”.

O mesmo se verificou aquando o reconhecimento de ações como podemos observar na tabela onde os alunos oralistas dominaram mais a noção sujeito/verbo descrevendo de forma mais imaginativa e descritiva ações existentes na gravura. Já os alunos gestualistas foram mais rudimentares ou até mesmo desviaram e anularam algumas ações presentes, tornando deste modo, uma semântica expressiva mais pobre quando comparativamente aos oralistas.

De facto, a articulação entre as duas línguas, LGP e LP, apesar da complementaridade linguística apresentam gramáticas e estruturas diferentes e é aqui, na escrita (pragmática) que se torna perceptível os entraves comunicativos acima mencionados sobretudo pelos alunos gestualistas. É importante ressaltar que o aluno oralista, sendo surdo é um facto, possui alguma capacidade sonora determinante para conseguir escrever de acordo com a gramática da LP, possuindo naturalmente mais vocabulário.

Segundo os resultados esperados descritos no Programa de Português L2 (p. 33) “*escrever textos simples e diversificados acerca de assuntos ligados aos domínios temáticos*” os alunos oralistas obtiveram melhores resultados. No entanto os alunos gestualistas merecem algum destaque uma vez que, privados do *in-put* auditivo, conseguiram, ainda que com algumas dificuldades, aplicar os objetivos propostos nos descritores de desempenho “*elaborar um pequeno texto informativo-expositivo*” (ME/DGIDC, p. 41, 2011) e “*escrever pequenos textos instrucionais*” (idem, p. 42).

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

*“A gaivota cresceu e voa com as próprias asas.
Vejo como poderia ouvir.
Os meus olhos são os meus ouvidos.
Tanto escrevo como falo por gestos.
As minhas mãos são bilingues.
Ofereço-vos a minha diferença.
O meu coração não está surdo a nada neste mundo duplo.”*
(Emmanuelle Laborit, 2005)

Em modo de epílogo, e numa reflexão conclusiva de estudo após a apresentação dos resultados e respetiva análise, procede-se às apreciações conclusivas decorrentes da elaboração deste trabalho, numa tríade entre a fundamentação teórica com dados empíricos obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados (entrevista e observação direta).

Face ao objetivo geral desta investigação, *compreender o processo de compreensão leitora de crianças surdas, avaliando as diferenças semânticas existentes entre o surdo gestualista e o surdo oralista*, foram definidos os objetivos específicos que acompanharam todo este percurso investigacional apresentados no Capítulo II – Enquadramento de Estudo:

- (i). Analisar o processo de linguagem como forma de comunicação nas crianças surdas (oralistas e gestualistas).
- (ii). Compreender o desenvolvimento e aquisição da linguagem, nas crianças oralistas e crianças gestualistas.
- (iii). Compreender as características de ensino / aprendizagem face à aquisição escassa de comunicação e falta de vocabulário nas crianças surdas.

(iv). Identificar os problemas de aprendizagem dos alunos surdos no processo da leitura e da escrita.

(v). Avaliar, numa vertente académica, o campo lexical de crianças surdas e a semântica das palavras (compreensão e significado das palavras).

Tentaremos assim, dar respostas aos objetivos a que nos propusemos. Encetaremos pelos dois primeiros: **(i). Analisar o processo de linguagem como forma de comunicação nas crianças surdas (oralistas e gestualistas), (ii). Compreender o desenvolvimento e aquisição da linguagem, nas crianças oralistas e crianças gestualistas.**

Após estudo de investigação podemos concluir, que de uma forma geral, o processo e aquisição de linguagem como forma de comunicação parece estar comprometido nas crianças surdas, ainda que não nos primeiros anos de vida, uma vez que através de estudos neurolinguísticos comprovou-se a capacidade da língua gestual se assumir como língua materna no desenvolvimento cerebral das zonas da linguagem, as mesmas da linguagem verbal, no hemisfério esquerdo do cérebro (Delgado Martins, 1997). A surdez, sendo de origem congénita, não se tem a capacidade de ouvir nenhum som. Por consequência, surge uma série de dificuldades na aquisição da linguagem, bem como no desenvolvimento da comunicação.

Assim, poderemos afirmar que a criança surda e a criança ouvinte traçam um caminho paralelo na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Contudo, para a criança surda a aquisição da linguagem implica a exposição à língua gestual e, se falarmos de surdos filhos de pais surdos, esta é desenvolvida logo à nascença uma vez que possuem a mesma língua materna. No caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes desenvolvem uma competência comunicativa pela interação que estabelece, não dependendo da audição. Porém, o problema urge quando esta interação começa a depender mais da audição. É este corte comunicativo que, por vezes, afeta o desenvolvimento da linguagem destas crianças.

No caso de surdos oralistas, uma vez possibilitados da capacidade auditiva conseguem adquirir mais facilmente o acesso à linguagem. Neste estudo em concreto estamos pois a falar de uma percentagem de 71% de pais ouvintes em relação aos 29% pais surdos; isto leva a que os pais queiram, ainda que por vias externas, que os seus filhos

possuam alguma audição. O certo é que, em bom rigor, são surdos à mesma mas que conseguem melhor aquisição linguística.

O autor Duffy (1987) menciona que o desempenho escolar das crianças surdas filhas de pais surdos e, segundo várias pesquisas, têm melhor desempenho académico do que crianças filhas de pais ouvintes. A razão para essa diferença é a existência de input comum entre os pais e a criança de uma língua nativa (citado por Quadros, 1997). De facto foi possível verificar durante as observações que alguns alunos surdos, filhos de pais surdos ostentem bom desempenho académico, no entanto não podemos corroborar na íntegra com tal afirmação pois existem fatores principalmente relacionados com as capacidades individuais de cada um que deitam por cabo tal citação.

Depreendemos que os problemas de aquisição e desenvolvimento da linguagem como forma de comunicação começam a ser mais visíveis e notórios conforme o crescimento da criança, que vai adquirindo, ou não, maior capacidade linguística porque a possibilidade de receção da mensagem via auditiva está comprometida nas crianças surdas.

De facto aquando as observações diretas feitas através da aplicação das atividades aos quatro anos de escolaridade foi possível observar algum distanciamento de desempenho entre alunos oralistas e gestualistas, face à linguagem recetiva e expressiva. Na linguagem recetiva foi possível averiguar mais dificuldades por parte dos alunos gestualistas na descodificação de mensagens, compreensão de histórias/textos/frases necessitando de visualizar imagens ou com associações e que nem sempre compreendem o que é pedido.

Na linguagem expressiva os alunos oralistas e gestualistas aproximam-se num cumprimento quase similar uma vez que, mesmo privados da audição, os alunos meramente gestualistas manifestam-se com gestos, tendo uma mímica muito expressiva e demonstram grande vontade de comunicar.

Segundo Sim-Sim (1998), a surdez afeta a aquisição e desenvolvimento da língua falada pela simples razão que o *in - put* auditivo não é recebido convenientemente; esta fundamentação teórica foi comprovada pelas observações diretas feitas em contexto académico e pelas entrevistas elaboradas à equipa multidisciplinar.

Sim-Sim prossegue, referindo que, no caso da criança surda, o *in - put* não podendo ser auditivo, deverá ser visual, o que aponta para o recurso à língua gestual. Tal não significa que a capacidade para a aquisição da linguagem não exista e que a criança não possa adquirir e desenvolver mestria linguística; a grande diferença está na modalidade de aquisição natural que, não sendo auditivo-vocal, assenta num sistema simbólico visual, isto é, uma língua gestual.

Ressalvamos o propósito de que, a existência de um ambiente linguístico bilingue propiciado à volta da criança, minimiza todos estes obstáculos, fazendo com que as crianças surdas, oralistas ou gestualistas, adquiram maior desenvolvimento da linguagem.

Também numa visão terapêutica foi possível verificar alguns desfasamentos no que respeita à linguagem e comunicação, entre alunos oralistas e gestualistas. Segundo testemunho, menciona haver diferenças entre os dois tipos de alunos uma vez que nos oralistas trabalhasse “ao nível da linguagem e suas componentes”, nos gestualistas “ao nível da fala e gesto”. Acrescenta ainda que ao nível da linguagem os alunos gestualistas apresentam dificuldades “a nível de compreensão quer a nível de expressão e os oralistas têm dificuldades no abstrato”.

A surdez, sendo de origem congénita, não tem a capacidade de ouvir nenhum som, pelo que, por consequência, surge uma série de dificuldades na aquisição da linguagem, bem como no desenvolvimento da comunicação. Salvaguardamos as circunstâncias de que toda a amostra (n=14) são crianças surdas pré – linguais, ou seja, são surdas antes da aquisição da linguagem, o que de certa forma, constitui um impedimento mais patente ao acesso à comunicação e à linguagem quando comparativamente às crianças que ensurdeceram após a aquisição da linguagem.

Importa também referir que desta amostra 69% das crianças foram detetadas surdez antes dos dois anos de idade pelo que, sendo filhos de pais ouvintes, cedo foram implantados e encaminhados para terapia, segundo fonte recolhida. Constatou-se ainda que os alunos surdos filhos de pais surdos, por opção dos progenitores, não possuem qualquer tipo de aparelho ou implante, estando o desenvolvimento da linguagem e comunicação restrito aos gesto e à escrita e uma vez que o código gestual possui menor campo lexical face à Língua Portuguesa, logo aí os gestualistas estão inevitavelmente mais privados da comunicação.

Concluimos afirmando que a aquisição da linguagem é o problema primordial da criança surda.

Apresentamos de seguida as conclusões relativamente ao terceiro e quarto objetivos: **(iii). Compreender as características de ensino / aprendizagem face à aquisição escassa de comunicação e falta de vocabulário nas crianças surdas, (iv). Identificar os problemas de aprendizagem dos alunos surdos no processo da leitura e da escrita.**

Foi nosso propósito reunir estes dois objetivos para uma reflexão conclusiva pois as características de ensino aprendizagem são naturalmente associadas às dificuldades que dela advêm. Assim, quanto ao objetivo (iii) foi possível detetar que as características de ensino / aprendizagem são diferentes das detetadas na criança ouvinte; diferentes também quando se trata de falarmos em crianças oralistas e gestualistas.

Segundo testemunho recolhido por entrevista, a abordagem dos conteúdos deve ser feita sempre com reforço visual, sistematizando e contextualizando sempre esses conteúdos; tal reforço é mais contínuo e frequente quando falamos de alunos gestualistas uma vez que os oralistas, mesmo surdos captam informação por via auditiva e que, segundo a mesma fonte, as dificuldades entre oralistas e gestualistas “(...) são diferentes uma vez que lhes falta o in – put auditivo que permite fazer aprendizagens em “qualquer” lugar” e “Como tal há privação linguística, nos primeiros tempos. O acesso à LG normalmente é tardio e a aprendizagem de uma língua oral (Português) sem in-pud auditivo exige muito esforço”.

Face às dificuldades de aprendizagem acima mencionadas, foi também nossa intenção investigar o processo da leitura e da escrita, e é aqui que as complicações são mais visíveis; procedemos agora à ligação com o objetivo (iv).

