

CÁTIA ALEXANDRA FONTES CARVALHO

**A NARRATIVA EM CRIANÇAS SURDAS: PAPEL DA
LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**

Orientador: Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2013

CÁTIA ALEXANDRA FONTES CARVALHO

**A NARRATIVA EM CRIANÇAS SURDAS: PAPEL DA
LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

"Os outros ouvem, eu não. Mas tenho olhos, que forçosamente observam melhor do que os deles, e tenho as minhas mãos que falam".

(Laborit, 1997)

DEDICATÓRIA

*À minha adorada Mãe, por me tornar na pessoa que sou hoje.
À minha Mana Estrelinha que me inspira
e ilumina-me caminho de uma forma muito especial.
Aos meus anjos que me acompanham.
A todos os que acreditam em mim...*

PREFÁCIO

A problemática da educação de crianças surdas não é de fácil solução mas toca-me muito especialmente, em primeiro lugar porque sou surda e, em segundo lugar, porque a minha profissão é a docência destas crianças.

Como docente sinto diariamente as dificuldades que elas apresentam e sinto que devo aprofundar o meu conhecimento para que possa ajudar a mudar o rumo da sua história que sempre lhes foi desfavorável.

Para avançar com um trabalho desta natureza não é possível fazê-lo sem a ajuda de alguém que saiba entender esta problemática, possua uma formação científica adequada e uma grande disponibilidade.

Encontrei no Professor Doutor Jorge Serrano todas estas qualidades e outras como a sua ação motivadora ao longo da elaboração deste trabalho e até um eficaz sentido de humor que me incentivou nas horas de trabalho, por vezes, um pouco acinzentadas. Só com o seu encorajamento, exigência e crítica construtiva foi possível tornar realidade este trabalho.

À minha Mãe agradeço todo o apoio que sempre me deu até hoje, e que sei que vai continuar a dar para que eu nunca desanime com as dificuldades da vida e para que siga os meus sonhos.

Para terminar, e não menos importante, quero ainda agradecer a todos aqueles, que quiseram permanecer anónimos mas que me ajudaram e apoiaram direta ou indiretamente. Sei que são apenas palavras, mas saem da alma, pois cada um teve um papel especial e apoiou-me à sua medida. Sinto-me muito feliz por ter a oportunidade de conhecer e partilhar com pessoas tão amigas; agradeço a todos com muito carinho e reitero um muito sentido agradecimento ao Senhor Professor Doutor Jorge Serrano.

RESUMO

A presente pesquisa tem como Questão Central a avaliação da estrutura da narrativa por um grupo de seis crianças surdas profundas utilizando a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Neste estudo questionou-se se se encontrariam diferenças na produção da narrativa entre crianças que adquiriram a LGP precocemente e as que tiveram o primeiro contato com a língua materna tardiamente.

Colocou-se a hipótese geral que a língua natural das crianças surdas portuguesas é a LGP e as que tiveram um acesso precoce à sua língua apresentam um melhor desempenho na narração de uma história.

Para verificar esta hipótese, foi aplicada uma prova que consistia no conto de uma história, a partir de uma sequência de imagens, em LGP a todos as crianças desta investigação.

Releva-se a importância de um precoce ambiente comunicativo para que a criança surda adquira um desenvolvimento global semelhante aos seus pares ouvintes. Salienta-se ainda que a influência dos pais, dos educadores e dos professores é fundamental para que a criança surda possa desenvolver a sua língua natural, a LGP e a aprendizagem da segunda língua.

Os resultados obtidos confirmaram as hipóteses colocadas, ou seja, as crianças que adquiriram precocemente a LGP apresentaram um maior desenvolvimento na estrutura da narrativa.

Palavras-chave: Crianças surdas, Narrativa, Língua Gestual Portuguesa.

ABSTRACT

The present research aims as central question the evaluation of the narrative structure by a group of six deep deaf children using the Portuguese Sign Language.

The research tried to find out if there were differences in narrating a history among children whose Portuguese Sign Language was early acquired and those ones whose first contact with their mother language was lately acquired.

The general hypothesis was that the natural language of Portuguese deaf children is the Portuguese Sign Language and those who have had had an early access to their language present a better performance in narrating a history.

In order to verify the hypothesis it was applied a test wich consists on telling a story, from a sequences of images, in Portuguese Sign Language, to all the children of this research.

This underline the importance of an early communicative environment so that deaf children acquire a global development similar to that of hearing children. Note also that the influence of parents, educators and teachers is fundamental for the deaf child to develop her natural language, the Portuguese Sign Language, and learning a second language.

It should be, therefore, the importance of language development of children in their learning, as well as how parents, educators and teachers can favorably influencing the learning of the deaf child always to meet the needs of these children, in this case the development of natural language of deaf children, without however neglecting the learning of a second language.

The results confirmed the above mentioned hypothesis, that is to say, the children who early acquired the Portuguese Sign Language presented a better development in the narrative strcture.

Key words: Narrative, Portuguese Sign Language.

ABREVIATURAS E SIGLAS

- **ASL** – **American Sign Language**
- **BSL** – **British Sign Language**
- **CEB** – **Ciclo Ensino Básico**
- **LGP** – **Língua Gestual Portuguesa**
- **LP** – **Língua Portuguesa**

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE	2
DEDICATÓRIA	3
PREFÁCIO	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
ABREVIATURAS E SIGLAS	7
ÍNDICE GERAL	8
ÍNDICE DE TABELAS	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS	12
ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE APÊNDICES	14
ÍNDICE DE ANEXOS	15
INTRODUÇÃO	16
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	18
1. A História da Educação dos Surdos	19
1.1. Antiguidade	19
1.2. Dos Primeiros Tempos da Era Cristã até à Idade Média	19
1.3. Séculos XVI/XVII	20
1.4. Séculos XVII/XVIII	22
1.5. Séculos XVIII/XIX	24
1.6. Séculos XIX/XX	25
2. O cérebro e a comunicação	28
3. A Língua Gestual como Primeira Língua das Crianças Surdas	37
4. A Língua Escrita como Segunda Língua das Crianças Surdas	42
Capítulo II - A Estrutura da Narrativa	49
1. Introdução	49
2. Fundamentos para o Estudo da Narrativa	51
3. Modelo de Adam	53
4. Da Estrutura Teórica da Narrativa ao Estudo Empírico	58

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO	60
Capítulo I	61
1. Questão Central e questões específicas	61
Capítulo II – Metodologia	62
1. Caraterização do tipo de investigação	62
2. Caraterização Minuciosa do Grupo de Estudo	64
2.1. Constituição	64
2.2. Caraterização Genérica	65
2.3. Critérios de Caraterização do Grupo de Estudo	66
2.3.1. Caraterização Sócio-Económica Familiar	66
2.3.1.1. Habilitações Académicas Parentais	67
2.3.1.2. Níveis Ocupacionais	69
2.3.1.3. Situação em Internato	72
2.3.2. Caraterização da Surdez e dos Aspetos Comunicativos dos Alunos	73
2.3.2.1. Tipo e Grau de Surdez	73
2.3.2.2. Tipo de Comunicação com o Meio Envolverte	74
2.3.2.3. Familiares Surdos	76
2.3.2.4. A Idade do Primeiro Contato com Surdos	78
2.3.2.5. Início da Pré-Escola e do Ensino Básico	79
2.4. Síntese da Caraterização do Grupo de Estudo	80
3. Descrição das provas seleccionadas	81
4. Procedimentos	82
PARTE III – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	86
Capítulo I – Descrição dos Resultados	87
1. Conto de uma História através da Língua Gestual	88
1.1. Leitura dos Resultados Globais por Macro-proposição	88
1.2. Leitura dos Resultados Individuais por Macro-proposição	89
1.3. Leitura dos Resultados de Número de Macro-Proposição por Sujeito	90
2. Síntese Comparativa dos Resultados	91
Capítulo II – Discussão dos Resultados	92
1. Questões Específicas: O Envolverte das Crianças Surdas	92

1.1. Idade de Aquisição da Língua Gestual	92
1.1.1. Com que idade os sujeitos do grupo de estudo da presente investigação tiveram o primeiro contato com a Língua Gestual Portuguesa, a sua língua materna?	92
1.2. A Escola e as Necessidades Comunicativo-Linguísticas dos Surdos	94
1.2.1. Como se organizou a escola que os sujeitos frequentam em função das necessidades comunicativo-linguísticas destes?	94
1.3. A Comunicação das Crianças Surdas	95
1.3.1. Como comunicam os sujeitos do grupo de estudo com aqueles que os rodeiam?	95
1.4. O Atraso Escolar dos Sujeitos Surdos em Relação à sua Faixa Etária	96
1.4.1. Verifica-se nos sujeitos surdos deste grupo de estudo, um atraso em relação às crianças da sua faixa etária?	96
2. Diferenças encontradas entre os dois grupos no que se refere à produção da narrativa	97
3. Questão Central: Influência da LGP na aquisição da Sequência Narrativa	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
1. Contributo do Estudo	100
2. Limitações do Estudo	102
3. Sugestões para Estudos Futuros e outras Iniciativas	102
FONTES DE CONSULTA	103
1. Bibliográficas	103
2. Webgráficas	111
3. Legislativas	111

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação Nacional das Profissões	69
Tabela 2 – Macro-Proposições produzidas por cada um dos sujeitos	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos por idades e anos de escolaridade	65
Gráfico 2 – Habilitações Académicas dos Pais dos Sujeitos	67
Gráfico 3 – Habilitações Académicas das Mães dos Sujeitos	68
Gráfico 4 – Comparação das Habilitações Académicas dos Pais e das Mães dos Sujeitos	68
Gráfico 5 – Níveis Ocupacionais dos Pais dos Sujeitos	70
Gráfico 6 – Níveis Ocupacionais das Mães dos Sujeitos	70
Gráfico 7 – Comparação dos Níveis Ocupacionais dos Pais e Mães dos Sujeitos	71
Gráfico 8 – Regime de Frequência da Escola	72
Gráfico 9 – Comunicação dos Sujeitos com os Familiares	74
Gráfico 10 – Comunicação dos Sujeitos com os Professores	75
Gráfico 11 – Comunicação com os Amigos fora da Escola	76
Gráfico 12 – Distribuição dos Parentes Surdos	77
Gráfico 13 – Distribuição dos Parentes Surdos em relação ao grau de parentesco	77
Gráfico 14 – Idade do Primeiro Contacto com o Educador ou Professor Surdo ...	78
Gráfico 15 –Percurso educativo: Idade de início de escolaridade	79
Gráfico 16 – Sujeitos por Macro Proposição	88
Gráfico 17 – Número de Macro Proposições por Sujeito	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Vista Superior do Cérebro	33
---	-----------

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Produção de conto de uma história	ii
Apêndice II – Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 1	iii
Apêndice III – Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 2	iv
Apêndice IV – Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 3	v
Apêndice V – Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 4	vi
Apêndice VI – Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 5	vii
Apêndice VII – Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 6	viii
Apêndice VIII – Modelo de interpretação da história	ix
Apêndice IX – Grelha de aplicação do modelo de interpretação da história	x
Apêndice X – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 1	xi
Apêndice XI – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 2 ...	xii
Apêndice XII – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 3 ..	xiii
Apêndice XIII – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 4 .	xiv
Apêndice XIV – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 5 .	xv
Apêndice XV – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 6 ..	xvi
Apêndice XVI – Grelha de aplicação da prova de conto da história de todos os sujeitos	xvii
Apêndice XVII – Pedido de autorização para a realização do estudo	xviii
Apêndice XVIII – Pedido de autorização aos encarregados de educação onde se realizou o estudo de investigação	xix

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização	xxi
Anexo II – Lei Constitucional n.º 1/97 D.R. n.º 218, Série I –A de 1997-09-20, 4.^a revisão constitucional	xxiii

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, os professores que acompanharam os alunos surdos foram confrontados com as dificuldades que estes apresentavam ao nível de diferentes áreas. O desenvolvimento comunicativo da criança surda ainda continua a ser uma questão teórica e prática que não está resolvida.

Em relação à aquisição da primeira língua das crianças surdas pode referir-se que durante décadas, a maioria dos países optou por um método oralista, como resposta educativa, em que o aluno surdo deveria aprender a falar para que assim pudesse integrar a sociedade de ouvintes.

Hoje em dia há estudos que comprovam que a criança não deve ser sujeita a esse esforço uma vez que a sua língua natural e a sua língua materna é a Língua Gestual Portuguesa.

Perante o fracasso evidente na aprendizagem das crianças surdas, investigações recentes comprovaram “que a criança surda tem possibilidades de adquirir naturalmente uma língua não de natureza auditiva mas visuo-espacial que é a língua gestual”, como tal a língua materna dos surdos. (Amaral, 2002).

Hoje em dia, as dificuldades advêm da forma como é permitido a estas crianças aceder às aquisições e/ou aprendizagens que necessitam para o seu desenvolvimento global.

Neste sentido, a criança surda deverá ter acesso à aquisição da língua gestual como sua primeira língua e à aprendizagem da escrita como segunda língua; assim sendo a educação da criança deve ser num ambiente bilingue.

As dificuldades referidas, ainda hoje condicionam a aprendizagem escolar e social das crianças surdas; assim o presente trabalho pretende essencialmente demonstrar a importância da Língua Gestual Portuguesa, na aquisição da estrutura narrativa em crianças surdas.

Este projeto de investigação, que se irá apresentar de seguida, enquadra-se no contexto da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Escola Superior de Educação de Almeida Garrett.

Na primeira parte deste trabalho, são abordadas as perspetivas teóricas e históricas da aquisição da linguagem; tratar-se-á de seguida o cérebro e a comunicação, depois a Língua Gestual como primeira língua e a língua escrita como segunda língua das crianças surdas. Irá ser desenvolvido também o estudo da sequência narrativa enquadrada em algumas teorias de investigadores; na segunda parte, abordam-se das metodologias de investigação, tendo em conta a Questão Central, as questões subordinadas e específicas,

caraterização do grupo de estudo, os instrumentos de análise e respetivos procedimentos; na terceira parte apresentam-se a leitura e a discussão dos resultados recolhidos nos registos de vídeo e devidamente tratados.

A conclusão resume alguns dos aspetos mais revelantes do estudo e decorrentes das questões propostas inicialmente neste trabalho de investigação.

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. História da Educação dos Surdos.

Ao longo deste capítulo, abordar-se a problemática da educação de surdos e como estes eram encarados pela sociedade na sua forma de comunicar, desde a Grécia antiga até aos nossos dias.

1.1. Antiguidade

As primeiras formas de comunicação do Homem, no início dos tempos, foram os gestos; gestos simples que permitiam a comunicação nas tarefas conjuntas que os homens primitivos realizavam – caça, pesca e outras.

A pouco e pouco o Homem começou a ter a noção que podia emitir sons, e daí a palavra foi uma evolução natural. Desta forma a linguagem humana começou a basear-se na palavra falada e, embora os gestos continuassem a fazer parte da comunicação, não tinham uma importância fulcral.

No entanto, para as pessoas que não conseguiam ouvir e, por conseguinte, falar, os gestos eram a base de toda a comunicação.

No momento em que várias pessoas na condição de não ouvintes se juntaram, começaram a estabelecer um código gestual que lhes permitia a compreensão e a comunicação uns com os outros.

Gannon (1981) refere que para Aristóteles (384-322 a.C.) “a audição contribui para a maior parte do pensamento, uma vez que a linguagem está na base da instrução”; assim o surdo não podia ser inteligente por estar privado da audição.

Esta corrente filosófica percorreu vários séculos e, durante um espaço de tempo, os surdos foram considerados seres inferiores, pessoas sem capacidade de pensar, sem voz, sem fala aos quais não era por isso facultada a educação escolar.

1.2. Dos Primeiros Tempos da Era Cristã até à Idade Média

O pensamento grego vai influenciar a religião e as próprias Escrituras em relação à participação dos surdos na sociedade.

No Velho Testamento diz-se que as pessoas surdas faziam parte do plano de Deus e por isso deveriam ser respeitadas enquanto que no Novo Testamento refere que os surdos eram possuídos por uma força demoníaca e apenas aquele que “ouve” a palavra de Deus pode ser salvo.

A lei romana defendia a absoluta negação dos direitos civis aos surdos congénitos acabando, esta lei, por ser adotada em vários locais da Europa ocidental.

Farrar afirma que os senhores feudais “fizeram proibições similares, sendo que ao surdo não era permitido o acesso à herança e aos privilégios feudais.” (Farrar, 1923, p. 3).

Ao longo deste período e até ao século XVIII, os surdos não eram educáveis nem tinham direitos. Aos olhos da sociedade, os surdos não eram capazes de comunicar com os outros nem entre si.

1.3. Séculos XVI/XVII

No século XVI, os surdos eram encarados de uma forma positiva em relação ao seu comportamento e linguagem, tal como referem alguns autores. Montaigne escreve que:

“... os nossos mudos disputam, argumentam e contam histórias por gestos. Eu próprio os vi tão flexíveis e formados sobre aquilo que à verdade se refere que não lhes falta nada para a perfeição de se saberem fazer entender... necessitam do alfabeto dos dedos e de uma gramática de gestos para se exprimirem”. (Montaigne, 1969, p. 229)

Nessa época os padres eram os responsáveis pela educação de crianças ouvintes e surdas provenientes de famílias nobres pois eram considerados pessoas que possuíam o saber para ensinar não só as crianças ouvintes mas também as surdas.

Durante esse século XVI também um médico de Pádua, Gerónimo Cardano, referiu que os surdos poderiam aprender e compreender através de uma comunicação gestual (Cardano, 1953).

Ainda nessa época, em relação a heranças, os surdos continuaram a não beneficiar do direito da aquisição dos bens, pois estes eram considerados legalmente incapazes de tomarem a sua posse.

Nos países ocidentais, os surdos tinham direito à educação e foi neste contexto que surgiu assim o primeiro professor/educador de surdos, Pedro Ponce de León.

Ao nível social, as riquezas estavam apenas na posse de algumas famílias nobres. Possivelmente, em alguns casamentos nestas famílias nasceram crianças surdas. Como foi referido anteriormente, os surdos eram considerados pessoas incapazes de tomarem posse dos seus bens, mas no caso de serem capazes de articular oralmente já podiam ter benefícios financeiros, segundo a lei.

Pedro Ponce León, um monge Beneditino ensinou o seu primeiro aluno surdo a falar e a escrever a fim de este receber a herança que lhe tinha sido negada.

Segundo Markides (1985), pouco se sabe sobre as técnicas utilizadas por este monge visto que os seus registos se perderam ou foram destruídos ao longo do tempo.

Apenas tem sido referido que começou pela leitura e escrita passando posteriormente para o discurso oral, utilizando o alfabeto manual no ensino.

Depois da demonstração deste autor que uma criança surda poderia ser ensinada a falar “grande engenho teve que ser exercido para contornar a velha lei, através da qual fora excluído dos direitos primogénitos quem de outra forma teria acesso a esses mesmos direitos.” (Farrar, 1923, pp. 3-4). Pedro Ponce León fundou, então, uma escola no seu mosteiro e começou a ensinar crianças surdas provenientes de famílias da nobreza, na qual teve êxito.

Markides (1985), refere na sua obra que posteriormente a Pedro Ponce León surgiu Manuel Ramírez de Carrión que acabou por ficar conhecido como o inventor do treino de fala para surdos. O seu trabalho consistia num método fonético em que apresentava as letras individuais pela ordem que deveriam ser pronunciadas, associando assim as letras a sons específicos. Manuel R. de Cárrión referiu que poderia ensinar os ouvintes a ler e a escrever assim como os surdos a falar em duas semanas.

Apesar destes autores serem pioneiros no que respeita ao ensino dos surdos, Juan Pablo Martín Bonet foi o primeiro a publicar um método para educar surdos que consistia no ensino da leitura, escrita e o uso do alfabeto manual de uma só mão, segundo Woll provavelmente inventado por Pedro Ponce León, e utilizado antes do surdo aprender a falar, uma vez que a maioria dos surdos quando iniciava a sua aprendizagem apenas se exprimia por mímica. (Woll,1987).

“A existência destas representações poderá estar na origem do preconceito de que muitas vezes são alvos as línguas gestuais, associando-as não a um sistema complexo de signos, mas de uma forma de expressão mímica. Todavia, como o comprovam alguns estudos de Amaral e Delgado Martins, (1994); Quadros e Karnopp (2004) ainda que estes gestos possam ser compreendidos por indivíduos que não dominem uma língua gestual, a existência de gestos arbitrários torna impossível a compreensão de um texto numa língua gestual de quem não a compreenda enquanto sistema organizado” (Correia, 2009, p.59)

Bonet (1930) refere que as crianças surdas e mudas não são, na verdade, mudas, no que à fala e ao raciocínio diz respeito, mas simplesmente surdas, logo, “capazes de aprenderem qualquer língua ou ciência”. (Van Cleve, 1989, p. 15)

Segundo Bézagu-Deluy (1993), em Inglaterra, John Wallis publicou um tratado de instrução de surdos e, de acordo com esse tratado, seria útil saber os “gestos naturais” destes e utilizá-los para lhes ensinar, como ele afirma, “a nossa língua”.

Coutinho (2006) refere que na Alemanha e na Holanda, os primeiros professores de surdos conhecidos rejeitam a ideia dos gestos naturais referindo

que esses gestos não podem ser válidos para exprimir o pensamento e que nem servirão de forma alguma para se aprender uma língua.

Assim, ao longo dos tempos foi-se descobrindo que os surdos educados com sucesso eram inteligentes e que podiam aprender uma linguagem além de se exprimirem, mas defendendo sempre que a linguagem deveria ser a língua oral dos professores da sociedade que os rodeia.

Naquela época apenas se considerava a língua oral/falada como a única válida na sociedade e não era admissível que os surdos pudessem comunicar de uma forma diferente. Apenas era considerado ser humano com educação aquele que falava bem e utilizava a língua falada para comunicar ou exprimir os seus pensamentos.

Concluindo, as pessoas surdas continuavam a não ser bem aceites pela sociedade, para que pudessem ser aceites e ter os seus direitos legais assegurados tiveram que adotar a língua utilizada por todos os que os rodeavam, a língua falada.

1.4. Séculos XVII/XVIII

Em meados do século XVII, a situação dos surdos melhorou a partir do momento em que os filósofos puseram em questão alguns fatos de épocas passadas, como foi o caso da relação palavra/pensamento. Descartes referiu que:

“nunca se encontrou qualquer animal tão perfeito que tenha usado qualquer signo para se fazer entender junto dos outros animais, qualquer coisa com que pudesse exprimir as suas paixões; e não há nenhum homem por mais imperfeito, que não a use; deste modo os que são surdos e mudos inventam gestos específicos através dos quais exprimem os seus pensamentos.” (1953, p.1256)

Descartes evidencia assim que os surdos são como outras pessoas com capacidades para produzirem os seus pensamentos através dos *gestos*.