Segundo revisão literária a leitura e a escrita são dois dos aspetos que inquietam os educadores de surdos porque a surdez acarreta dificuldades de compreensão da leitura e na produção da escrita. Tal afirmação é corroborada através da observação direta e respetiva análise das fichas aplicadas. Foi possível observar que as dificuldades da leitura das crianças surdas prendem-se a um nível razoável de leitura, associado a défices de

vocabulário, desconhecimento de conceitos, estruturas sintáticas complexas mais, aqui mais evidente nos alunos gestualistas.

Na escrita as barreiras apresentadas foram ao nível dos erros sintáticos (artigos, plural/singular, tempos verbais, pronomes...), utilização de frases com estrutura simples e uso de narrativas apenas com ideias principais, pois não conseguem estruturar um início, meio e fim. Através da observação dos resultados das capacidades semânticas e respetiva análise descritiva é notório a diferença entre um aluno oralista e um aluno gestualista, que de forma mais evidente, este último, apresentou as complicações acima relatadas.

Numa triangulação consensual, falta apenas referir os resultados alcançados através das entrevistas, onde foi possível concluir na íntegra uma anuência acerca deste processo tão complexo como a leitura e a escrita uma vez que o “(...) acesso à informação oral da língua e à estrutura gramatical da LGP ser diferente” e “A LGP tem uma estrutura diferente do português escrito. Além disso os alunos não têm acesso à informação oral da Língua”.

A cimentar a tríade de resultados, surge então a vertente terapêutica que também corrobora com os resultados anteriormente enumerados; segundo testemunha privilegiada na área da surdez, depreendemos que “Se estamos a falar da leitura e da escrita, a nível terapêutico, os gestualistas têm mais dificuldades nessas aprendizagens porque eles acabam por aprender de forma visual e não fonema – grafema; memorizam as palavras, o que torna o processo mais complicado. Têm dificuldades na estrutura frásica porque a estrutura da LGP é diferente, partículas de ligação, tempos verbais, feminino/masculino, plurais. Nos oralistas acabam por ter alguma dificuldade na parte do vocabulário, partículas de ligação porque apesar de serem oralistas há sempre conceitos que não sabem”.

Conscientes que, o ensino bilingue como modelo de ensino para as crianças surdas é a resposta mais fidedigna para o sucesso académico, pessoal e social, também é verdade que, apesar de imprescindível e de difícil dissociação, a articulação entre as duas línguas, LGP e LP, apresentam gramáticas e estruturas diferentes e é aqui, no desenvolvimento da leitura e da escrita que se torna perceptível os entraves comunicativos sobretudo pelos alunos gestualistas. É importante ressaltar que o aluno oralista, sendo surdo é um facto,

possui alguma capacidade sonora determinante para conseguir escrever de acordo com a gramática da LP.

Estes resultados permitem-nos inferir que, de um modo geral, existem divergências notórias ao nível da compreensão da leitura e da escrita quando comparativamente ao aluno gestualista e oralista, acautelando a via auditiva como o ponto fulcral nesta divergência, destacando “Sim, regra geral os oralistas têm melhor compreensão leitora que os gestualistas, (...) é uma diferença enorme”.

Ultimamos com uma apresentação conclusiva relativamente ao quinto objetivo:
(v) Avaliar, numa vertente académica, o campo lexical de crianças surdas e a semântica das palavras (compreensão e significado das palavras).

Sabendo que semântica estuda o significado (conceito) das palavras surge então o encadeamento entre a linguagem e a construção e interpretação de significados.

Face à ausência total, ou quase total da via auditiva onde a perda de audição interfere diretamente na aquisição e desenvolvimento do vocabulário, no aumento progressivo do campo lexical, como aprendem estas crianças o significado da palavra e adquirem capacidades semânticas?

Assim, o nosso estudo despoletou o interesse em conhecer e analisar de que forma estas crianças acedem ao conhecimento do léxico e interpretam o que leem para a construção do conceito de significação de palavras, como aquisição natural ou aquisição ministrada.

Segundo fundamentação teórica o vocabulário dos alunos surdos com os alunos ouvintes da mesma idade, verificou-se que os alunos surdos apresentam um vocabulário menos rico, ou seja menos variado, sendo constituído predominantemente por substantivos e verbos (Castro & Gomes, 2000).

Após observação direta foi possível concluir que, à medida que o aluno avança na sua escolaridade aumentam as dificuldades em enriquecer o seu vocabulário, ou seja, nos primeiros anos esta nota conclusiva não é tão evidente pois estamos a falar de conceitos e vocábulos que fazem parte do léxico do dia-a-dia; à medida que progride a escolaridade as palavras vão sendo cada vez mais de carácter específico de acordo com as várias áreas e aqui sim, evidencia-se um desempenho académico superior nos alunos oralistas quando

comparativamente aos alunos gestualistas, que pela falta do in – put auditivo apresentam um vocabulário mais pobre.

Atendendo à exposição dos relatos apresentados por testemunhos académicos e terapêuticos, “Parece-me que os alunos com algum acesso à componente oral da língua têm mais facilidade de aprender o vocabulário”, “Os gestualistas têm muita dificuldade quer a nível e compreensão quer a nível de expressão. Os oralistas têm dificuldades no abstrato”, “Não, de todo. Porque o oralista tem mais acesso à oralidade, do significado da palavra”, “Regra geral, os oralistas têm maior conhecimento comparativamente com os gestualistas”, estes resultados permite-nos inferir que um surdo oralista possui mais capacidades semânticas e melhor compreensão do significado das palavras (semântica) face ao surdo gestualista.

Pela análise dos instrumentos utilizados podemos concluir que os alunos surdos manifestam dificuldades na interpretação/significação das palavras, que é feita de forma aprendida e não apreendida, onde a carência auditiva e os problemas semânticos limitam a aquisição natural do vocabulário, claramente mais restrito, principalmente nos conceitos mais abstratos.

Ressalva-se contudo a ideia que independentemente da modalidade oral ou gestual, estamos perante um surdo onde os níveis esperados não estão similares aos de uma criança ouvinte, pelo que “Os oralistas normalmente têm mais dificuldades na sintaxe e morfologia mas têm lacunas a nível semântico”.

Tentaremos responder à questão que expusemos neste quinto objetivo: Face à ausência total, ou quase total da via auditiva onde a perda de audição interfere diretamente na aquisição e desenvolvimento do vocabulário, no aumento progressivo do campo lexical, como aprendem estas crianças o significado da palavra e adquirem capacidades semânticas?

Ainda que de forma mais reduzida e limitada os alunos surdos aprendem o significado da palavra “ (...) através da associação da imagem à palavra com recurso à LGP”, “A semântica é abordada globalmente partindo do texto até chegar à frase e depois a palavra”.

Destaca-se o papel importante que os formadores assumem neste contexto porque é através do domínio da LGP que o aluno surdo acede ao conhecimento para a produção

escrita, fornecendo o suporte semântico e pragmático necessário às interações linguísticas em diferentes contextos (Sim-Sim, 2005).

Vejamos algumas estratégias utilizadas por estes técnicos que, de certa forma, respondem à questão exposta: “Também usamos como metodologia para a aquisição semântica das palavras desenhos e imagens. Também damos exemplos com espécie de teatrinhos para explicar conceitos mais abstratos”; “A palavra está escrita e eu peço aos alunos para fazerem o gesto. Leem o texto em silêncio e depois fazem o resumo gestual. (...) peço sinónimos a ver se perceberam as palavras. Também uso a glosa (...)”; “Por exemplo os surdos têm dificuldades em perceber os sinónimos do dicionário e tem de se esmiuçar muito bem as palavras”; “Utilizo as imagens e a repetição porque se eles identificarem a palavra com a imagem é mais fácil decorar depois a palavra”.

Finalizada a reflexão conclusiva desta investigação, é também nosso propósito mencionar algumas limitações inerentes ao estudo bem como algumas propostas investigadoras interessantes que foram emergindo e incrementando durante toda esta pesquisa.

Durante o percurso investigacional fomos nos deparando com algumas limitações que se depreenderam principalmente na mobilização de alguns recursos humanos, numa gestão nem sempre conseguida de forma oportuna, entre o fornecimento de informação/conhecimento e disponibilidade presencial.

Ao recolher informações tais “Os gestualistas têm mais dificuldades na conversão grafema-fonema, sintaxe e morfologia; a semântica é onde podem até ter menos dificuldade” ou “Todas, embora a semântica se apresente mais fácil” foram-se levantando algumas sugestões e que seria interessante realizar o mesmo trabalho tendo em conta outras componentes da linguagem, não menos importantes e que poderiam ser investigadas.

Seria igualmente pertinente realizar este trabalho num estudo comparativo entre crianças gestualistas inseridas em turmas bilingues e crianças oralistas que, face ao sucesso académico e o domínio da oralidade, estão inseridas em turmas regulares. Lembramos que neste estudo as crianças oralistas frequentam o ensino bilingue onde o gesto e a língua gestual acompanham continuamente estas crianças no acesso à escolarização.

Cientes do interesse da temática “Surdez” e o respeito pelas crianças portadoras de deficiência auditiva referimos o gosto e o contentamento que nos acompanhou ao

longo deste percurso como forma de crescimento contributivo pessoal e profissional mas que estará, seguramente, longe de ser dado como concluído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez. A educação de surdos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2010). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Amaral, M. A. (2008) “Modelo de Educação e Ensino Bilingue para Surdos”, in Maria Cecília Moura (org.) *Actas do Congresso Internacional: Bilinguismo – Educação para Surdos – Práticas e Perspectivas*. São Paulo: Fundação de Rotarianos de São Paulo.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3.ª Ed). Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bettencourt, J. & Soares, J., C. (1994). “Língua Gestual Portuguesa: Língua de uma minoria linguística”, *Integrar*, 4, 49 – 55, Lisboa.
- Bogden, R. & Blikem, S. (2010) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bouton, C. P.(1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Danesi, M. (2000) “Análise das Entrevistas Realizadas com Adolescentes e Adultos Surdos – Estudando histórias da vida real”, in Marlene Canarin Danesi (org.) *O Admirável Mundo dos Surdos*. Porto Alegre: Edipucrs Editora.
- Decreto-Lei nº 3/2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República – I Série, nº 4 – de 7 de Janeiro de 2008. pp.154-164.
- Delgado, M. R. (1996). Linguagem Gestual: uma linguagem alternativa. In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Estanqueiro, P. (2006). Língua gestual portuguesa – uma opção ou um direito? O meio menos restritivo na educação de surdos. In Bispo M. C. Clara, & L. Clara. *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez*, pp. 191-220. Lisboa: Editorial Caminho.
- Felizes, R. (2010). *Experiências produtoras de igualdade e desigualdade nos diversos espaços estruturadores da agência de pessoas surdas isoladas*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, A. V. (2002). *Gestuário: língua gestual portuguesa*. Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa: S.N.R.I. P.D.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E., (1994) *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Flores, J., (1994). *Análisis de dados cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Goldfeld, M., (2002). *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.

Laborit, E. (2005). *O Grito da Gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho.

Lafon, J. C. (1989). *A Deficiência Auditiva na Criança*. Editora Manole, Lda.

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

ME/DGIDC (2011), *Programa de Português L2 para Alunos Surdos: Ensino Básico e Secundário*, Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2009). *Educação bilingue de alunos surdos – Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Moore, D. & Moore, J. Maestas (1991). “Comunicación total”, in Jean Rondal e Xavier Seron (org). *Transtornos del lenguaje 2 tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Barcelona: Ediciones Paidós, 395 – 436.

Northern, J. L., & Downs, M., (2002). *Hearing in Children*. Baltimore, MD: Lippincott, Williams, and Wilkins.

Piaget, J. (1979). *A Psicologia da Criança: do Nascimento à Adolescência*. Dom Quixote: Lisboa.

Pereira, M. C. C. (Org.) (2009). *Leitura, Escrita e Surdez*. São Paulo. 2ª Edição.

Poizner, H., Klima, E. & Bellugi, U. (1987): *What the Hands Reveal about the Brain*, Cambridge, MA – Massachusetts Institute of Technology Press.

Rawlins, B. & Jensen, C. (1977). Two studies of the families of hearing impaired children. Washington, DC: Gallaudet College, Office of Demographic Studies.

Rebello, A. (2002) *Comunicação e locus social da criança surda*. Análise Psicológica. Vol.20, n.3, pp. 379-388.

Schlesinger, H. (1978). "Questions and answers in the development of deaf children" in STRONG, M. (ed.) (1988): *Language Learning and Deafness*, San Francisco, Cambridge University Press.

Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos – a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

Sacks, O. (1989). *Vendo Vozes – Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo. Companhia das Letras.

Sánchez, C. M. (1999). La lengua escrita: ese esquivo de la pedagogia para sordos y oyentes. In C. Skliar (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística*. v.2, pp. 35-45. Porto Alegre: Editora Mediação.

Serrão, D., (2009) *Ética e direitos da família: os ouvintes e a criança surda*, in Maria Bispo, André Couto, Maria Clara e Luís Clara (orgs.) *O Gesto e a Palavra 2*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Sim-Sim, I. (2005c). 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. 15-28. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (Org.) (2005b). *A Criança Surda. Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2000). *A Criança com Dificuldades de Audição*. Lisboa. Ed. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Skliar, C. (Org.) (1998). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Skliar, C. (Org.) (1999). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística*. 2.v. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Tuckam, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e linha de acção: sobre necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Watson, S.M., Henggeler, S.W. & Whelan, J.P. (1990). Family functioning and the social adaptation of hearing impaired youths. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 143-163.

Watzlawick, Paul (1997). *Pragmática da Comunicação Humana*. Editora Cultrix: S. Paulo.

Sites Consultados

Direção Geral de Educação (DGE): legislação; dados relativos à Educação Especial

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/>

<http://www.pedagogiaaopedaleta.com/posts/necessidade-da-leitura-no-processo-ensinoaprendizagem/>

http://www.musicaeadoracao.com.br/efeitos/audicao/ouvido_humano.htm

<http://www.google.com/imgres?q=Audiograma+de+sons+familiares+padr%C3%A3o&num=10&hlpt>

<http://www.biap.org/biapespagnol/esprecom251.htm>

<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=388> com o título "A Relação entre a Leitura e Escrita da Língua Portuguesa na Perspetiva da Surdez"

<http://deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1400768552>

http://www.lerparaver.com/leonardo_deficiencia_auditiva.html

www.dgicd.min-edu.pt/.../data/ensinoespecial/programa_pl2_surdos.pdf

<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.asurdosporto.org.pt%2Fartigo.asp%3Fidartigo%3D7&ei=uxVjU9bmD-ij0QXihYDYAw&usg=AFQjCNHJg3vE2X-0K-HN0d2dKLZU0U5Ezw>

ANEXOS

Anexo A

Termo de Consentimento de Pesquisa

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Paula Alexandra Ferraz da Cunha Freitas, Professora licenciada pela Escola Superior de Educação de Fafe, a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências de Educação: Educação Especial, na Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Católica Portuguesa, Braga, encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação do Mestrado, subordinado ao tema: “*Processo de Compreensão Leitora de Crianças Surdas, Diferenças Semânticas: O Surdo Gestualista e o Surdo Oralista*”, orientado pela Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte.

Para concretização dos objetivos propostos é imprescindível observação dos alunos no contexto académico e terapêutico, bem como a consulta dos Programas Educativos Individuais (PEI) e recolha de informação sócio-biográfica dos alunos em estudo junto da equipa multidisciplinar que os acompanham.

A informação recolhida com a criança é estritamente confidencial. Para efeitos do estudo, a criança não será identificada como garantias de profissionalismo e rigor na investigação.

Desta forma necessitamos de autorização por parte do encarregado de educação a fim de nos ser fornecidos dados relativamente ao seu educando.

Considerando as questões supracitadas:

Eu, _____ autorizo a participação do meu educando na investigação e o fornecimento de dados relativos ao seu contexto escolar.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Data _____ / _____ / _____

Anexo B

Termo de Consentimento de Pesquisa

Exmo Sr. Presidente do Executivo do Agrupamento de Escolas de D.Maria II

Eu, Paula Alexandra Ferraz da Cunha Freitas, Professora licenciada pela Escola Superior de Educação de Fafe, a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências de Educação: Educação Especial, na Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Católica Portuguesa, Braga, encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação do Mestrado.

Trata-se de um projeto de investigação científica com o tema: *“Processo de Compreensão Leitora de Crianças Surdas, Diferenças Semânticas: O Surdo Gestualista e o Surdo Oralista”*, orientado pela Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte.

Para concretização dos objetivos propostos é imprescindível observação dos alunos no contexto académico e terapêutico, bem como a consulta dos Programas Educativos Individuais (PEI) e recolha de informação sócio-biográfica dos alunos em estudo junto da equipa multidisciplinar que os acompanham.

A informação recolhida com a criança é estritamente confidencial. Para efeitos do estudo, a criança não será identificada como garantias de profissionalismo e rigor na investigação.

Agradecemos a colaboração que nos possa dispensar. Com os melhores cumprimentos,

Assinatura do Sr. Presidente do Executivo: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da orientadora: _____

Data _____ / _____ / _____

Anexo C

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial -

Universidade Católica Portuguesa

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Serve este registo biográfico para identificar o aluno de forma a caracterizar a amostra de observação. Está assegurado **anonimato** de cada aluno, sendo atribuído a cada um uma letra inicial para efeitos de publicação da informação obtida resultante desta pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO

Nome do Aluno: (coloque uma inicial) _____

Género: _____

Idade: _____

Tipo de Surdez: _____

Grau de Surdez: _____

Filho de: Pais Surdos Pais Ouvintes

Modo de Comunicação: Possui:

LGP ----- Implante Coclear: -----

Oral ----- Aparelho de Amplificação: -----

Oral e LGP ----- Prótese: -----

Outro: ----- Qual: _____

Idade da deteção da Surdez:

Antes de 1 ano	<input type="checkbox"/>	Entre 3 e 4 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 1 e 2 anos	<input type="checkbox"/>	Entre 4 e 5 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 2 e 3 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 5 anos	<input type="checkbox"/>

ALUNOS COM IMPLANTE COCLEAR:

Modo de Comunicação: Gestual ___ Oral ___ Total ___

Idade (aquando realização da cirurgia do Implante Coclear): _____

INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

PERCURSO ESCOLAR	JARDIM DE INFÂNCIA	1º CICLO
Escola Regular		
Escola EREBAS		
Outra Escola/Instituição		
Matrículas (n.º de anos)		
Composição da Turma		
Método usado na iniciação à leitura (mais adequado a alunos surdos)		
Domínio da LGP (Mau – Insuficiente – Suficiente – Bom – Muito Bom)		
Domínio da Comunicação Oral (Mau – Insuficiente – Suficiente – Bom – Muito Bom)		
Apoios (n.º de horas semanais)		
Formador		
Professor Especializado		
Intérprete de LGP		
Terapia da Fala		
Avaliação em LGP (Mau – Insuficiente – Suficiente – Bom – Muito Bom)		
Avaliação em Língua Portuguesa (Mau – Insuficiente – Suficiente – Bom – Muito Bom)		
Avaliação Global (Mau – Insuficiente – Suficiente – Bom – Muito Bom)		
Observações: (escreva, se necessário, alguma informação que não conste dos itens acima e que ache relevante)		

Obrigada

**Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial -
Universidade Católica Portuguesa**

REGISTO BIOGRÁFICO

Professores do 1º Ciclo/Especialização em Surdez

Reconhece-se a importância de que as crianças surdas se desenvolvam em ambientes bilíngues, com formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), professores especializados e profissionais conhecedores na área da surdez para assim serem expostos a um ensino adaptado às suas necessidades estimulando o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Serve este registo biográfico para identificar o entrevistado para assim proceder à caracterização da amostra.

IDENTIFICAÇÃO / ATIVIDADE PROFISSIONAL

Género: _____

Idade: _____

Habilitações Literárias: _____

Formação Especializada: _____

Tempo de serviço como Professor Especializado: _____

Nível de ensino que leciona: _____

Conhecimento da Língua Gestual Portuguesa: Sim _____ Não _____

Domínio da Língua Gestual Portuguesa: Sim _____ Não _____

Meio de comunicação com os alunos surdos: _____

Obrigada

**Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial -
Universidade Católica Portuguesa**

REGISTO BIOGRÁFICO

Terapeutas da Fala

Reconhece-se a importância de que as crianças surdas se desenvolvam em ambientes bilíngues, com formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), professores especializados e profissionais conhecedores na área da surdez para assim serem expostos a um ensino adaptado às suas necessidades estimulando o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Serve este registo biográfico para identificar o entrevistado para assim proceder à caracterização da amostra.

IDENTIFICAÇÃO / ATIVIDADE PROFISSIONAL

Género: _____

Idade: _____

Habilitações Literárias: _____

Formação Especializada: _____

Tempo de serviço como Terapeuta da Fala: _____

Conhecimento da Língua Gestual Portuguesa: Sim _____ Não _____

Domínio da Língua Gestual Portuguesa: Sim _____ Não _____

Meio de comunicação com os alunos surdos: _____

Obrigada

**Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial -
Universidade Católica Portuguesa**

**REGISTO BIOGRÁFICO
Formadores de Língua Gestual Portuguesa**

Reconhece-se a importância de que as crianças surdas se desenvolvam em ambientes bilíngues, com formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), professores especializados e profissionais conhecedores na área da surdez para assim serem expostos a um ensino adaptado às suas necessidades estimulando o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Serve este registo biográfico para identificar o entrevistado para assim proceder à caracterização da amostra.

IDENTIFICAÇÃO / ATIVIDADE PROFISSIONAL

Género: _____

Idade: _____

Tipo de Surdez: _____

Grau de Surdez: _____

Habilitações Literárias: _____

Formação Especializada: _____

Tempo de serviço como Formador: _____

Locais de Trabalho: _____

Obrigada

**Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial -
Universidade Católica Portuguesa**

REGISTO BIOGRÁFICO

Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

Reconhece-se a importância de que as crianças surdas se desenvolvam em ambientes bilíngues, com formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), professores especializados e profissionais conhecedores na área da surdez para assim serem expostos a um ensino adaptado às suas necessidades estimulando o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Serve este registo biográfico para identificar o entrevistado para assim proceder à caracterização da amostra.