Em 1749, para reforçar a teoria de Descartes surge outro autor, Diderot, que valoriza as capacidades dos surdos relativamente ao pensamento.

“Descartes, através da carta “Lettre sur les aveugles à l’usage de ceux qui voient” reafirma que nos surdos a qualidade da língua que nasce dos seus dedos lhes constrói a mente, questionando: se nunca um filósofo invisual ou surdo de nascença se fez um homem tão grande como Descartes, ousou assegurar-vos, senhor, que tem a alma na extremidade dos dedos; porque é daí que lhe vêm as suas principais sensações e todos os seus conhecimentos. E que pensaríeis se vos dissesse que a sua cabeça é a sede dos seus pensamentos?”. (Diderot, 1749, p. 158)

É no século XVII que a educação dos surdos começa a ser aceitável na sociedade. Apesar das palavras de Descartes e de Diderot, os professores que ensinavam as crianças surdas, provenientes de famílias privilegiadas, continuavam a ser oralistas.

Seguin (1932), refere que Jacob Rodrigues Pereira foi um dos exemplos de professores que ensinou jovens surdos de famílias ricas a falar graças ao alfabeto manual de Bonet e a alguns gestos da sua invenção. Este professor recusa os gestos naturais e utiliza um método em que o aluno aprende a falar tocando na garganta do professor tentando imitar, ao mesmo tempo, as vibrações que sente e a articulação dos órgãos que vê.

Amaral e Coutinho (1996), referem que a metodologia de Jacob apresentava uma grande preocupação com a escrita recorrendo a uma série de gestos auxiliares, procedimento que o seu discípulo d'Azy d'Étigny apelidou de datilologia.

Grant (1990), refere que em 1755, o Abade Charles-Michel de l'Épée fundou em Paris a primeira escola pública gratuita aberta a surdos de todas as classes sociais.

O Abade de l'Épée embora não tivesse adotado a língua gestual da comunidade surda parisienses criou, a partir dela, uma língua gestual francesa.

Em pouco tempo, o Abade de l'Épée foi procurado e requisitado por muitos surdos das classes mais desfavorecidas. A metodologia da escola deste professor baseava-se no método gestual e defendia que o ensino deveria ser acessível a todos independentemente da sua classe social.

Em 1776, l'Épée publica um livro *Institution de sourds-muets* onde apresenta e desenvolve um sistema de *sinais metódicos*. O seu trabalho foi muito criticado pelos oralistas mas elogiado por outros.

“Condillac (1776) disse do seu trabalho que os gestos manuais dos surdos-mudos transmitem-nos ideias mais exatas e precisas do que aquelas geralmente transmitidas com o apoio da oralidade”. (Pennisi, 1995, pp. 93-94)

McLoughlin (1990), refere que o Abade de l'Épée fundou a sua escola em Paris, enquanto que Samuel Heinicke desenvolvia na Alemanha o seu próprio método de oralismo no ensino de surdos.

Heinicke foi influenciado por Johann Conrad Amman, fundador do método oralista, que defendia que a prática da língua oral era mais importante para a correta articulação dos sons do que a atividade passiva de escutar.

Heinicke menciona que “qualquer pessoa que tenha aprendido a falar, seja surdo ou dotado de audição, necessitou de uma prolongada prática auditiva de modo a que os seus órgãos pudessem adquirir a aptidão e a flexibilidade necessárias”. (Pennisi, 1995, p. 109).

Apesar das teorias destes autores serem diferentes, hoje em dia vemos essas perspectivas pedagógicas a serem trabalhadas nas escolas. Apesar de terem ideias diferentes tinham algo em comum: nenhum deles ajudou os surdos a desenvolver a sua própria língua, a língua gestual.

1.5. Séculos XVIII/XIX

Depois do Abade de l'Épée fundar a sua escola, a educação em França evoluiu. Criaram-se mais escolas para surdos em várias cidades francesas. Markides refere que:

“após o falecimento do Abade de l'Épée a sua escola passou a denominar-se Institution Nationale des Sourds-Muets e, posteriormente, Institut St-Jacques. Passou a ser dirigido pelo Abade de Sicard. Este apesar de seguir a linha pedagógica de l'Épée, misturou muitos gestos por ele inventados com os gestos da Língua Gestual Francesa, apresentando assim a sua proposta de “língua” gestual que continuou a ser incompreensível para os surdos.” (1985, p. 149)

Segundo Bézagu-Deluy, por toda a Europa se fizeram sentir as influências da “escola francesa” na educação de surdos, abrindo-se escolas para surdos em vários países inspiradas na metodologia criada pelo Abade de l'Épée.

O mesmo autor evidencia que na Holanda, a primeira escola de surdos foi fundada em 1790 pelo vicário Daniel Henri Guyot, em Groningen, baseada no método do Abade de l'Épée. A escola foi oficializada em 1830, passando em 1840 para Gemert e em 1910 para Sint Michielsgestel. Outras escolas, na Holanda, adotaram metodologias oralistas: Rotterdam (1853), The Hague (1889) e Amesterdam (1911). Em 1906, o “Institute for the Deaf de Sint Michielsgestel” passou a adotar, também, metodologias semelhantes, no entanto as crianças surdas mesmo com uma educação dita oralista, sempre usaram os gestos e a oralidade, trata-se então de uma comunicação mista gestual/oral.

Bézagu-Deluy refere também que nos países nórdicos, nomeadamente na Suécia, a história é semelhante. Em 1809, Per Aron Borg (1776-1839) fundou em Estocolmo a primeira instituição para o ensino de surdos na Suécia com o nome de *Allmana Institutet for Blinda och Dofstumma*, introduzindo uma metodologia semelhante à de l'Épée. (Bézagu-Deluy, M., 1993)

Em 1823, por decreto real de 20 de abril, abriu em Portugal, a primeira escola para surdos, criada por decisão do Rei D. João VI que cedeu aos insistentes pedidos da sua filha, a Infanta D. Isabel Maria. A escola abriu sob a direção de Per Aron Borg, vindo da direção do Instituto de surdos de Estocolmo. Per Aron Borg trouxe, para aplicar em Portugal, a metodologia de influência francesa já por si introduzida em Estocolmo. (Lourenço, 1956, pp. 76-102)

Quando Per Aron Borg voltou a Estocolmo para retomar a direção do Instituto que aí fundara, deixou na direção da escola portuguesa o seu irmão João Herman Borg. A partir desta altura, mas sobretudo, a partir da data da morte de João Herman Borg em 1833, o ensino de surdos em Portugal passará por um conjunto vasto de vicissitudes (políticas, económicas e de competência profissional e pedagógica, entre outras) que lhe criaram uma enorme instabilidade geradora de alguma mediocridade na educação de surdos, que, salvo raras exceções, se manteve até ao início da segunda década do século vinte. (Moutinho, 1875)

Devido a tanta instabilidade, ao longo de muitos anos, fecharam e abriram muitas escolas públicas e privadas, variou-se na metodologia adotada assim como nos professores encarregues da educação dos surdos.

Concluindo, podemos referir que nos finais do século XVIII e ao longo do século XIX a educação dos surdos não seguiu apenas uma linha orientadora pedagógica. Existiam então dois tipos de metodologias: a do oralismo defendida por médicos e docentes ouvintes e a utilização da língua gestual defendida por docentes surdos e ouvintes.

Em Portugal continuou a haver muita instabilidade, ao longo de décadas, no que se refere à educação de surdos.

1.6.Séculos XIX/XX

Devido ao aumento de escolas de surdos em França, surgiu a dificuldade de dar respostas devido à falta de recursos humanos, essencialmente de docentes. Apesar de se verificar uma evolução no que respeita à educação de surdos, em épocas anteriores, o recurso à língua gestual não teve força suficiente para se manter. O oralismo tornou-se assim prioritário na educação dos surdos.

Alexander Graham Bell foi um dos responsáveis por essa mudança em defesa do oralismo puro. Este exerceu funções como professor de surdos e a sua metodologia consistia na leitura para aprender os sons da fala. Mais tarde, abriu uma escola nos Estados Unidos para aplicar e demonstrar o seu método.

Depois da invenção do telefone e do audiómetro, as suas opções passaram a ser seguidas nas decisões educativas sobre os surdos. Nessa época, acreditava-se que iria deixar de haver surdos devido à invenção do telefone.

Em 1878, realizou-se em Paris um congresso para professores ouvintes de crianças surdas, pró-oralista, para se debater a inserção destas na sociedade.

Mais tarde, em 1880, realizou-se o Congresso de Milão, um congresso internacional com o mesmo tema onde se incluíam 162 congressistas ouvintes e duas pessoas surdas.

No Congresso Internacional de Educação de Surdos de Milão foram aprovadas e adotadas, além de outras, as seguintes resoluções:

- 1) A Convenção considera a incontestável superioridade do discurso oral sobre o gesto e declara que o método de articulação deve ter a preferência sobre o gestual na instrução e na educação do surdo e mudo.
 - 2) Considerando que o uso simultâneo dos gestos e do discurso oral tem desvantagem, a Convenção declara que o método oral deve ser o preferido.
- (Grant, 1990, p. 8)

O congresso terminou com voto unânime a favor da proibição dos gestos na educação dos surdos.

Segundo Bates, depois do Congresso, as escolas da Grã-Bretanha, conjuntamente com as que, no resto da Europa, tinham preferido inicialmente uma aproximação gestual à educação dos surdos, rapidamente adotaram o método oral. A língua gestual, nas escolas britânicas, foi gradualmente forçada à clandestinidade como reação ao forte ataque que sofreu nos princípios do século XX. (Bates, 1985, p. 140)

O Congresso Internacional de Surdos realizado em 1900 acentuou a proibição de qualquer participação dos surdos franceses na educação dos surdos.

Em 1887, os professores surdos tiveram que deixar os seus lugares assim que os últimos alunos deixaram o Instituto de Surdos de Paris.

Santos refere que em Portugal, em 1905, o Provedor da Casa Pia de Lisboa, Costa Pinto enviou dois alunos da Casa Pia para se especializarem no *Instituto Nacional de Surdos-Mudos* de Paris. Apenas um deles, ao regressar a Portugal, foi nomeado, em 1910, professor do Instituto dando início ao ensino de surdos através da metodologia oralista. (Santos, 1913)

Assim sendo, com a proibição de comunicar através de gestos em todas as escolas e locais de instrução de surdos, estes começam a utilizar os gestos na clandestinidade.

Lane refere que um autêntico desastre educacional resultou do uso da linguagem oral, falada ou escrita, para instruir crianças surdas ao longo de todo o século XX. Acrescenta ainda que:

“... 35% dos alunos surdos americanos que saem das escolas secundárias não conseguem ler como as crianças ouvintes que frequentam o segundo nível... se considerarmos a capacidade de leitura de uma média de crianças ouvintes com

onze anos em ler um jornal vulgar, verificamos que 75% dos surdos que abandonam a escola não consegue ler um jornal e que oitenta e cinco por cento dos finalistas, surdos profundos, também não consegue fazê-lo...” (Lane, 1992, pp. 122-123).