IDENTIFICAÇÃO / ATIVIDADE PROFISSIONAL

Género: _____

Idade: _____

Habilitações Literárias: _____

Formação Especializada: _____

Tempo de serviço como Intérprete: _____

Locais de Trabalho: _____

Conhecimento de outras línguas? Sim _____ Não _____

Orais Quais? _____

Gestuais Quais? _____

Meio de comunicação com os alunos surdos: _____

Obrigada

Guião de Entrevista – Professor do 1º Ciclo / Especialização em Surdez

Este guião serve de orientação a entrevistas semi-estruturadas aplicadas à equipa multidisciplinar que trabalham com crianças surdas em ambientes bilingues como formadores em Língua Gestual Portuguesa, professores especializados e profissionais conhecedores na área da surdez como os intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Visa recolher informações acerca do desenvolvimento linguístico e cognitivo na aprendizagem da leitura e da escrita assim como a compreensão do campo lexical e das capacidades semânticas na criança surda (gestualista e oralista).

1. Qual o principal objetivo da intervenção da educação especial nos alunos surdos, gestualistas e oralistas? Há diferenças?
2. Sendo uma escola de referência com ambiente bilingue, com formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), profissionais especializados na área da surdez e proficientes em LGP, qual é o seu papel/função nesta equipa de trabalho?
3. Como classifica o trabalho relativamente à lecionação de alunos surdos? Trabalha com alunos gestualistas e oralistas?
4. Qual a idade e ano escolar dos alunos?
5. Qual a língua materna/natural dos surdos (de um grupo e de outro)?
6. Quais as características do processo de ensino – aprendizagem nos alunos surdos?
7. Quais os principais problemas de aprendizagem dos alunos surdos (gestualistas e oralistas)? São semelhantes aos dos ouvintes?
8. Do ponto de vista académico, quais as dificuldades mais notórias que surgem na aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos surdos?
9. Sendo esta uma escola de referência para o ensino bilingue, é dada maior importância à escrita quando comparativamente à leitura oral?

10. Existem divergências notórias ao nível da compreensão da leitura quando comparativamente ao aluno gestualista e oralista?
11. Como estabelece a relação entre a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, atendendo que as duas línguas possuem características diferentes? Trabalha com as duas em simultâneo na sala de aula?
12. Para si, a LGP, nas Escolas de Referência, deveria ser uma disciplina integrada no currículo nacional nas turmas regulares? Porquê?
13. Que implicações tem a surdez na aquisição de vocabulário nos alunos gestualistas e nos alunos oralistas?
14. Considera a LGP o meio mais eficaz de comunicação, para os oralistas e gestualistas? Porquê?
15. O uso da LGP é o único instrumento para o sucesso escolar destes alunos? Porquê?
16. Que outros meios ou instrumentos considera importantes destacar?
17. Qual o método de abordagem à leitura e escrita que considera ser o mais importante/adequado para os dois tipos de alunos surdos? Porquê?
18. Quais as maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita (conversão grafema – fonema; sintaxe; morfologia; semântica)?
19. Relativamente ao conhecimento semântico, como aprendem os alunos o significado das palavras, nos dois casos? Há um desenvolvimento de aquisição semelhante?
20. Na área de Língua Portuguesa (aquisição de vocabulário) a preparação das atividades é igual para alunos oralistas e gestualistas? Porquê?
21. A semântica das palavras é trabalhada isoladamente, ou seja, gesto a gesto, palavra a palavra, imagem a imagem, ou parte do global (texto) discriminando depois à frase e à palavra?

Guião de Entrevista – Terapeuta da Fala

Este guião serve de orientação a entrevistas semi-estruturadas aplicadas à equipa multidisciplinar que trabalham com crianças surdas em ambientes bilingues como formadores em Língua Gestual Portuguesa, professores especializados e profissionais conhecedores na área da surdez como os intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Visa recolher informações acerca do desenvolvimento linguístico e cognitivo na aprendizagem da leitura e da escrita assim como a compreensão do campo lexical e das capacidades semânticas na criança surda (gestualista e oralista).

1. Qual o principal objetivo da intervenção da terapia da Fala nas crianças oralistas e nas crianças gestualistas? Há diferenças?
2. Quantos alunos acompanha? Esses alunos são oralistas ou gestualistas?
3. Qual a idade e ano escolar dos alunos?
4. Qual a carga horária semanal por criança? Acha suficiente?
5. Sabe se tiveram apoio em terapia antes de chegarem à escola de referência?
6. Como classifica a oralidade dos alunos com implante quando chegam pela primeira vez à escola de referência?
7. É comum os surdos oralistas apresentarem gestos “caseiros”?
8. Qual a língua materna dos surdos (de um grupo e de outro)?
9. Quais as etapas no processo de avaliação? Sendo mais específico, a avaliação de conhecimento lexical, diferenciando os surdos sem implante de surdos com implante.
10. Do ponto de vista terapêutico, quais as dificuldades mais notórias que surgem na aprendizagem da leitura e escrita?
11. Sendo esta uma escola de referência para o ensino bilingue, é dada maior importância à escrita quando comparativamente à leitura oral?

12. Em termos de conhecimento semântico, como classificaria o desenvolvimento a esse nível? Quer a nível de compreensão quer de expressão de material escrito.

13. Quais as maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita (conversão grafema – fonema; sintaxe; morfologia; semântica)?

14. Relativamente ao conhecimento semântico, um aluno oralista e um gestualista têm desenvolvimento semelhante?

15. Existem divergências notórias ao nível da compreensão da leitura quando comparamos alunos gestualistas e oralistas?

16. Qual a receptividade dos alunos à terapia da fala? Sente diferenças entre um grupo e outro?

Guião de Entrevista – Formador de Língua Gestual Portuguesa

Este guião serve de orientação a entrevistas semi-estruturadas aplicadas à equipa multidisciplinar que trabalham com crianças surdas em ambientes bilingues como formadores em Língua Gestual Portuguesa, professores especializados e profissionais conhecedores na área da surdez como os intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Visa recolher informações acerca do desenvolvimento linguístico e cognitivo na aprendizagem da leitura e da escrita assim como a compreensão do campo lexical e das capacidades semânticas na criança surda (gestualista e oralista).

1. Qual a razão para ter escolhido ser Formador(a) de Língua Gestual Portuguesa?
2. Qual é o papel do Formador de LGP?
3. Concorda que haja Formadores de LGP ouvintes? Porquê?
4. Comunica em Língua Gestual Portuguesa com os alunos oralistas e gestualistas?
5. O que poderá ser feito para melhorar educação de pessoas Surdas?
6. Acha importante que a disciplina de LGP seja ensinada aos alunos ouvintes?
7. Considera a LGP o meio de comunicação mais eficaz, para os alunos implantados e gestualistas? Porquê?
8. Que outros meios ou instrumentos considera importantes destacar?
9. Tem a mesma relevância ensinar a LGP a alunos oralistas e alunos gestualistas? Porquê?
10. Como se articula a LGP com o ensino do Português como 2ª língua para alunos surdos?
11. Que implicações tem a surdez na aquisição de vocabulário e seu significado?
12. Em termos de metodologia como funciona a aquisição semântica das palavras na LGP?

Guião de Entrevista – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

Este guião serve de orientação a entrevistas semi-estruturadas aplicadas à equipa multidisciplinar que trabalham com crianças surdas em ambientes bilingues como formadores em Língua Gestual Portuguesa, professores especializados e profissionais conhecedores na área da surdez como os intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Visa recolher informações acerca do desenvolvimento linguístico e cognitivo na aprendizagem da leitura e da escrita assim como a compreensão do campo lexical e das capacidades semânticas na criança surda (gestualista e oralista).

1. Qual é o papel do intérprete de LGP? Há diferenças entre esta denominação e Intérprete Educativo?
2. Quantas horas está o intérprete nas aulas do 1º ciclo? Considera suficiente?
3. Comunica em LGP com os alunos gestualistas e oralistas?
4. O que poderá ser feito para melhorar a educação de pessoas surdas? Enquanto Intérprete de LGP reconhece alguma falha no sistema educativo bilingue?
5. Segundo a sua experiência qual a sua opinião acerca da articulação entre a LGP com o ensino do Português como 2ª língua para alunos surdos, gestualistas e oralistas?
6. Enquanto intérprete reconhece que a surdez tem implicações na aquisição de vocabulário e seu significado?
7. Quais as principais dificuldades que deteta na aprendizagem dos alunos surdos (vocabulário, associação palavra/conceito, escrita)?
8. Durante a interpretação que metodologia utiliza para apoiar na aquisição semântica das palavras na LGP e na Língua Portuguesa escrita?

Transcrição das Entrevistas

Professor do 1º Ciclo / Especialização em Surdez

P1

P: 1. Qual o principal objetivo da intervenção da educação especial nos alunos surdos, gestualistas e oralistas? Há diferenças?

R: Promover nos alunos competências globais tendo como pano de fundo a inclusão. Não há diferenças.

P: 2. Sendo uma escola de referência com ambiente bilingue, com formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), profissionais especializados na área da surdez e proficientes em LGP, qual é o seu papel/função nesta equipa de trabalho?

R: O professor de turma bilingue especializado tem como função principal a coordenação entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos (terapeutas da fala, psicólogos, formadores, intérpretes, família do aluno, ...).

P: 3. Como classifica o trabalho relativamente à lecionação de alunos surdos? Trabalha com alunos gestualistas e oralistas?

R: O trabalho com os alunos surdos é desenvolvido em contexto de turma mas sempre ajustado com estratégias/conteúdos diferenciados para cada aluno. As turmas bilingues podem ter alunos com implante ou sem.

P: 4. Qual a idade e ano escolar dos alunos?

R: 8 anos de idade – 2º ano de escolaridade.

P: 5. Qual a língua materna/natural dos surdos (de um grupo e de outro)?

R: A língua natural dos surdos é a LGP.

P: 6. Quais as características do processo de ensino – aprendizagem nos alunos surdos?

R: *O ensino de alunos surdos assenta na abordagem dos conteúdos sempre no reforço visual, na concretização, na sistematização, na antecipação e na contextualização. Toda a aprendizagem é apoiada na LGP com recurso aos formadores.*

P: 7. Quais os principais problemas de aprendizagem dos alunos surdos (gestualistas e oralistas)? São semelhantes aos dos ouvintes?

R: *Não. As dificuldades são diferentes uma vez que lhes falta o in – put auditivo que permite fazer aprendizagens em “qualquer” contexto.*

P: 8. Do ponto de vista académico, quais as dificuldades mais notórias que surgem na aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos surdos?

R: *O facto de não terem acesso à informação oral da língua e à estrutura gramatical da LGP ser diferente.*

P: 9. Sendo esta uma escola de referência para o ensino bilingue, é dada maior importância à escrita quando comparativamente à leitura oral?

R: *Sim...*

P: 10. Existem divergências notórias ao nível da compreensão da leitura quando comparativamente ao aluno gestualista e oralista?