Concluindo, durante séculos a forma de comunicar entre surdos e a sua língua não foi reconhecida pela sociedade. Desde a Grécia antiga que a língua gestual não era considerado um instrumento para o pensamento trazendo assim consequências para os surdos. Do ponto de vista filosófico, religioso e social apenas o discurso oral era valorizado.

Desde sempre, o pensamento de Aristóteles em relação aos surdos esteve presente. Nos séculos XVIII e XIX, argumentos utilizados por defensores do oralismo eram idênticos aos utilizados pelo filósofo Aristóteles que vieram a influenciar, ao longo dos tempos, alguns autores e os defensores do oralismo no Congresso de Milão.

Foi no Congresso de Milão que se decidiu o futuro dos surdos e o modelo de educação de surdos para o século XX.

A partir do século XVI, os surdos foram considerados educáveis perante a sociedade desde que dominassem a oralidade, ou seja, a sua forma de comunicar nunca foi realmente aceite.

Neste século encontramos alguns autores como Bonet, que utilizaram a comunicação gestual no ensino da fala e com alguns casos de sucesso, alcançando os surdos a oralidade, depois de já dominarem a comunicação gestual.

Entre os séculos XVII e XIX, em França, verificou-se que foi um período em que a língua gestual (Língua Gestual Francesa) foi valorizada e desenvolvida pelo Abade de l'Épée, como nunca antes havia sido feito. Muitos surdos foram aceites e integrados socialmente e muitos deles demonstraram as suas capacidades e potencialidades, principalmente, na área da educação.

Com as decisões tomadas no Congresso de Milão em 1880, a metodologia do oralismo voltou à educação dos surdos proibindo-se mesmo a utilização dos gestos nas escolas.

Em meados do século XX, mais propriamente nos finais dos anos sessenta, setenta e oitenta, a forma de comunicar entre os surdos começou a ser encarada de outra forma. Esta forma de comunicação começou a ser vista como um suporte essencial para o desenvolvimento global das crianças surdas.

Como podemos verificar todo este percurso educativo das crianças surdas se apresenta muito controverso ao longo dos séculos, sem um estudo aprofundado sobre a aplicação de uma ou outra metodologia e sem resultados práticos avaliados.

Assim sendo, uns defendiam que a criança surda tinha de adquirir a língua oral para se integrar no mundo dos ouvintes e que todos os gestos a que recorresse só iriam prejudicar a aprendizagem da língua da comunidade que os envolvia – a língua oral.

Por outro lado havia professores e educadores que defendiam que o recurso aos gestos ajudava a aquisição da língua oral.

De seguida, apresenta-se as consequências desta controvérsia para as crianças surdas.

2. O cérebro e a Comunicação

A linguagem permite ao Homem estruturar o seu pensamento, demonstrar o que sente e comunicar com outros que o rodeia. Esta tem sido um objeto de estudo para investigadores no âmbito da linguística que procuram respostas para as dificuldades reveladas em pessoas com lesões cerebrais ou com distúrbios sensoriais, como a surdez.

Chomsky foi um linguista que estudou a língua e o seu funcionamento. Este autor referiu que era muito difícil explicar como a língua materna poderia ser adquirida rapidamente em crianças ouvintes com dificuldades na fala. A palavra é importante na atividade ao nível mental, na formação da consciência além de ser um veículo de transmissão do saber. (Chomsky, 1994).

“Os indivíduos que ouvem parecem utilizar, em sua linguagem, os dois processos: o verbal e o não-verbal. A surdez congénita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não verbais.” (Lima, 2006, p. 15)

Segundo Luria (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. O ser humano possui dois sistemas para a produção e o reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial (visual/auditivo e vocal) e o sistema motor (visual, mão e braço). As pessoas surdas, na aquisição da língua utilizam o sistema motor.

Ao longo dos tempos houve duas épocas distintas em relação ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas: uma que vai até 1960 e outra que se situa entre essa data e o presente.

Na primeira época, os investigadores consideravam a criança surda destituída de linguagem e então resolveram utilizá-las como uma via importante para o estudo dos

fenómenos da mente na ausência de linguagem e da função sensorial auditiva. Punham, assim, uma tónica nas dificuldades apresentadas por este grupo.

É assim que investigadores como Printner, Eisenson & Stanton (1941) afirmam que os surdos são intelectualmente inferiores aos ouvintes em áreas de cognição como: inteligência, memória e pensamento abstrato.

Myklebust (1964) desenvolveu um estudo no qual comparava a percepção, a memória, a personalidade e a maturidade social entre surdos e ouvintes tendo concluído que os surdos apresentavam um pensamento de natureza mais concreta do que os ouvintes e que as suas memorizações eram inferiores à dos ouvintes, apresentando uma personalidade pouco flexível e uma fraca maturidade social.

Este autor considerava, ainda, que os aspetos observados se deviam à ausência de audição.

De uma forma muito semelhante se apresentavam as pesquisas desta época em relação ao desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas.

Porém, hoje reconhece-se que estas investigações e os resultados obtidos careciam de validade científica uma vez que os testes utilizados para aferição de capacidade cognitiva não se encontravam adaptados às pessoas surdas, antes sim, eram testes que se aplicavam às crianças ouvintes; por outro lado não havia a caracterização das pessoas surdas a quem eram aplicados (surdez profunda, surdez média ou ligeira, surdez hereditária, surdez congénita...); e por outro, ainda, os investigadores que se dedicavam a estes estudos não tinham contato com surdos, nada conhecendo da sua realidade.

Foi assim que alguns pais, educadores e professores de crianças surdas começaram a pôr em causa estes tipos de investigação e os seus resultados. Na mesma linha de pensamento, Maxwell (1985, p. 97) afirma:

“... os surdos têm vindo a ser avaliados a partir da perspectiva das capacidades dos ouvintes, com elas são comparados e os seus desempenhos no que respeita à fala, à leitura da fala, ao seu percurso educacional, ao seu desenvolvimento psico-social, aos seus tipos de casamento e às características dos seus empregos. Normalmente estes estudos explicitam de forma detalhada as implicações patológicas da surdez em comparação com o desenvolvimento dito normal. O que não tem sido estudado é a interação natural e normal das pessoas surdas entre si.”

Para mudar o rumo destas investigações entre 1960 e 1965 Stokoe, Casterline e Croneberg (1965, p. XXXIII) demonstraram que os surdos americanos usavam um sistema de comunicação entre si que apresentava as mesmas características de uma língua natural – a língua que mais tarde se veio a chamar a American Sign Language (ASL).

Outro investigador se seguiu: Fisher (1974) que também demonstrou que a ASL bem como outras línguas gestuais apresentavam características semelhantes às línguas orais.

Estas investigações causaram uma verdadeira revolução para os surdos, os seus familiares, professores e educadores porque a realidade agora era bem diferente daquela que até aí se defendia: os surdos possuíam uma língua com todas as características de uma língua só que se desenvolvia numa modalidade visuo-espacial diferente da modalidade áudio-oral das pessoas ouvintes.

Tornava-se, agora, importante saber como é que o desenvolvimento dessa língua poderia afetar não só o desenvolvimento cognitivo da criança mas todo o seu desenvolvimento global.

Os investigadores buscaram modelos para esta tarefa e um dos pioneiros Furth (1966) recorreu ao esquema interacionista de Piaget e estudou as capacidades das crianças surdas tendo sempre em conta a relação cognição/linguagem. Para elaborar este estudo Furth desenvolveu métodos e estratégias não verbais que aplicava às crianças surdas.

Terminado o estudo Furth concluiu que as crianças surdas adquirem as capacidades intelectuais segundo a ordem que Piaget descrevia, sendo que a sua progressão é mais lenta e, na sua maioria, não atingem os estádios mais avançados. Segundo este autor a explicação reside essencialmente na falta de interação destas crianças com o meio que as rodeia.

White (1987) refletindo sobre o desenvolvimento da linguagem através da interação permanente com o meio físico e social, seguindo a perspetiva de Vygotsky, defendeu que as crianças surdas diferem das ouvintes não devido à surdez mas porque não lhes foi proporcionado o seu desenvolvimento linguístico normal dentro duma interação ativa e permanente com o meio.

Outros investigadores concordando com White (Bonkowski, Gavelek & Akamatsu, 1985, pp. 185-194) acrescentaram que as dificuldades apresentadas pelas crianças surdas apresentam têm essencialmente a ver com a falta de um envolvimento rico linguístico gestual:

Trata-se, segundo estes autores de uma consciencialização que “potencialmente responsabiliza todos aqueles que estão numa posição de poder proporcionar um desenvolvimento cognitivo pleno às crianças surdas (pais, parentes, professores e pares) e fundamentalmente conceda plenos direitos devidos às próprias crianças surdas. (Bonkowski, Gavelek & Akamatsu, 1985, p. 193)

Siple (1997), apresenta uma abordagem na linha da teoria de Chomsky, comparando a aquisição das línguas gestuais e orais tendo em conta alguns aspetos específicos da estrutura e pensamento destas duas línguas.

Os aspetos da linguagem que Siple mais releva neste estudo são: o desenvolvimento fonológico, semântico, morfológico, sintático e pragmático.

A sua investigação pode sintetizar-se nos seguintes pontos:

- os aspetos da aquisição da linguagem que tendem a ocorrer em estádios mais precoces da aquisição da linguagem são os aspetos fonológico, semântico e morfo-sintático;
- a aquisição da linguagem tende a generalizar-se independentemente da modalidade da linguagem (visuo-espacial no caso dos surdos) ou seja, é similar para as línguas gestuais e orais;
- a influência dos fatores genéticos parece ser mais marcante nos estádios primários da aquisição da linguagem; nos estádios mais avançados o meio envolvente desempenha um papel mais relevante.

Como se tem vindo a verificar em todos estes estudos, o desenvolvimento cognitivo da criança surda, tal como na criança ouvinte, apontam para aspetos de natureza inata e aspetos relacionados com o envolvimento da criança com o meio sócio-cultural, sendo o aparecimento da linguagem considerado parte integrante do seu desenvolvimento global. (Noidén, 1995)

Assim, o que faltou à grande maioria das crianças surdas foi a envolvência com o meio o que as marcou em dois aspetos muito importantes: a aquisição da linguagem e o corte no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

“A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico: é um fenómeno cultural em que padrões sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais, assim como os seus problemas estão inextricavelmente ligados”. (Schlesinger & Meadow, 1972, p. 76).

Não se pode, porém, esquecer que foi o trabalho de investigação de Stokoe sobre a ASL, que despertou o interesse de outros investigadores não só para a investigação desta língua mas também para as línguas gestuais de muitos outros países (Tervoort & Verbeek, 1967).

Nestes estudos há três períodos a destacar: um primeiro período (dos anos 60 aos anos 80) em que desenvolve a investigação sobre a localização cerebral das línguas gestuais; um segundo período (entre os anos 70 e 90) que tem em vista o estudo das etapas de desenvolvimento da aquisição das línguas gestuais e, um terceiro período (de finais dos anos 90 até à presente data) em que a investigação incide sobre a importância da interação e das estratégias de comunicação com a criança surda.

No primeiro período, a investigação sobre a localização cerebral das línguas gestuais, as principais questões que os investigadores Poizner, Klima e Bellugi (1995, pp. 33-34) levantaram foram as seguintes:

- Será que o hemisfério direito tem a seu cargo a língua gestual uma vez que é uma das suas funções é a organização e processamento das relações espaciais?
- O hemisfério esquerdo encontra-se melhor adaptado do que o direito para o processamento sequencial da língua oral; o que se passa com a língua gestual que se caracteriza pela simultaneidade?
- Existirá alguma possibilidade da língua gestual se encontrar nos dois hemisférios?

Foi assim que estes investigadores partiram para o estudo científico sobre a organização cerebral da linguagem dos surdos.

A estratégia foi a de verificar se o comportamento relacionado com determinada lesão cerebral nos surdos poderia ser comparada com a que apresentavam os ouvintes com idêntica lesão cerebral.

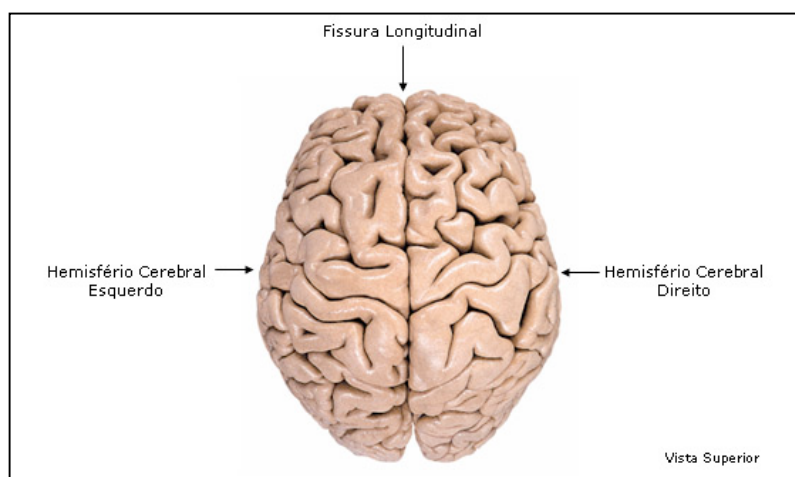
Foram escolhidos os testes visuo-espaciais que não necessitavam recorrer à linguagem e selecionados seis pacientes surdos: três pacientes com lesões no hemisfério esquerdo e três pacientes com lesões no hemisfério direito em que todos possuíam características comuns (eram dextros, receberam a sua educação em escolas residenciais para surdos, viviam com parceiros surdos, usavam a ASL como língua de comunicação e eram membros de comunidades surdas) os resultados obtidos foram os seguintes:

- O hemisfério esquerdo apresenta-se dominante para a língua gestual, logo a organização do cérebro para a língua gestual é paralela à dos ouvintes;
- Há probabilidades de admitir que as estruturas anatómicas no hemisfério esquerdo que facilitam a linguagem visuo-espacial difiram das que facilitam a língua oral;
- Aceite a hipótese anterior parece evidente que as estruturas do cérebro podem adaptar-se e otimizar-se para funções particulares;
- A experiência auditiva não é necessária para o desenvolvimento da especialização hemisférica pelo que o som não é a única via de acesso à linguagem;
- As representações visuo-espaciais de natureza não linguística situam-se no hemisfério direito tanto nos indivíduos surdos como nos ouvintes;

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

Como se pode ver estes estudos nos surdos representam um grande avanço no que respeita às teorias modulares do cérebro e sobre como o organismo recebe e organiza os estímulos que lhe são dados pelo meio circundante, demonstrando a sua plasticidade e capacidade de adaptação.

Figura 1 – Vista Superior do Cérebro



Fonte: <http://www.auladeanatomia.com/neurologia/telencefalo.htm>

No segundo período que focou-se a atenção no estudo das etapas de desenvolvimento e aquisição das línguas gestuais sendo de realçar que todas as pesquisas incidiram na análise da produção da língua gestual de crianças, filhas de pais surdos, grupo que apresenta o input linguístico adequado e indispensável para análises no processo de aquisição.

Os primeiros estudos foram sobre a ASL (Bellugi, Van Hoek, Lillo Martin & O' Grady, 1988, pp. 142-143) e concluíram que:

- Os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem tendem a ocorrer na mesma altura para as crianças surdas e ouvintes;
- Esses processos apresentam o mesmo tempo de maturação, as mesmas fases e as mesmas capacidades para criar sistemas linguísticos complexos;
- Importa realçar que isto só se verifica quando as crianças são expostas a um input linguístico adequado às suas possibilidades.

Além destes estudos é importante fazer referência a muitos outros que se desenvolveram em diferentes países e respetivas línguas gestuais.

Woll (1998, pp. 58-67) apresenta uma proposta sobre as fases de aquisição da língua gestual inglesa (BSL) entre os zero e os dez anos concluindo o seguinte:

- Tanto as crianças surdas como as ouvintes apresentam um grau de desenvolvimento similar não só quanto ao léxico mas quanto aos fenómenos de natureza gramatical;
- Os gestos e as palavras começam a ser combinados nas mesmas idades e antes da entrada para a escola;
- As crianças surdas e ouvintes conseguem um uso completo das estruturas do discurso que só apresentará um desenvolvimento pleno no final dos anos de escolaridade primária.

Outros estudos se têm vindo a desenvolver e assim Maestas & Moores (1980) verificaram como a informação quinestésica pode ser relevante para a aprendizagem da língua gestual, pelo que, segundo estes autores, os pais devem, desde o nascimento, gestuar no próprio corpo da criança e manterem-na em contacto consigo enquanto comunicam em língua gestual com outras pessoas.

Paralelamente a estes estudos desenvolveram-se outros, que se situam entre os dois e os cinco ou seis anos, que são de maior importância na medida em que se trata de uma altura em que a criança consolida as aquisições da linguagem e quando são adquiridas as estruturas sintáticas da língua.

A partir de estudos desenvolvidos por investigadores como Schlesinger e Meadow (1972), Fisher (1974) e outros e analisando os seus resultados podem-se sintetizar alguns pontos importantes e que parecem consensuais entre os investigadores:

- O desenvolvimento da linguagem só pode ocorrer quando as crianças dispõem de um “input” ao qual têm acesso e quando o adulto e a criança são parceiros na criação comunicativa;
- Ao aprender uma língua, seja falada ou gestuada, as crianças têm de ser vistas como participantes ativos na descoberta das regras da língua;
- O desenvolvimento da capacidade articulatória e o desenvolvimento da linguagem são áreas separadas.

Os estudos comparativos e alargados a nível do corpus e do tempo de observação, como é o caso da ASL, levados a efeito em crianças surdas e ouvintes conduzem às seguintes conclusões (Caselli & Volterra, 1994, pp. 276-277):

- Os estádios de progressão da aquisição da linguagem seguem a mesma ordem e são fundamentalmente os mesmos para crianças surdas e ouvintes;
- Tanto as crianças surdas como as ouvintes recorrem a expressões gestuais nos estádios precoces da sua comunicação.

Numa terceira fase a investigação incide sobre a importância da interação e da estratégia de comunicação com a criança surda.

Todas as pesquisas apresentadas resultam da análise de produções linguísticas de crianças filhas de pais surdos, grupo que atrás se referiu, pois apresentam o input linguístico ideal para estas análises.

Coutinho (2006, p. 49) refere “que estas crianças atualmente representam 5% das crianças surdas sendo que as restantes 95% são crianças surdas filhas de pais ouvintes, cujo *input* linguístico é a língua oral.”

Assim, desde o berço a criança surda filha de pais ouvintes é exposta à língua oral e, se nos primeiros meses parece dar alguma resposta às solicitações dos pais, os balbucios vão diminuindo e aí começam as dificuldades linguísticas: “essa ausência de balbucio traz uma grande alteração nos modelos de interação entre a mãe e a sua criança surda e a necessária interatividade deixa de seguir o percurso necessário à aquisição da linguagem...” (Woll, 1998, p. 59).

“Assim se começa a agravar a situação linguística da criança surda uma vez que a primeira língua é adquirida pelas crianças surdas através de uma interação comunicativa que só ela pode ser proporcionada através de uma linguagem que vá ao encontro das suas necessidades.” (Gallaway, 1998)

É a linguagem dos pais, interiorizada pelas crianças que permite a passagem do estádio das percepções para o estádio dos conceitos.

O diálogo pai/filho leva a criança a interiorizar noções de causalidade, de temporalidade, de eventualidade: “assenta neste tipo de dialogo o levar a criança a uma reflexão generalizada da realidade que dará coerência e sentido à sua vida e permitirá o desenvolvimento da sua mente e das suas emoções. A não existência de dialogo deixará a criança ao nível do não generalizado, do inquestionado, do incompreensível, alguma coisa ao nível do animal, do perceptivo.” (Sacks, 1990, p. 82).

Schlesinger estudou os problemas que afetam os surdos desde a infância até à idade adulta e referem que o fato de não haver comunicação desde cedo entre os pais e os filhos afeta na compreensão destes e refere que:

“... não comunicação precoce entre pais e filhos: aos oito anos de idade muitas crianças surdas apresentam um atraso na compreensão de perguntas, ainda continuam a utilizar palavras isoladas e a não dar um conteúdo significativo às suas respostas. Possuem uma noção deficiente de causalidade e raramente projetam ideias sobre o futuro.” (1988, p. 262)

Além destas autoras, outros estudaram esta realidade e correlacionaram o problema do baixo desenvolvimento social, emocional e educativo dos surdos, com a sua baixa competência comunicativa (Myklebust, 1964; Bradford, 1979; Marchesi, 1987).

Isto significa que a ausência de linguagem na criança está ligada com a perda de competência comunicativa que vai impedir o desenvolvimento do pensamento e leva a que o surdo seja considerado portador de um acentuado atraso mental.

Assim as condições em que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, têm vindo a ser expostas à língua oral, como língua materna, têm provocado a ausência de linguagem nessas crianças com consequências comunicativas, escolares e sociais (Sacks, 1990).

Para ultrapassar esta situação basta compreender que é possível encontrar um modo de intercâmbio linguístico com a criança que consiste na aceitação que existe uma língua que ela tem realmente capacidade de adquirir naturalmente porque vai ao encontro das suas características específicas – a língua gestual.

Quanto mais desenvolvida e precocemente adquirida se apresentar a língua gestual maior será o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na altura de entrarem para a escola.

Os professores, por sua vez, deverão dominar a linguagem destas crianças para ser usada como língua de instrução em todas as matérias expositivas e explicativas e necessária interação.

Pode-se, agora resumir, alguns princípios que deverão ser respeitados na educação das crianças surdas e que podem terminar com o desastre educativo que se tem vindo a verificar (Amaral, 2002, pp. 63-64):

- As pessoas surdas devem ser reconhecidas não como indivíduos deficientes mas como um grupo de minoria linguística e cultural com direito à educação e emprego igual ao dos outros membros da sociedade;
- As línguas gestuais apresentam o mesmo estatuto linguístico do que as línguas orais;
- As crianças surdas têm o direito de adquirir a sua língua materna, a língua gestual como primeira língua;

- Proporcionando interação às crianças surdas elas adquirirem a língua gestual como as crianças ouvintes a língua oral;
- Se os pais ouvintes forem devidamente informados e apoiados poderão comunicar com os seus filhos através da língua gestual;
- As crianças surdas deverão ser educadas através da língua gestual pois só assim poderão ter acesso ao currículo escolar normal;
- As crianças surdas poderão tornar-se boas leitoras e dominar a língua escrita, através da língua gestual;
- É eticamente condenável impor à criança surda uma língua que ela não pode adquirir – a língua oral;
- O potencial linguístico da criança surda só pode ser conseguido através da possibilidade de aquisição da língua gestual como primeira língua.