R: *De um modo geral sim, mas depende sempre das potencialidades/capacidades de cada aluno (parte cognitiva, família, idade do implante, capacidade de receção auditiva, outros problemas associados à surdez, ...).*

P: 11. Como estabelece a relação entre a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, atendendo que as duas línguas possuem características diferentes? Trabalha com as duas em simultâneo na sala de aula?

R: *O trabalho desenvolvido na sala de aula com as duas línguas é feito em momentos distintos e com abordagens diferenciadas. A compreensão textual poderá ser feita em LGP no entanto, aquando da exploração dos conteúdos da escrita é desenvolvida respeitando as regras da escrita da Língua Portuguesa.*

P: 12. Para si, a LGP, nas Escolas de Referência, deveria ser uma disciplina integrada no currículo nacional nas turmas regulares? Porquê?

R: *Bem...isso é opcional. Talvez como AEC.*

P: 13. Que implicações tem a surdez na aquisição de vocabulário nos alunos gestualistas e nos alunos oralistas?

R: *Os alunos surdos têm falta do in – put auditivo como tinha referido antes.*

P: 14. Considera a LGP o meio mais eficaz de comunicação, para os oralistas e gestualistas? Porquê?

R: *Sim...porque é a língua natural do surdo.*

P: 15. O uso da LGP é o único instrumento para o sucesso escolar destes alunos? Porquê?

R: *Não. É um dos recursos que deve fazer parte de um conjunto de possibilidades a ser oferecidas em contexto escolar.*

P: 16. Que outros meios ou instrumentos considera importantes destacar?

R: *A equipa multidisciplinar com uso de estratégias adequadas a cada aluno.*

P: 17. Qual o método de abordagem à leitura e escrita que considera ser o mais importante/adequado para os dois tipos de alunos surdos? Porquê?

R: *O método a desenvolver é o global com necessidade de utilização de sistematização visual.*

P: 18. Quais as maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita (conversão grafema – fonema; sintaxe; morfologia; semântica)?

R: *Todas...*

P: 19. Relativamente ao conhecimento semântico, como aprendem os alunos o significado das palavras, nos dois casos? Há um desenvolvimento de aquisição semelhante?

R: *A aprendizagem da palavra é feita através da associação da imagem à palavra com recurso à LGP.*

P: 20. Na área de Língua Portuguesa (aquisição de vocabulário) a preparação das atividades é igual para alunos oralistas e gestualistas? Porquê?

R: *A preparação para os alunos surdos é feita dependendo do nível de aprendizagem de cada um e do contexto ambiental, vivências pessoais...*

P: 21. A semântica das palavras é trabalhada isoladamente, ou seja, gesto a gesto, palavra a palavra, imagem a imagem, ou parte do global (texto) discriminando depois à frase e à palavra?

R: A semântica é abordada globalmente partindo do texto até chegar à frase e depois à palavra.

P2

P: 1. Qual o principal objetivo da intervenção da educação especial nos alunos surdos, gestualistas e oralistas? Há diferenças?

R: O principal objetivo é otimizar a comunicação e o acesso ao currículo pelo que não há diferenças.

P: 2. Sendo uma escola de referência com ambiente bilingue, com formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), profissionais especializados na área da surdez e proficientes em LGP, qual é o seu papel/função nesta equipa de trabalho?

R: Professora de educação Especial a lecionar numa turma bilingue de alunos surdos.

P: 3. Como classifica o trabalho relativamente à lecionação de alunos surdos? Trabalha com alunos gestualistas e oralistas?

R: Trabalho com alunos surdos. Um aluno surdo tem Implante Coclear (IC).

P: 4. Qual a idade e ano escolar dos alunos?

R: A idade média é 10 anos e frequentam o 4.º ano.

P: 5. Qual a língua materna/natural dos surdos (de um grupo e de outro)?

R: A língua natural dos alunos surdos é LG. Em Portugal, apenas têm como língua materna a LG os filhos de surdos. As crianças surdas com IC são quase sempre filhos de ouvintes.

P: 6. Quais as características do processo de ensino – aprendizagem nos alunos surdos?

R: O ensino de alunos surdos tem uma componente visual muito marcada, e há a necessidade de muita concretização, sistematização e contextualização. No caso das

turmas bilingues toda a aprendizagem é apoiada na LG. O português escrito (e esporadicamente falado) é a segunda língua sendo ensinada com metodologias de L2.

P: 7. Quais os principais problemas de aprendizagem dos alunos surdos (gestualistas e oralistas)? São semelhantes aos dos ouvintes?

R: Não. As dificuldades são diferentes uma vez que lhe falta o in-put auditivo. Como tal há privação linguística, nos primeiros tempos. O acesso à LG normalmente é tardio e a aprendizagem de uma língua oral (Português) sem in-put auditivo exige muito esforço.

P: 8. Do ponto de vista académico, quais as dificuldades mais notórias que surgem na aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos surdos?

R: A LGP tem uma estrutura diferente do português escrito. Além disso os alunos não têm acesso a informação oral da Língua.

P: 9. Sendo esta uma escola de referência para o ensino bilingue, é dada maior importância à escrita quando comparativamente à leitura oral?

R: Nas turmas bilingues grande parte dos alunos não têm capacidade de leitura oral, portanto não é uma questão de dar ou não importância!

P: 10. Existem divergências notórias ao nível da compreensão da leitura quando comparativamente ao aluno gestualista e oralista?

R: Não tenho dados empíricos para o afirmar, pois as turmas bilingues têm poucos alunos com IC, mas alguns estudos dizem que sim.

P: 11. Como estabelece a relação entre a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, atendendo que as duas línguas possuem características diferentes? Trabalha com as duas em simultâneo na sala de aula?

R: Existe um bilinguismo simultâneo na sala de aula, mas há momentos de diferenciação das línguas.

P: 12. Para si, a LGP, nas Escolas de Referência, deveria ser uma disciplina integrada no currículo nacional nas turmas regulares? Porquê?

R: Não, acho que deveria ser oferta da escola.

P: 13. Que implicações tem a surdez na aquisição de vocabulário nos alunos gestualistas e nos alunos oralistas?

R: Parece-me que os alunos com algum acesso à componente oral da língua têm mais facilidade de aprender o vocabulário.

P: 14. Considera a LGP o meio mais eficaz de comunicação, para os oralistas e gestualistas? Porquê?

R: Depende de cada caso.

P: 15. O uso da LGP é o único instrumento para o sucesso escolar destes alunos? Porquê?

R: Não porque a LGP é apenas a sua língua natural. Há muitas variáveis envolvidas no sucesso dos alunos surdos.

P: 16. Que outros meios ou instrumentos considera importantes destacar?

R: Fundamentalmente, o acesso precoce a uma Língua, parceiros para comunicar, a aceitação e envolvimento dos pais, escolas de referência.

P: 17. Qual o método de abordagem à leitura e escrita que considera ser o mais importante/adequado para os dois tipos de alunos surdos? Porquê?

R: Uma abordagem global (contextualizada e com recursos visuais).

P: 18. Quais as maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita (conversão grafema – fonema; sintaxe; morfologia; semântica)?

R: Todas, embora a semântica se apresente mais fácil.

P: 19. Relativamente ao conhecimento semântico, como aprendem os alunos o significado das palavras, nos dois casos? Há um desenvolvimento de aquisição semelhante?

R: Não tenho dados para responder!

P: 20. Na área de Língua Portuguesa (aquisição de vocabulário) a preparação das atividades é igual para alunos oralistas e gestualistas? Porquê?

R: Depende do modo de comunicação dominante, pois os alunos “oralistas” podem ser “gestualistas”.

P: 21. A semântica das palavras é trabalhada isoladamente, ou seja, gesto a gesto, palavra a palavra, imagem a imagem, ou parte do global (texto) descriminando depois à frase e à palavra?

R: *De um modo geral parte do texto, embora possa haver momentos em que se trabalham listas de palavras ou categorias (por ex. dias da semana).*

Terapeutas da Fala (TF)

TF1

P: 1. Qual o principal objetivo da intervenção da terapia da Fala nas crianças oralistas e nas crianças gestualistas? Há diferenças?

R: *O principal objetivo é ajustar a comunicação a todos os parceiros comunicativos e intervir ao nível da escrita. Sim, há diferenças porque nas crianças gestualistas trabalha-se ao nível da fala e gesto e oralistas ao nível da linguagem e suas componentes.*

P: 2. Quantos alunos acompanha? Esses alunos são oralistas ou gestualistas?

R: *Acompanho 12. 8 oralistas e 4 gestualistas.*

P: 3. Qual a idade e ano escolar dos alunos?

R: *Dos 6 aos 10 anos. Ano escolar? Os quatro anos.*

P: 4. Qual a carga horária semanal por criança? Acha suficiente?

R: *Varia, 2h30 a 3h. Sim, dependendo do aluno porque os que mais precisam também têm mais horas.*

P: 5. Sabe se tiveram apoio em terapia antes de chegarem à escola de referência?

R: *Sim, tiveram na pré.*

P: 6. Como classifica a oralidade dos alunos com implante quando chegam pela primeira vez à escola de referência?

R: *Depende do tempo do implante mas os oralistas já têm alguma oralidade.*

P: 7. É comum os surdos implantados apresentarem gestos “caseiros”?

R: *Sim. Os surdos filhos de pais ouvintes têm gestos caseiros. Os meus alunos implantados são todos filhos de pais ouvintes.*

P: 8. Qual a língua materna dos surdos (de um grupo e de outro)?

R: *Dos gestualistas é a LGP. Dos implantados é a Língua Portuguesa.*

P: 9. Quais as etapas no processo de avaliação? Sendo mais específico, a avaliação de conhecimento lexical, diferenciando os surdos sem implante de surdos com implante.

R: *Nos surdos gestualistas acima de tudo é o reconhecimento das imagens, do conceito, identificação e nomeação, distinguindo os diferentes grupos (nomes, ações, características). Nos oralistas é mais ao nível oral e não são tão ajudados com a ajuda de imagens.*

P: 10. Do ponto de vista terapêutico, quais as dificuldades mais notórias que surgem na aprendizagem da leitura e escrita?

R: *Lá está...o reconhecimento da palavra e construção da frase.*

P: 11. Sendo esta uma escola de referência para o ensino bilingue, é dada maior importância à escrita quando comparativamente à leitura oral?

R: *Em relação aos gestualistas, sim; porque a escrita é uma estratégia de adaptação à comunicação e aos diferentes interlocutores (leitura oral é mais ao nível da compreensão). Nos oralistas a escrita e a oralidade têm a mesma relevância.*

P: 12. Em termos de conhecimento semântico, como classificaria o desenvolvimento a esse nível? Quer a nível de compreensão quer de expressão de material escrito.

R: *Os gestualistas têm muita dificuldade quer a nível de compreensão quer a nível de expressão. Os oralistas têm dificuldades no abstrato.*

P: 13. Quais as maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita (conversão grafema – fonema; sintaxe; morfologia; semântica)?

R: *Acesso ao significado da palavra e como tinha dito acima, o reconhecimento da palavra e construção da frase.*

P: 14. Relativamente ao conhecimento semântico, um aluno oralista e um gestualista têm desenvolvimento semelhante?

R: Não, de todo. Porque o oralista tem mais acesso à oralidade, do significado da palavra.