Se estes princípios forem aceites e cumpridos a criança surda terá as mesmas possibilidades que as crianças ouvintes e atingirá os mesmos níveis que estes

3. A Língua Gestual como Primeira Língua das Crianças Surdas

O reconhecimento da língua gestual como a primeira língua das pessoas surdas só foi possível após a apresentação dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos por Stokoe, Casterline e Croneberg (1965), tal como no livro de Stokoe “A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles”, Stokoe apresentou provas evidentes que a Língua Gestual Americana (ASL) era uma autêntica língua e referiu que: “todo o trabalho desenvolvido com a ASL confirma que a língua gestual, como as outras línguas, em geral, é um sistema simbólico e arbitrário utilizado por pessoas com uma determinada cultura, através da qual transmitem todas as atividades dessa cultura”. (Stokoe, Casterline & Croneberg 1965)

Já Piaget tinha a intuição da importância da Língua Gestual para os surdos ao afirmar:

“... temos atualmente certas pesquisas em curso... para determinar qual os mecanismos próprios das operações concretas subsiste no pensamento dos surdos mudos, e parece que as operações fundamentais inerentes à classificação e à seriação são mais largamente representadas, neste caso, do que se admite habitualmente. Será sempre possível, sem dúvida, responder que o surdo mudo tem ele próprio uma linguagem por gestos... que pode transformar mesmo as próprias manipulações...” (Piaget, 1997, p. 126)

Do ponto vista linguístico, neurológico e psicolinguístico os estudos que levaram ao reconhecimento da Língua Gestual, à sua aceitação como língua pela comunidade e à sua valorização dentro da própria comunidade, foram feitos usando essencialmente dados recolhidos de surdos, filhos de pais surdos.

Neste sentido Bellugi (1987, p. 13) afirma que “a investigação das línguas gestuais revelou que existem outros sistemas linguísticos passados de geração para geração de pessoas surdas que se transformaram em línguas autónomas”.

No entanto há que referir aqui o que se passa com uma criança surda filha de pais ouvintes.

Uma pessoa surda, no seu dia a dia encontra dificuldades na comunicação com os ouvintes, uma vez que a sua língua é diferente da usada na comunidade ouvinte.

A língua gestual é a base da comunicação das pessoas surdas; a comunidade ouvinte usa a língua oral enquanto a comunidade surda usa uma língua de natureza visuoespacial para comunicar.

O processo educativo das crianças surdas não tem, no entanto, respeitado, nas últimas décadas, as características e as capacidades comunicativas da pessoa surda, tentando, por isso, impor o oralismo desde o Congresso de Milão em 1880 onde se declara “a preferência do método oral puro”. (Grant, 1990, p.8)

Estamos, agora, numa nova era que coloca os agentes da ação educativa em busca de novas formas de ensinar a população surda, atendendo a que a língua gestual tinha sido posta de parte pelas resoluções deste Congresso.

A partir daí foram vários os métodos que tentaram ir ao encontro das necessidades das crianças e jovens surdos.

Destacam-se os seguintes:

- Método Oral Puro: este método apresenta como principal objetivo a integração do surdo na comunidade ouvinte, pretendendo desenvolver a língua oral e olhando a surdez como deficiência que deve ser tratada e minimizada através da estimulação auditiva, “privilegiando o treino da fala e o treino auditivo, em vista à utilização exclusiva da linguagem verbal.” (Delgado-Martins, 1984). Pensava-se que a língua gestual não poderia ser língua e que se os surdos comunicassem desta forma, não aprenderiam a língua oficial do seu país;

- Método Suvag: este método tinha como objetivo dar à criança surda a hipótese de “adquirir a linguagem por via auditiva”, através de bandas limitadas de frequência, campos óptimos, em que os sons emitidos possuem maior inteligibilidade, tendo sido

a aparelhagem sonora que se usa na reabilitação concebida de modo a permitir a pesquisa desses campos ótimos e aplicá-los na prática na correção fonética.” (Delgado-Martins, 1984, p. 12)

- Método Materno Reflexivo: defende a conversação como meio de comunicação fundamental quer para o desenvolvimento da língua quer para utilização pedagógica; foi introduzido em Portugal perto dos anos oitenta, do século passado, pela Divisão do Ensino Especial do Ministério da Educação;

- Comunicação Total: a comunicação total foi criada inicialmente como Niza (1991, p. 12) refere “uma filosofia da educação dos surdos” na qual se permite utilizar toda e qualquer forma de comunicação: língua gestual, fala, gestos, sinais, leitura, escrita e amplificação sonora;

- Sistema Bimodal: consiste no recurso a “línguas codificadas gestualmente” (Delgado-Martins, 1984, pp. 23-24) que recorre em simultâneo à fala e aos gestos; partindo da língua oral como base, este método submete a língua gestual às regras gramaticais da língua oral.

Sendo aplicados ao longo dos tempos em Portugal, todos estes métodos visavam a educação dos surdos de uma forma oralista, sustentando a resistência dos profissionais da educação no encontro de novas metodologias para a educação dos surdos que não fossem, forçosamente, pela oralidade.

Desde o início do ensino formal, os profissionais envolvidos com as pessoas surdas têm centrado os seus esforços no estudo e debate sobre procedimentos que privilegiassem ou não a língua gestual.

Essa preocupação está sempre relacionada com dois aspetos: a de que a grande parte dos professores surdos é ouvinte e de que o meio social e cultural onde os surdos estão inseridos é, também, de ouvintes. Desta situação resultam casos como o que uma surda profunda afirma:

“... da minha primeira infância as recordações são estranhas. Um caos na minha cabeça, uma sequência de imagens sem relação entre si, como sequências de um filme montadas umas atrás das outras, com longas tiras negras, grandes espaços perdidos. Entre os zero e os sete anos a minha vida está cheia de lacunas. Só tenho recordações visuais, imagens de que ignoro a cronologia. Creio que não havia rigorosamente nada no meu cérebro nesse período...” (Laborit, 1994, p.19)

Neste aspeto lembraram-se as palavras de que, a propósito da observação de uma criança surda educada por métodos oralistas, refere que:

“... uma criança muda aprendeu sem muita dificuldade as palavras mesa, cadeira, sofá, etc; o termo mobília, no entanto, mostrou-se difícil para ser apreendido. Descobrimos que a criança é incapaz de passar do significado de uma palavra para outra, isto é, de entender as suas relações de generalidade...” (Vygotsky, 1993, p. 19)

No âmbito da sua educação inicialmente oralista, Laborit referia as palavras como algo bizarro: “e digo bizarro pelo que inicialmente continham de estranho. O que queria dizer aquela mímica das pessoas à minha volta com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trejeitos esquisitos...” (Laborit, 1994)

A situação dos pais ouvintes com uma criança surda tem sido muito difícil num meio em que a defesa do oralismo é evidente e em que são escassas as informações sobre as possibilidades de uma criança surda crescer e se desenvolver de forma natural, semelhante à dos ouvintes, ou seja, adquirir naturalmente a sua língua, aquela a que tem realmente acesso – a língua gestual – desde que o seu envolvente lhe proporcione uma possibilidade.

Assim, Lane diz-nos que, por um lado, somos confrontados com a ausência de informação correta a fornecer aos pais sobre as crianças surdas e as suas potencialidades, por outro lado, o mesmo autor afirma que nem sempre a primeira informação de que se tem um filho surdo é bem acolhida. Refere ainda que:

“... a descoberta que quando têm um filho surdo provoca nos pais um profundo choque emocional; como nada sabem sobre os surdos e as suas comunidades ficam com o espírito à mercê dos piores medos: os seu filho nunca terá uma vida feliz e saudável... a criança vê-se cercada por uma barreira comunicacional... os seus pais não conseguem comunicar pela via oral, e por seguirem os conselhos dos especialistas, não comunicarão com elas gestualmente e à criança só a espera o insucesso...” (Lane, 1992, pp. 144-151)

Alguns estudos relatam o insucesso dos surdos nas aprendizagens tal como Lane mostra:

“... o resultado sobre dezassete mil estudantes surdos de escolas secundárias dos EUA em que a média demonstrou que um estudante surdo de dezasseis anos lia tão mal como uma criança ouvinte de oito anos... os mesmos resultados que foram encontrados em Inglaterra: um estudo levado a cabo com crianças surdas de dezasseis anos, demonstrou que apesar dos dez anos de uma educação oralista saíam da escola a ler como crianças de oito anos... Um autêntico desastre educacional que resultou do uso da linguagem oral falada ou escrita para instruir crianças surdas.” (Lane, 1992, pp. 122-123).

Porém as línguas gestuais têm vindo a afirmar-se como línguas das comunidades surdas nas últimas décadas.

A este propósito Amaral (2002, p. 76) diz-nos que tal como a língua oral para qualquer criança ouvinte, a língua gestual serve para qualquer criança surda:

- desenvolver as suas competências comunicativas;
- desenvolver as competências gramaticais na sua língua;
- desenvolver as competências metalinguísticas na sua língua;
- adquirir todas as matérias curriculares;
- refletir e comparar os aspetos culturais, sociais e políticos do seu próprio grupo de pertença e os da sociedade maioritária que a rodeia;
- permitir o acesso à aprendizagem da segunda língua tendo em conta os aspetos iniciais dessa aprendizagem – perceber as vantagens de vária ordem que a leitura apresenta bem como os aspetos mais elaborados que passam pela perceção metalinguística da língua escrita, pela tomada de consciência da estrutura dessa língua, tendo sempre como base a consciência da estrutura da sua própria língua.

Daqui decorre uma necessidade urgente da aprendizagem da língua gestual por parte dos pais que têm filhos surdos de forma a que possam interagir com eles. Além disto tem de ser proporcionado à criança surda um ambiente envolvente precoce de língua gestual para que ela possa adquirir de forma natural a língua a que ela tem acesso: a língua visuoespacial, a língua gestual.

Deve-se, então perceber que a escola também tem um papel muito importante na mudança desta posição radical face ao tipo de comunicação própria das pessoas surdas, devendo aplicar metodologias que relevem e se baseiem nessa língua, permitindo assim o acesso a um desenvolvimento normal por parte das crianças surdas.

Pensa-se que grande parte dos entraves ao melhoramento do ensino à população surda portuguesa seriam ultrapassadas se se cumprisse o que está estipulado na Constituição Portuguesa sobre a educação de surdos: “Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades”. (Lei Constitucional n.º1/97- Artigo 74.º, alínea h) DR n.º218/97, I Série A, de 20 de setembro ver no anexo II)

Não se pode porém esquecer que a criança surda terá de ter acesso à língua escrita como sua segunda língua que aprenderá partindo sempre das bases gramaticais que tem a sua língua natural – a língua gestual. Laborit afirma:

“... não se deve pensar que é forçoso uma criança falar para saber ler e escrever. Eu quando estou a ler associo de imediato o gesto à palavra... a minha memória

visual associa na perfeição a ortografia francesa: uma palavra é uma imagem, um símbolo. Quando me ensinaram “ontem” e “amanhã” em língua gestual, quando aprendi o sentido, passei a escrever com muito mais facilidade. Uma palavra escrita tem cara de palavra...” (Laborit, 1994 ,p.163)

Diante desta realidade põe-se a questão sobre o que se pode fazer enquanto professores para reduzir a distância que existe entre a língua específica do surdo – a língua gestual – a qual deve funcionar como primeira língua por apresentar uma aprendizagem natural e mais facilitada e o Português – modalidade escrita – considerado uma segunda língua para os alunos sabendo que as duas línguas possuem princípios e regras diferenciadas.

Em relação à criança surda que adquiriu a língua gestual como primeira língua, torna-se necessário considerar que essa língua assume a mediação entre os interlocutores e funda o processo de construção do conhecimento.

A escola tem assim de providenciar a organização de um modelo de educação bilingue das crianças surdas que obedeça a estes princípios, sem descuidar a presença e o envolvimento da família neste processo, proporcionando assim, respostas adequadas e eficazes que vão muito além das habituais competências da escola.

4. A Língua Escrita como Segunda Língua das Crianças Surdas

Para uma criança surda ou ouvinte é essencial que tenha uma boa capacidade linguística para o seu desenvolvimento. A linguagem é imprescindível na vida da sociedade. Desde cedo, qualquer criança em contacto com uma língua natural descobre de forma espontânea as suas regras, tornando-se assim competente na sua língua materna. Sim-Sim refere que:

“... para a maioria das crianças portuguesas, o Português é, simultaneamente, a língua materna e a língua de escolarização... em Portugal há muitas crianças que se encontram privadas do acesso directo à informação áudio-linguística, devido à surdez congénita ou precoce. Para esta população, a língua de aquisição espontânea e natural terá de ter como canal privilegiado de acesso a via visual logo uma língua gestual.” Sim-Sim (2005, p. 18)

Nas aprendizagens da leitura e escrita, ao contrário das crianças ouvintes, não se pode partir do conhecimento da língua oral mas sim partir-se do vocabulário escrito, para assim aceder ao conhecimento dessa língua. Sim-Sim (2005, p.20) cita:

“... a língua de escolarização é a língua em que se aprende a ler e a escrever e que serve como instrumento para veicular as aprendizagens escolares e para

estudar. O grande objetivo do ensino da linguagem escrita é tornar o aluno autónomo na procura e uso da informação... que lhe permita o acesso ao conhecimento... na sua vida escolar e social.”

Em Portugal, a língua de escolarização é a língua materna para a maioria dos alunos no entanto existem crianças surdas em que a sua língua materna é diferente da língua de escolarização. Esta situação cria insucesso escolar visto que a língua materna não corresponde à língua de escolarização e toda a informação está escrita em Português.

Sim-Sim (2005, p. 23), “o não domínio da linguagem escrita é sempre fonte de desvantagens, traduzidas em limitações ao acesso da informação, ao sucesso escolar e ao desempenho de atividades profissionais que requerem qualificações científicas ou tecnológicas diferenciadas.”

A aquisição da primeira língua é importante para a criança surda e é “através da primeira língua adquirida que a criança surda poderá ter acesso ao domínio da língua da comunidade ouvinte na modalidade escrita, a sua segunda língua, devendo esta vir a ser-lhe extremamente útil quer como forma de comunicação com a maioria ouvinte, quer como elemento fulcral da aprendizagem ao longo de toda a sua vida...”. (Coutinho, 2006, p. 75)

Em relação à segunda língua da criança alguns autores debateram se seria uma aquisição ou uma aprendizagem.

Krashen (1982), considera a aquisição como um processo subconsciente que resulta da comunicação natural e informal entre pessoas mas, por outro lado, a aprendizagem é um processo consciente que envolve a gramática, o vocabulário e as propriedades linguísticas. Aprender é, assim para este autor, um processo consciente que torna o aluno capaz de conhecer a segunda língua.

Krashen realça também a importância da aquisição informal da língua materna dentro da sala de aula, em que a aquisição é o resultado de um “input” linguístico que só pode ser compreensível com a ajuda do contexto. Se o aluno compreende as estruturas dessa língua então serão naturalmente adquiridas (aquisição) mas, se este tem de fazer um esforço para compreender então as estruturas dessa língua serão aprendidas (aprendizagem). Coutinho refere que:

“... neste sentido, sempre que a criança surda, em casa ou na escola, se sentir envolvida pela língua de tal forma que a interiorize sem que seja forçada a fazê-lo estamos perante uma situação de aquisição de língua (é o que acontece com a primeira língua), quando é posta perante uma situação de interiorização forçada da língua, estamos perante uma situação de aprendizagem (é o que acontece com a escrita como segunda língua).” (Coutinho, 2006, p.76)

Goldin-Meadow e Mayberry (2001) referem que, teoricamente, a escrita se poderia constituir como uma forma relativamente fácil da criança surda chegar à língua da comunidade ouvinte uma vez que se trata de uma forma de comunicação visuo-motora, correspondendo, portanto, às potencialidades da criança surda. Como dizem as autoras, seria uma forma de “matar dois coelhos com uma cajadada só, pois a criança aprenderia não só o inglês como aprenderia a ler”. Estas autoras acrescentam que esta abordagem não resulta, visto que a dificuldade está no fato das crianças em geral (e não apenas surdas) não poderem aprender a escrita como primeira língua mas sim como uma segunda língua.

“... o problema não está no fato da escrita ser processada na modalidade visual “a dificuldade parece estar no próprio sistema da escrita, talvez pelo fato de o código escrito deixar de fora grande quantidade de informação que é captada pela língua oral ou pela língua gestual, ou talvez o problema esteja no facto de a escrita não ser usada interativamente.” (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001, pp. 221-228).

Seja qual for a razão, acrescentam as autoras, “a aprendizagem da primeira língua parece processar-se naturalmente nas crianças quando a língua é falada ou gestuada, mas não quando se trata da escrita”, concluindo-se assim que todas as crianças para aprenderem a ler, precisam de ser ensinadas, o que reforça a tese de Krashen (1982) quando este autor refere que a escrita necessita de ser aprendida.

Barthes Marty (1987, p. 32) investigam e refletem sobre a escrita e ambos consideram que a escrita não é a transcrição da oralidade. Acrescentam que “o signo escrito não tem integralmente origem na palavra ou no auditivo, traduzindo-os, mas também, de uma maneira mais autónoma, no visual”.

Barthes e Marty (1987, p. 39) concluem, então partindo da análise da relação estrutural que une o escrito e o oral, que “a escrita já não é uma simples transcrição mas produção da língua; a escrita deve ser considerada, antes de mais nada, como modo de produção da língua”.

Onde se pode ver com mais clareza a autonomia da escrita em relação à oralidade é nas diferentes línguas da China e o chinês escrito, pode-se verificar que “ a escrita ideográfica chinesa é a notação do sentido dos signos e não do seu som: apela, portanto, a um reconhecimento visual e não auditivo” (Barthes & Mauriés, 1987, p. 149).

As diferenças e a autonomia da escrita em relação à oralidade são também bem visíveis quando se aborda a forma de aquisição ou a aprendizagem da oralidade e da escrita.

Krashen (1982) afirma que a oralidade é, normal e naturalmente, uma aquisição para a criança ouvinte (devendo ser considerada uma aprendizagem pela criança surda em função do esforço que a criança faz quando a aprende) e a escrita é uma aprendizagem

para a criança ouvinte e para a criança surda desenvolvida em meio escolar. Coutinho refere que:

“ em relação às características da escrita que a tornam mais acessível aos surdos do que a oralidade, podemos, em primeiro lugar, referir-nos aos respetivos modos de receção e produção. Assim, verificamos que a língua materna das crianças surdas é a língua gestual que é uma língua de receção visual e produção manual e expressiva, a escrita, por seu lado, é, igualmente, de receção visual e produção manual.” (Coutinho, 2006, p.81)

Neste sentido, o surdo não poderá utilizar as suas potencialidades, como o envolvimento natural do seu sistema visual nas questões comunicativas e linguísticas, bem como as suas capacidades motoras na produção precoce do alfabeto manual próprio da sua língua gestual. Johnson cita:

“... a influência da aquisição da língua gestual como primeira língua na realização do bilinguismo é vista mais como marcadamente indireta, proporcionando alicerces cognitivos e linguísticos para o que é frequentemente entendido como uma forma diferente de aprendizagem da língua oral”. (Johnson, 1994, p.10)

A escrita é indispensável para todas as crianças. A partir do momento em que o surdo consegue dominar a escrita abrem-se novos horizontes na medida em que passa a entender o mundo, tudo o que o rodeia e o pensamento de uma forma diferente. Coutinho refere:

“... quer os diferentes estudos, quer a prática docente dão conta das enormes dificuldades que os surdos enfrentam no dia-a-dia no que diz respeito à escrita e demonstram que os dois sistemas comunicativo-linguísticos, apesar das afinidades recetivo-produtivas, não têm podido ser complementares, no sentido de se conseguir uma utilização adequada da escrita pelos surdos”. (Coutinho (2006, p.81)

Barthes e Compagnon (1987, p. 200) referem que o sentido não precede a escrita, é a escrita “o acto de produção do sentido: investe no texto, fá-lo dar sentido”. Assim sendo dominar a escrita é construir e produzir sentido.

Adam (1992) refere também que tanto na oralidade como na escrita, é a organização dos enunciados abordados que guia essa operação de compreensão, de construção do sentido.

Schmidt (1978, p. 25) cita que a linguagem “não existe como fenómeno em elementos isolados (sons, palavras, etc.) mas em complexos integrados e plurais que cumprem uma função comunicativa” acrescentando que a estes chamamos textos. Dominar, possuir a estrutura do que está escrito é fundamental para que se chegue à compreensão. Perante estes autores, Coutinho refere que:

“... torna-se, então, evidente que na escrita, como na oralidade ou na língua gestual é essencial que o envolvente comunicativo posto à disposição da criança (surda ou ouvinte) para adquirir, aprender ou desenvolver a sua língua seja veiculado permanentemente por textos, muitos textos, por variados textos para que a sua estrutura seja interiorizada e o seu sentido facilmente apreendido”. (Coutinho, 2006, p. 83)

O domínio da língua gestual como primeira língua pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita como segunda língua.

Hoje em dia tenta-se que a criança surda adquira simultaneamente a segunda língua (escrita) com o fraco domínio em Língua Gestual Portuguesa como sua primeira língua.

Paul e Quigley (1994), defendem que a segunda língua só deve ser iniciada quando a primeira se encontrar adquirida. Caso esta não se encontre ainda adquirida, pode então levar a que a criança surda se veja prejudicada em todos ou em grande parte dos aspetos relacionados com o seu normal desenvolvimento comunicativo.

Cummins (1984) refere que, se uma primeira língua é adquirida de forma adequada, esse fato facilita a aprendizagem, o desenvolvimento das estruturas e vocabulário da outra língua.

Johnson (1994) por outro lado, defende a aquisição precoce da língua gestual como primeira língua das crianças surdas, mas por outro, afirma a necessidade de introduzir a criança surda no mundo da escrita o mais precocemente possível, à semelhança do que já vem acontecendo com muitas crianças ouvintes, no sentido de lhes ser proporcionado um envolvente de escrita de tal forma rico e interativo que leve à sua aquisição precoce. Coutinho cita:

“... a solução parece, então residir no investimento duplo da aquisição precoce das duas línguas, proporcionando à criança surda, principalmente à criança surda filha de pais ouvintes... um ambiente propício à aquisição precoce da língua gestual como primeira língua, bem como um ambiente propício à aquisição precoce da escrita como segunda língua das crianças surdas”. (Coutinho, 2006, pp. 84-85)

Goldin-Meadow e Mayberry (2001) em relação à aprendizagem da escrita como segunda língua afirmam que, os estudos efetuados sobre a leitura das crianças surdas, além de nos permitirem uma melhor compreensão do modo como as crianças surdas aprendem a escrita, podem ensinar-nos sobre a aprendizagem geral da escrita. Referem ainda que as crianças não conseguem ler se não tiverem uma língua sobre a qual possam inscrever o código impresso e que conhecer qualquer língua ajuda as crianças a aprender a ler mesmo que a língua que não dominam não possua a escrita.