P: 15. Existem divergências notórias ao nível da compreensão da leitura quando comparamos alunos gestualistas e oralistas?

R: Sim, é uma diferença enorme.

P: 16. Qual a recetividade dos alunos à terapia da fala? Sente diferenças entre um grupo e outro?

R: Depende de cada criança. Há mais resistência nos gestualistas em relação à oralidade porque não querem falar. Tive um aluno que resistia à terapia porque, como era gestualista, achava que a terapia era só para falar.

TF2

P: 1. Qual o principal objetivo da intervenção da terapia da Fala nas crianças oralistas e nas crianças gestualistas? Há diferenças?

R: O principal objetivo quer num grupo quer noutro é favorecer a comunicação entre os interlocutores. A diferença é na forma como trabalhamos para desenvolver essas competências.

P: 2. Quantos alunos acompanha? Esses alunos são oralistasimplantados ou gestualistas?

R: Acompanho 11 alunos no total. São 4 oralistas, 4 gestualistas e 3 gestualistas/oralistas.

P: 3. Qual a idade e ano escolar dos alunos?

R: Do 1º ao 4º ano. Dos 7 aos 9 anos. A esta altura os mais pequenos já fizeram todos 7 anos.

P: 4. Qual a carga horária semanal por criança? Acha suficiente?

R: Entre 2 a 3 horas. Sim, acho que é suficiente.

P: 5. Sabe se tiveram apoio em terapia antes de chegarem à escola de referência?

R: Sim, alguns tiveram. Até porque os oralistas quando são operados têm logo terapia. Os gestualistas, não. Só alguns mas casos muito raros.

P: 6. Como classifica a oralidade dos alunos com implante quando chegam pela primeira vez à escola de referência?

R: *Se considerarmos o 1º ciclo há alunos muito bons mas outros são fracos em termos de oralidade.*

P: 7. É comum os surdos implantados apresentarem gestos “caseiros”?

R: *Os oralistas fazem uma aprendizagem formal dos gestos enquanto os gestualistas têm gestos que usam em contexto familiar, para além dos outros gestos que também dominam.*

P: 8. Qual a língua materna dos surdos (de um grupo e de outro)?

R: *Regra geral a língua dos gestualistas é a LGP e dos oralistas é a Língua Portuguesa, só que há alunos que desenvolvem as duas em simultâneo, não sendo nem uma nem outra eficiente.*

P: 9. Quais as etapas no processo de avaliação? Sendo mais específico, a avaliação de conhecimento lexical, diferenciando os surdos sem implante de surdos com implante.

R: *É assim...as etapas são as mesmas no que toca à semântica, a diferença é a maneira como eu avalio essas competências semânticas (por ex: se mostrar a imagem de um pato e se o aluno disser oralmente “pato” está certo mas se um aluno fizer o gesto “pato” também está certo).*

P: 10. Do ponto de vista terapêutico, quais as dificuldades mais notórias que surgem na aprendizagem da leitura e escrita?

R: *Se estamos a falar da leitura e da escrita, a nível terapêutico, os gestualistas têm mais dificuldades nessas aprendizagens porque ele acabam por aprender de forma visual e não fonema – grafema; memorizam as palavras, o que torna o processo mais complicado. Têm dificuldades na estrutura frásica porque a estrutura da LGP é diferente, partículas de ligação, tempos verbais, feminino/masculino, plurais. Nos oralistas acabam por ter alguma dificuldade na parte do vocabulário, partículas de ligação, porque apesar de serem oralistas há sempre conceitos que não sabem.*

P: 11. Sendo esta uma escola de referência para o ensino bilingue, é dada maior importância à escrita quando comparativamente à leitura oral?

R: *Dá-se importância à leitura e à escrita; o que não é obrigatório é a leitura oral. Nos oralistas trabalha-se já a leitura oral. Os gestualistas devem ter compreensão leitora.*

P: 12. Em termos de conhecimento semântico, como classificaria o desenvolvimento a esse nível? Quer a nível de compreensão quer de expressão de material escrito.

R: *Regra geral os oralistas têm maior conhecimento comparativamente com os gestualistas.*

P: 13. Quais as maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita (conversão grafema – fonema; sintaxe; morfologia; semântica)?

R: *Os gestualistas têm mais dificuldades na conversão grafema – fonema, sintaxe e morfologia; a semântica é onde podem ter menos dificuldades. Os oralistas normalmente têm mais dificuldades na sintaxe e na morfologia mas têm lacunas a nível semântico.*

P: 14. Relativamente ao conhecimento semântico, um aluno implantado e surdo têm um desenvolvimento semelhante?

R: *Se pensarmos nas fases iniciais o desenvolvimento é semelhante; a língua é que pode ser diferente.*

P: Existem divergências notórias ao nível da compreensão da leitura quando comparamos alunos gestualistas e oralistas?

R: *Sim, regra geral os oralistas têm melhor compreensão leitora que os gestualistas.*

P: Qual a receptividade dos alunos à terapia da fala? Sente diferenças entre um grupo e outro?

R: *No 1º ciclo não se nota praticamente nada.*

Formador de Língua Gestual Portuguesa (LGP)

F1

P: 1. Qual a razão para ter escolhido ser Formador(a) de Língua Gestual Portuguesa?

R: *Porque gosto de crianças e tinha vontade de os ajudar a desenvolver a Língua Gestual Portuguesa e como também sou surda...*

P: 2. Qual é o papel do Formador de LGP?

R: *É acompanhar o professor quando surgem dificuldades nas palavras que os alunos não conhecem. Por exemplo, de manhã estão com o professor e que vê as dificuldades e quando estou só com os alunos trabalho as mesmas coisas (dificuldades) de forma mais específica na mesma matéria.*

P: 3. Concorda que haja Formadores de LGP ouvintes? Porquê?

R: *Depende...se o formador for surdo tem mais expressão, mais conhecimento dos gestos; tem mais impacto na criança surda sendo o formador surdo. Serve de modelo.*

P: 4. Comunica em Língua Gestual Portuguesa com os alunos oralistas e gestualistas?

R: *Como sou surda é normal usar a Língua Gestual Portuguesa. Mas falo algumas palavras aos alunos oralistas, até porque percebo leitura labial.*

P: 5. O que poderá ser feito para melhorar educação de pessoas Surdas?

R: *Depende das crianças...para algumas é suficiente e para outros não chega. Não sinto essa necessidade de melhorar porque falo com os professores e ambos articulamos a matéria.*

P: 6. Acha importante que a disciplina de LGP seja ensinada aos alunos ouvintes?

R: *Não...*

P: 7. Considera a LGP o meio de comunicação mais eficaz, para os alunos implantados e gestualistas? Porquê?

R: *Sim, em ambas as situações. Mas depende...dos alunos porque há surdos que têm boa oralidade.*

P: 8. Que outros meios ou instrumentos considera importantes destacar?

R: *A imagem na identificação do gesto. Também uso vídeos para explicar acontecimentos.*

P: 9. Tem a mesma relevância ensinar a LGP a alunos oralistas e alunos gestualistas? Porquê?

R: *Acho que é importante ensinar a LGP para ambos mas nos oralistas, depois de falar, querem continuar a gestualizar...têm vontade de aprender a LGP É muito pessoal...uns*

querem continuar a gestualizar mesmo tendo oralidade, outros depois de aprender preferem oralizar.

P: 10. Como se articula a LGP com o ensino do Português como 2ª língua para alunos surdos?

R: Não consigo explicar...arranjar uma resposta...uso a glosa (codificação da Língua Portuguesa para a LGP) para adaptar à gramática.

P: 11. Que implicações tem a surdez na aquisição de vocabulário e seu significado?

R: Por exemplo, os surdos têm dificuldades em perceber os sinónimos do dicionário e tem de se esmiuçar muito bem as palavras. O formador lê o texto e explica as partes/palavras principais. Os professores têm algumas dificuldades porque sabem poucos gestos., dependendo da experiência e os formadores também têm algumas dificuldades mas trocando ideias conseguem explicar.

P: 12. Em termos de metodologia como funciona a aquisição semântica das palavras na LGP?

R: A própria expressão...se for sentimentos. Também usamos como metodologia para a aquisição semântica das palavras desenhos e imagens. Também damos exemplos com espécie de teatrinhos para explicar conceitos mais abstratos.

F2

P: 1. Qual a razão para ter escolhido ser Formador(a) de Língua Gestual Portuguesa?

R: Porque era um sonho desde pequeno ser professor e optei por ser formador por ser surdo. Queria isso desde pequeno.

P: 2. Qual é o papel do Formador de LGP?

R: Ensina gestos às crianças surdas, ajuda no desenvolvimento da comunicação e competências nos programas curriculares, a vários níveis. Eu como formador dou aulas de LGP, tenho seis horas por semana onde ensino gestos, a cultura e comunidade surda e gestos mais antigos. O professor dá aulas de LP, depois os dois fazemos a articulação.

P: 3. Concorda que haja Formadores de LGP ouvintes? Porquê?

R: *Concordo...mas se for para surdos profundos e gestualistas deve ser formadores surdos. Se for para ensinar oralistas não há problema em ser ouvinte. Mas os ouvintes não têm contacto com a cultura, comunidade e vivências surdas.*

P: 4. Comunica em Língua Gestual Portuguesa com os alunos oralistas e gestualistas?

R: *Em geral, depende dos pais e das crianças. Mas é sempre importante saber e comunicar em LGP porque se acabar a pilha do implante tem de haver um suporte (LGP).*

P: 5. O que poderá ser feito para melhorar educação de pessoas Surdas?

R: *Sempre com imagens. Muitos exemplos, conhecimento dos gestos dos outros países. No próprio país os gestos também são diferentes. Falta condições materiais pela necessidade de imagem. Espaços e condições físicas.*

P: 6. Acha importante que a disciplina de LGP seja ensinada aos alunos ouvintes?

R: *Sim, nesta escola em particular mas nas regulares também. Talvez uma hora por semana.*

P: 7. Considera a LGP o meio de comunicação mais eficaz, para os alunos oralistas e gestualistas? Porquê?

R: *As situações são diferentes. Os gestualistas aprendem com mais facilidade, o que desenvolvem mais facilmente os gestos. Os oralistas precisam de mais tempo (mais horas) para adquirir os mesmos gestos.*

P: 8. Que outros meios ou instrumentos considera importantes destacar?

R: *Contacto com associações de surdos. A associação palavra/imagem também é importante, assim como o vídeo com legenda escrita porque é preciso insistir na palavra escrita. É importante mostrar o filme em LGP e depois a legenda, fazendo a ligação.*

P: 9. Tem a mesma relevância ensinar a LGP a alunos oralistas e alunos gestualistas? Porquê?

R: *Não. Os oralistas têm mais vocabulário porque ouvem e vão assimilando; os gestualistas têm mais dificuldades na compreensão da palavra.*

P: 10. Como se articula a LGP com o ensino do Português como 2ª língua para alunos surdos?

R: Tenho o texto; digitalizo e projeto e explico por gestos o texto. Quando aparece uma palavra desconhecida explico pelo contexto a ver se os alunos chegam ao significado. Peço para fazer um resumo gestual a ver se perceberam e faço perguntas de interpretação. Depois o professor usa o mesmo texto e desenvolve-o ao nível da oralidade e da escrita

P: 11. Que implicações tem a surdez na aquisição de vocabulário e seu significado?

R: Eles esquecem...eles só veem. Leu a palavra e decorou mas esqueceu a palavra escrita mas sabe o gesto. Demoram muito mais tempo a identificar a palavra se for escrita.

P: 12. Em termos de metodologia como funciona a aquisição semântica das palavras na LGP?

R: A palavra está escrita e eu peço aos alunos para fazerem o gesto. Leem o texto em silêncio e depois fazem o resumo gestual. Se tiverem alguma dúvida perguntam. Também peço sinónimos a ver se perceberam as palavras. Também uso a glosa que faz a transformação da LP para a LGP.

F3

P: 1. Qual a razão para ter escolhido ser Formador(a) de Língua Gestual Portuguesa?

R: Porque é a minha língua e desde criança que queria ser professora e como sou surda decidi ir para formadora. Quis dar o meu contributo às crianças surdas.

P: 2. Qual é o papel do Formador de LGP?

R: Eu trabalho em Lamações. Trabalho com alunos surdos e bilingues. Cumpro um plano curricular, mostro imagens, faço teatros, poemas, vocabulário, muitas coisas...

P: 3. Concorda que haja Formadores de LGP ouvintes? Porquê?

R: *Não, não concordo. Porque o formador surdo conhece a cultura surda e os ouvintes não entendem. Os surdos são mais visuais, precisam de expressões visuais que os ouvintes nem sempre conseguem. O formador surdo serve de modelo às crianças surdas.*

P: 4. Comunica em Língua Gestual Portuguesa com os alunos oralistas e gestualistas?

R: *A LGP pode ser primeira ou segunda língua. Eu comunico sempre em LGP porque mesmo os ouvintes leem LGP (como segunda língua) e percebem.*

P: 5. O que poderá ser feito para melhorar educação de pessoas Surdas?

R: *Em LGP falta materiais, somos nós que investigamos e criamos materiais. Crio tudo para as aulas e faço as alterações necessárias. Não há vídeos.*

P: 6. Acha importante que a disciplina de LGP seja ensinada aos alunos ouvintes?

R: *Sim, muito importante. Toda a sociedade deveria saber LGP para comunicar na sociedade em geral. Todos podem ter um filho surdo. É importante para o desenvolvimento social.*

P: 7. Considera a LGP o meio de comunicação mais eficaz, para os alunos oralistas e gestualistas? Porquê?

R: *Sim, é muito importante porque se um surdo não souber LGP como vai comunicar? Emparelhado ou não é surdo, precisa da LGP.*

P: 8. Que outros meios ou instrumentos considera importantes destacar?

R: *Língua Portuguesa. Mostro imagens, vídeos, e faço testes com câmara de filmar para poder avaliar.*

P: 9. Tem a mesma relevância ensinar a LGP a alunos oralistas e alunos gestualistas? Porquê?

R: *Sim, é igual, é importante para os dois.*

P: 10. Como se articula a LGP com o ensino do Português como 2ª língua para alunos surdos?

R: *É como em Inglês ...por exemplo em LGP não se diz “vou para casa” é “casa vou”.*

P: 11. Que implicações tem a surdez na aquisição de vocabulário e seu significado?

R: *Utilizo as imagens e a repetição porque se eles identificarem a palavra com a imagem é mais fácil decorar depois a palavra. Estou constantemente a repetir.*

P: 12. Em termos de metodologia como funciona a aquisição semântica das palavras na LGP?

R: *Mostro imagens para a associação à palavra. E uso a glosa.*

Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

II

P: 1. Qual é o papel do intérprete de LGP? Há diferenças entre esta denominação e Intérprete Educativo?

R: *É traduzir e interpretar, no meu caso, o conteúdo das aulas, o mais fielmente possível, quer do professor para o aluno, quer do aluno para o professor. Sim, há mais interação no intérprete educativo que no intérprete de Língua Gestual Portuguesa porque este limita-se a fazer a tradução sem que haja interação.*

P: 2. Quantas horas está o intérprete nas aulas do 1º ciclo? Considera suficiente?

R: *Neste momento sou só eu. Eu estou três tardes. Se calhar não...Deveria haver um intérprete permanente e em cada turma.*

P: 3. Comunica em LGP com os alunos gestualistas e oralistas?

R: *Eu uso a LGP com os gestualistas e nos oralistas também se souberem.*

P: 4. O que poderá ser feito para melhorar a educação de pessoas surdas? Enquanto Intérprete de LGP reconhece alguma falha no sistema educativo bilingue?

R: *No geral, o que eu sinto é que põem professores que não percebem de surdez, não estão sensibilizados para a surdez a lecionar turmas com alunos surdos. Para melhorar era colocar professores com especialização e mais intérpretes.*

P: 5. Segundo a sua experiência qual a sua opinião acerca da articulação entre a LGP com o ensino do Português como 2ª língua para alunos surdos, gestualistas e oralistas?

R: *Depende de cada criança. Mas esse é um trabalho dos formadores e no 1º ciclo não está muito bem definido.*

P: 6. Enquanto intérprete reconhece que a surdez tem implicações na aquisição de vocabulário e seu significado?

R: *Sim, claro que sim.*

P: 7. Quais as principais dificuldades que deteta na aprendizagem dos alunos surdos (vocabulário, associação palavra/conceito, escrita)?

R: *Na escrita...é isto tudo (risos).*

P: 8. Durante a interpretação que metodologia utiliza para apoiar na aquisição semântica das palavras na LGP e na Língua Portuguesa escrita?

R: *A LGP é muito icónica. Quando estamos a falar por exemplo “o avião vai aterrar”, fazemos o gesto do avião a aterrar (mindinho e polegar esticados). Se o aluno não tiver essa competência da frase completa então aí soletra-se, recorrendo à dactilologia.*

Grelha de Observação das Diferenças Semânticas entre o surdo gestualista e o surdo oralista

Anexo J

TURMA: _____			
DATA: _____		HORA: _____	DURAÇÃO: _____
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Observações

TURMA: 1º Ano			
DATA: 21 de fevereiro 2014		HORA: 14h00	DURAÇÃO: 30 minutos
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Observações
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do campo lexical. • Produção de palavras. • Capacidades semânticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender palavras isoladas. • Ler palavras simples. • Identificar objetos e/ou imagens. 	<p><u>1ª Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa (oral e gestual) com os alunos acerca da atividade a desenvolver. • Apresentação e contextualização da ficha fotocopiada aos alunos. • Os alunos devem identificar as imagens observadas. • De seguida devem ler algumas palavras e ligar ao desenho correspondente. • Após término da atividade, algumas explicações e diálogo sobre os objetos/imagens apresentadas. • Troca de ideias acerca das respostas apresentadas pelos alunos. <p><u>2ª Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e explicação de uma ficha. • Resolução da ficha pelos alunos sob orientação do professor. • Observação das respostas dadas. • Diálogo com os alunos sobre as associações por objetos ou categorias. 	<p>ver página 79</p>

Grelha de Observação: Diferenças Semânticas entre o surdo gestualista e o surdo oralista

TURMA: 2º Ano			
DATA: 7 de março 2014		HORA: 14h00	DURAÇÃO: 45 minutos
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Observações
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do campo lexical. • Compreensão da leitura e da escrita. • Produção de palavras e frases. • Capacidades semânticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender frases. • Ler pequenas frases. • Associar nomes aos respetivos nomes/objetos. • Descrever imagens. 	<p>1ª Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa com os alunos de modo a criar um ambiente comunicativo (oral ou gestual) favorável. • Apresentação de uma ficha fotocopiada sobre diferentes categorias. • Breve diálogo sobre os objetivos da ficha. • Apresentação aleatória de imagens sobre os temas abordados na ficha. • Resolução sob orientação do professor. • Visualização de todos os jogos dos alunos com as imagens associadas. • Conversa com os alunos associando algumas imagens com o seu dia-a-dia. <p><u>2ª Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de uma ficha onde o professor deve orientar e explicar o seu objetivo. • Cada aluno deve descrever (oral ou gestual) as imagens apresentadas. • O professor deve fazer perguntas sobre cada imagem para que a descrição seja o mais complexa possível. • Os alunos devem ligar as imagens às frases. 	<p>ver página 81</p>

Grelha de Observação: Diferenças Semânticas entre o surdo gestualista e o surdo oralista

TURMA: 3º Ano			
DATA: 7 março 2014		HORA: 14h45m	DURAÇÃO: 1 hora 30 minutos
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Observações
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do campo lexical. • Compreensão da leitura e da escrita. • Produção de palavras e frases. • Capacidades semânticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender pequenos textos. • Ler pequenos textos. • Identificar imagens. • Associar nomes às imagens. • Contar histórias a partir de imagens. 	<p><u>1ª Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor distribui uma ficha pelos alunos enquanto fala acerca da atividade a realizar. • Leitura individual (oral e gestual) de um pequeno texto. • O professor utiliza o tema do texto para falar sobre as diferentes imagens apresentadas na ficha. • Diálogo com os alunos sobre a ficha. Breve explicação da atividade desenvolvendo com os alunos a comunicação. • Diálogo em forma de esclarecimento sobre as respostas dadas. <p><u>2ª Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor entrega uma ficha e dialoga com os alunos e, de forma recíproca, trocam ideias e opiniões sobre as gravuras observadas. • Sob orientação cada aluno deve observar e falar sobre as imagens, ligando depois às frases correspondentes. • Os alunos devem contar e redigir uma história. • Troca de ideias sobre as diferentes histórias. 	<p>ver página 83</p>

Grelha de Observação: Diferenças Semânticas entre o surdo gestualista e o surdo oralista

TURMA: 4º Ano			
DATA: 24 de fevereiro 2014		HORA: 14h00	DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Observações
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do campo lexical. • Compreensão da leitura e da escrita. • Produção de palavras e frases. • Capacidades semânticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e escrever ações. • Descrever imagens complexas. • Elaborar narrativas a partir de um tema sugerido. • Associar nomes às imagens. 	<p><u>1ª Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor distribui uma ficha pelos alunos e conversa com eles acerca das gravuras, criando desta forma dicas para a comunicação escrita. • Após explicação os alunos resolvem o exercício, devendo para isso categorizar por temas (associar por categorias). • Orientação durante a resolução da ficha. <p><u>2ª Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos observam uma imagem e com a ajuda do professor conversam (oral e gestual) sobre os acontecimentos. • Posteriormente os alunos devem redigir algumas frases sobre o que observaram. • O professor explica aos alunos uma gravura, tendo estes de elaborar uma narrativa a partir da visualização da imagem. • Diálogo com os alunos sobre os objetos, personagens e ações presentes na gravura. 	<p>ver página 86</p>

1ª ATIVIDADE

Competência: O aluno do 1º ano, gestualista ou oralista, deve compreender palavras isoladas e identificar diferentes objetos. Ler palavras simples.

Identifica as imagens. Lê as palavras e liga à imagem correta.

cama

tapete



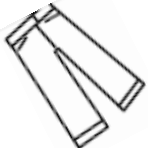



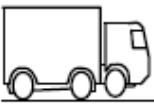










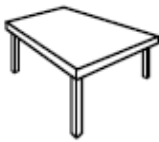




camelo

limão

2ª ATIVIDADE

Competência: O aluno do 1º ano, gestualista ou oralista, deve ligar imagens de forma a fazer associações por objetos ou categorias.

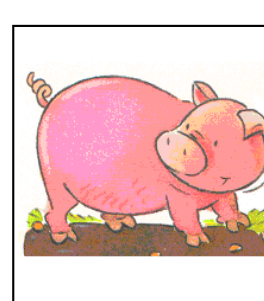
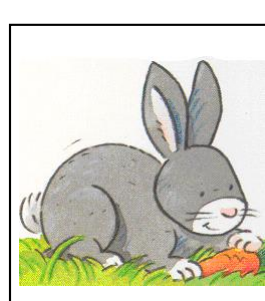
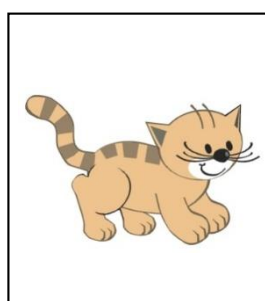
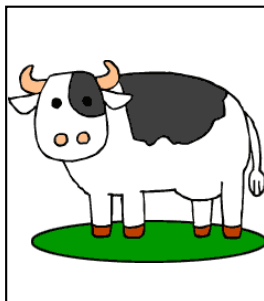
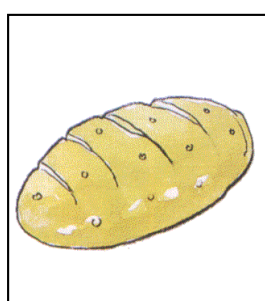
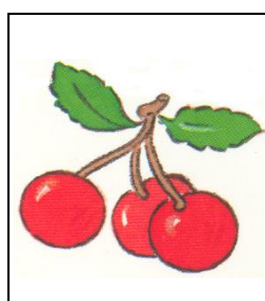
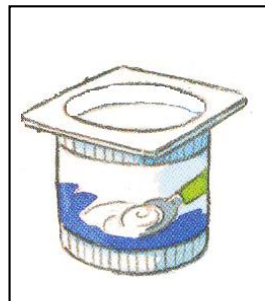
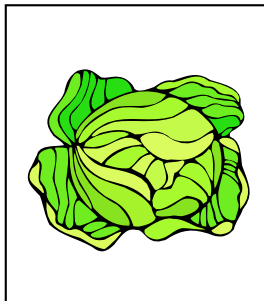
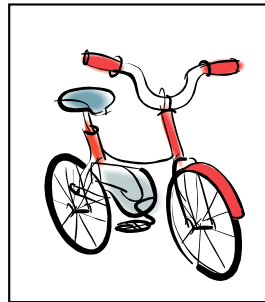
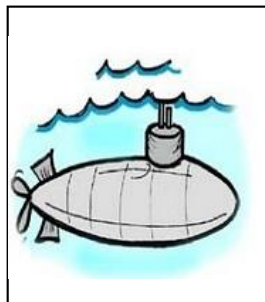
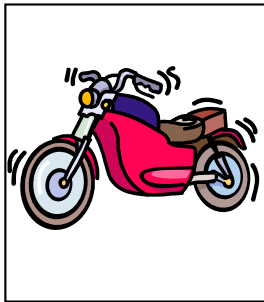
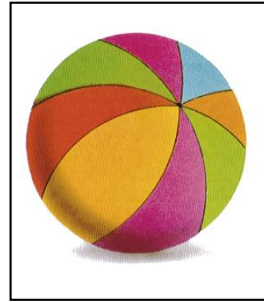
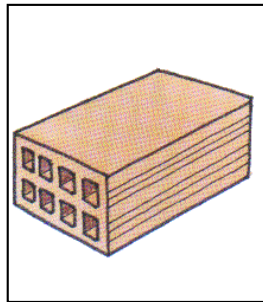
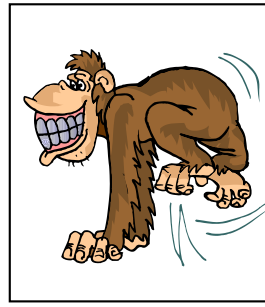
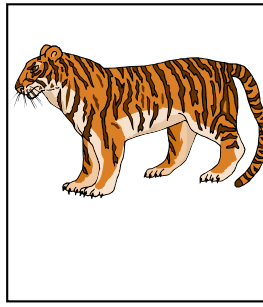
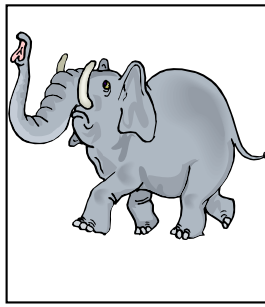
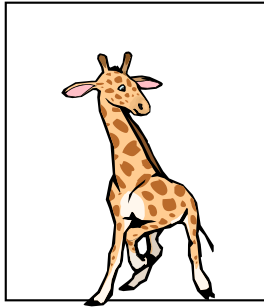
Liga as imagens que estão relacionadas:

1ª ATIVIDADE

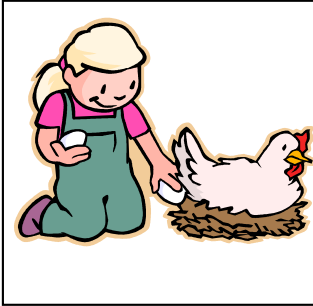
Competência: O aluno do 2º ano, gestualista ou oralista, deve fazer associações por categorizações. Deve identificar diferentes categorias e associar as respectivas imagens. Deve escrever o nome de alguns nomes/objetos.

Animais Selvagens				
Objetos				
Transportes				
Alimentos/ Comida				
Animais Domésticos				

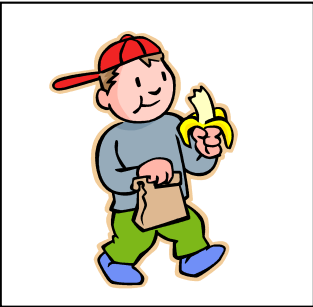


2ª ATIVIDADE

Competência: O aluno do 2º ano, gestualista ou oralista, deve ler e compreender pequenas frases. Deve descrever imagens.



O Diogo descasca
uma banana e
come-a.



A Catarina tira o
ovo à galinha
branca.



A Catarina tira a
roupa do cesto.



O Diogo corta o
cabelo com a
tesoura.



O Diogo toma
banho na
banheira.

1ª ATIVIDADE

Competência: O aluno do 3º ano, gestualista ou oralista, deve ser capaz de ler e compreender pequenos textos. Deve identificar imagens, ler palavras e desenhá-las.

Lê o texto:

No domingo à tarde a Joana foi ao parque brincar e levou uma bola.

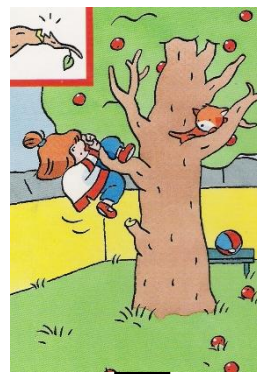
Viu uma árvore e quis subir para apanhar uma maçã vermelha.

O tronco partiu e ela caiu; magoou o cotovelo e o joelho.

Coloca um X na imagem que corresponde ao texto:



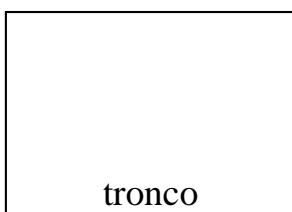




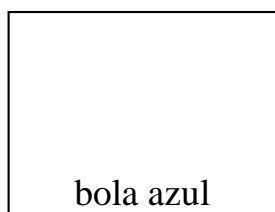
Responde sim ou não:

- A menina chama-se Maria? _____
- A Joana foi ao parque no domingo? _____
- Ela levou uma bola? _____
- A Joana quis apanhar uma maçã vermelha? _____
- Ela magoou o joelho e a mão? _____

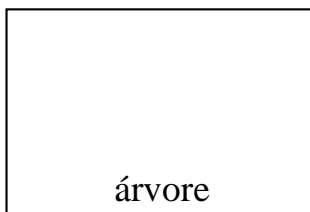
Lê as palavras e faz o desenho correspondente:



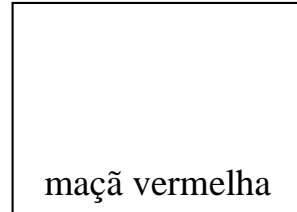
tronco



bola azul



árvore



maçã vermelha

2ª ATIVIDADE

Competência: O aluno do 3º ano, gestualista ou oralista, deve ser capaz de associar frases às imagens. Deve contar histórias a partir da visualização de gravuras.

Observa e fala sobre as gravuras. Liga às frases correspondentes.



.



.



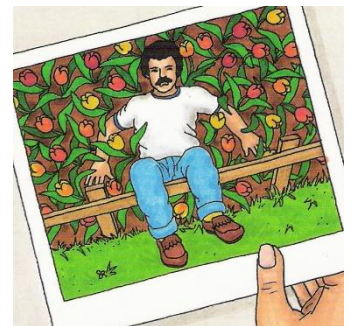
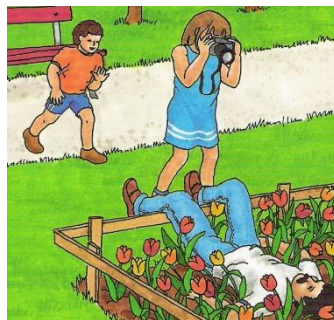
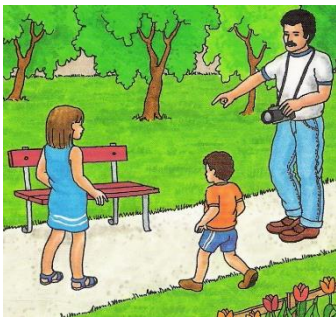
.

A Valéria usa um pincel e uma lata de tinta vermelha para pintar a porta da sala.

O Luís tirou os lápis e o caderno da mochila e fez uma composição sobre a natureza.

A Olga foi andar de baloiço e o pai avisou-a para ter cuidado mas ela caiu ao chão.

Conta uma história a partir das imagens:



1ª ATIVIDADE

Competência: O aluno do 4º ano, gestualista ou oralista, deve ser capaz de compreender e ler ações. Deve categorizar por temas (associar por categorias) e identificar funções.

Observa as imagens e elabora uma frase.

Anexo O



Responde:

Ex: O que é uma bola? Para que serve?	A bola é um brinquedo e serve para brincar.	
1. Bota		
2. Iogurte		
3. Malmequer		
4. Caderno		
5. Foguetão		
6. Alegre		
7. Mecânico		
O aspirador, a bola e os lápis são...	Objetos	
1. A couve – flor, a batata e a cenoura são...		
2. As cerejas, o ananás e a melancia são...		
3. O vestido, as calças e a blusa são...		
4. O barco, o navio e o submarino são...		
5. O porco, a vaca e a ovelha são...		
6. O triciclo, o comboio e o elétrico são...		
7. A zebra, o hipopótamo e a hiena são...		