Paul e Quigley (1994, pp. 194-195), refere que no processo da aquisição da língua escrita como segunda língua em crianças surdas filhas de pais surdos “tem sido evidente que as crianças surdas filhas de pais surdos... apresentam mais sucesso na escola do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes e também é um facto de que a sua proficiência na segunda língua é mais elevada”. Schley cita que:

“... as crianças surdas filhas de pais surdos ou as que tiveram uma exposição precoce à língua gestual, entram na escola com uma maior competência que lhes traz uma vantagem na aprendizagem da segunda língua (se a primeira for mantida em desenvolvimento continuado) bem como uma vantagem na aquisição das matérias académicas nomeadamente na leitura e na escrita.” (Schley, 1994, p. 7)

Por vezes, as crianças surdas iniciam a sua escolaridade sem acesso à sua própria língua, a língua gestual, e são obrigadas a aprender uma língua completamente diferente, a língua oral. Neste sentido, o seu desenvolvimento fica comprometido e a sua proficiência ao nível da leitura e da escrita apresenta-se muito baixo.

A escola deverá assim dar uma resposta adequada, tanto em termos de aquisição e desenvolvimento da primeira língua como providenciar para que a primeira língua destas crianças seja a sua língua de aprendizagem na escola.

Liddell e Johnson (1992), nesta perspetiva de ensino bilingue (em que a língua gestual é a primeira língua da criança surda e a língua oral e/ou escrita a sua segunda língua) referem que este ensino permite às crianças surdas tornarem-se, em primeiro lugar, altamente competentes na língua gestual e, em segundo lugar, bastantes competentes na escrita.

Coutinho (2006, p. 89) refere que “ um modelo de educação bilingue da criança surda deverá... ser um modelo que permita a aquisição e o pleno desenvolvimento da língua gestual como primeira língua, bem como a aprendizagem e o pleno desenvolvimento da escrita como segunda língua.”

Durante muitos anos, a escola procurou formas através de apoios tecnológicos que as crianças surdas pudessem ouvir mas estas continuaram a apresentar baixos níveis comunicativos fosse qual fosse a metodologia baseada na oralidade.

Lynas (1999, p. 69) refere que “hoje em dia, pretende-se que as potencialidades destas crianças surdas sejam mais valorizadas no seu processo de aquisições e aprendizagens na medida em que a língua gestual é a língua materna das crianças surdas e em que a língua gestual é a base de aprendizagem da escrita como segunda língua destas.” Coutinho cita que:

“... quanto mais a criança surda refletir e tomar consciência do funcionamento da sua própria língua, maior capacidade apresentará para aceder à segunda língua, conseguindo estabelecer entre elas as diferenças e semelhanças, interiorizando a utilidade e as funções de cada uma”. Coutinho (2006, p.90)

Davey e Lasasso (1987, p. 56), neste sentido, defende que a criança surda será capaz de substituir as estratégias de natureza grafo-fonológicas por estratégias visuo-ortográficas, acrescentando que “os surdos podem utilizar o sistema visual para o processamento da informação que por sua vez vai despoletar os sistemas conceptuais e de memória”.

Outros autores defendem que os surdos recorrem à utilização, a partir da língua gestual, de códigos de ligação gesto palavra como forma de suprirem a incapacidade de acesso ao código fonológico da oralidade. (Bellugi, Klima & Siple, 1975, pp. 93-125).

Locke e Locke (1971) demonstram que o recurso à datilologia, enquanto representação com uma dimensão manual, é importante para o acesso ao léxico e conseqüente aquisição da escrita como segunda língua das crianças surdas. O conjunto das informações de origem visual a que a criança surda tem acesso (língua gestual, leitura da fala e datilologia) podem ser úteis na aquisição da escrita como segunda língua. Coutinho refere que:

“... a criança surda deve... ser iniciada na reflexão metalinguística sobre a sua língua materna o mais precocemente possível, uma vez que essas reflexões lhe permitirão... criar hábitos de pensar sobre a língua, enriquecer e progredir de forma acentuada no domínio da sua língua materna e criar pontos de comparação entre as duas línguas... a língua gestual e a escrita”. (Coutinho, 2006, p.95)

É então imprescindível ter como base a aquisição da língua gestual como primeira língua da criança surda para esta poder assim alcançar o sucesso da aprendizagem da escrita como segunda língua.

A escola deverá encontrar respostas para as crianças surdas que entram na escola com o domínio da língua gestual como primeira língua, para as que não possuem qualquer tipo de língua adquirida, através de um modelo de educação bilingue: em primeiro lugar, a aquisição e o desenvolvimento da primeira língua, em segundo lugar, a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita como segunda língua e em terceiro lugar, que a primeira língua seja privilegiada como a língua de acesso ao conhecimento.

Capítulo II - A Estrutura da Narrativa

1. Introdução

Alguns autores abordaram a temática da narrativa em que afirmam que esta se encontra no nosso dia a dia através da linguagem, imagens, gestos, etc. A sociedade em que vivemos está repleta de narrativas humanas que podem ser encontradas em lendas, nos contos, nos mitos, nas pinturas, nas histórias, nas novelas e no nosso dia a dia.

O ser humano “vive” diariamente com a narrativa (sonha, divaga, duvida, lembra, antecipa, aprende, espera, constrói e critica).

Uma narrativa é um texto que apresenta acontecimentos através de uma sequência (introdução/situação inicial, complicação, desenvolvimento e conclusão). Existem diversos tipos de narrativas: contos populares, de ficção científica, romances, contos, fábulas...

Os primeiros estudos da narrativa partiram da Poética de Aristóteles (1992) que até aos dias de hoje é uma obra de referência para a compreensão da narrativa. Recentemente o autor Propp (1928/1983) retomou o estudo da narrativa analisando os contos de fadas russos. Este autor concluiu que muitas vezes nos contos as ações mantêm-se e o que se modifica são as personagens.

Segundo Propp (1983, p. 59), “no estudo do conto, a questão de saber o que fazem as personagens é a única coisa que importa; quem faz qualquer coisa e como é que o faz são questões acessórias”.

Assim, as funções das personagens representam as partes fundamentais do conto.

Mais tarde, Bremond (1966) irá fazer uma revisão do estudo de Propp, propondo, assim, um modelo para os enunciados narrativos, com uma estrutura triádica, ou seja, que um evento 1.º comece (=antes), 2.º se desenvolva (=durante) e termine (=depois). Segundo Adam (1985), Bremond apresenta este processo na qual existe a vítima, o agressor e o ajudante que se organizam na seguinte sequência: Degradação, Ajuda e Melhoria. Nesynte sentido se a Ajuda é recebida então concretiza-se a melhoria e a degradação deixa de existir. No caso da Ajuda falhar ou não existir, a melhoria não se verifica e a degradação não pode ser evitada.

Os trabalhos realizados por Propp e Bremond refletem a ideia de uma proposição narrativa. Adam (1985) define este conceito como uma combinação de uma ou mais funções com um ou mais atores.

Existiram diversos autores responsáveis pela elaboração de uma ordem configuracional do enunciado narrativo.

Coutinho refere que Jung foi um dos primeiros pesquisadores a afirmar a existência de uma estrutura narrativa foi Jung. As suas pesquisas baseavam-se em sonhos que se organizavam como um drama. Refere ainda que:

“Jung afirmou que alguns sonhos, apresentavam o mesmo tipo de estrutura narrativa: situação inicial em que indica o lugar da ação, os personagens denominada *exposição*; de seguida a situação inicial complica-se, estabelecendo uma tensão, porque não se sabe o que vai acontecer e temos o *desenvolvimento*; passa então para a fase seguinte na qual acontece alguma coisa de decisivo, ou a situação muda completamente, que se denomina *culminação* ou *peripécia*; por fim o problema resolve-se e Jung chama-lhe *Lise, Solução* ou *Resultado*.” (2006, p. 101)

Jung não irá então empregar o termo *narrativa* mas *drama*, utilizando assim a mesma terminologia de Aristóteles (1992). Este autor organiza a sua estrutura narrativa com as quatro macro-proposições referidas anteriormente, e irá encontrar-se uma estrutura semelhante nos trabalhos de Labov e Waletzky (1967).

Labov define narrativa como um método de recapitulação de experiências passadas comparando uma sequência verbal de proposições com a sequência de eventos que de fato ocorreu.

Labov e Waletzky propunham assim a estrutura narrativa em cinco macro-proposições: “orientação” (as situações de espaço, tempo e características das personagens são definidas), “complicação” (uma ação modifica o estado inicial e que dá início à narrativa), “ação” ou “avaliação” (transforma a nova situação provocada pela complicação), “resolução” (ou resultado em que é estabelecido um novo estado, diferente do estado inicial da história), “conclusão” ou “moral” (a partir das consequências da história).

Todorov (1971), através da crítica literária, propôs uma definição da narrativa que também aponta para uma estrutura dividida em cinco macro-proposições: (Pn1) que corresponde à situação estável inicial; (Pn2) à força que vem perturbar a situação inicial; (Pn3) corresponde ao estado de desequilíbrio que resulta; (Pn4) corresponde à força em sentido inverso que vem restabelecer o equilíbrio; (Pn5) corresponde ao novo equilíbrio estabelecido.

Adam (1985) organiza a estrutura narrativa de Todorov (1973) de uma forma elucidativa: (Pn1) que corresponde ao estado inicial (antes do processo); (Pn2) função que abre um processo (início do processo); (Pn3) processo propriamente dito (processo); (Pn4) função que fecha o processo (fim do processo); (Pn5) resultado ou Estado final (após o processo). Esta estrutura será denominada por Todorov (1973) por Sequência Narrativa.

Para Adam o mais importante na sequência narrativa é a passagem e a transformação de um estado inicial (Pn1) para o estado final (Pn5) sendo que as macroproposições intermediárias são os elementos que asseguram essa transformação.

2. Fundamentos para o estudo da Narrativa

Perante diversas pesquisas na área da Linguística do Texto encontram-se fundamentos para o estudo da narrativa num contexto de um ambiente bilingue das crianças surdas. Serão, assim, suportes fulcrais que nos permitem uma análise da evolução da aquisição da estrutura da narrativa por parte de um grupo de crianças surdas que constituem o *corpus* desta investigação.

Segundo alguns autores russos, Bakhtine, Propp e Tomasevskij nos seus estudos realizados sobre o texto passam a incidir “não sobre a obra individual mas sobre as estruturas narrativas.” (Ducrot & Todorov, 1982, pp. 108-109).

A Linguística do texto é uma área que procura compreender e encontrar respostas sobre os textos.

Para Adam, para que haja narrativa, é necessário que se passe da simples sucessão temporal dos acontecimentos ou da sequencialidade simples para a compreensão da narrativa como um processo transformacional: *Situação Inicial* (antes) + *Transformação* (processo) + *Situação Final* (depois) tal como se apresenta no esquema seguinte.

Quadro 1 – A estrutura ternária da narrativa

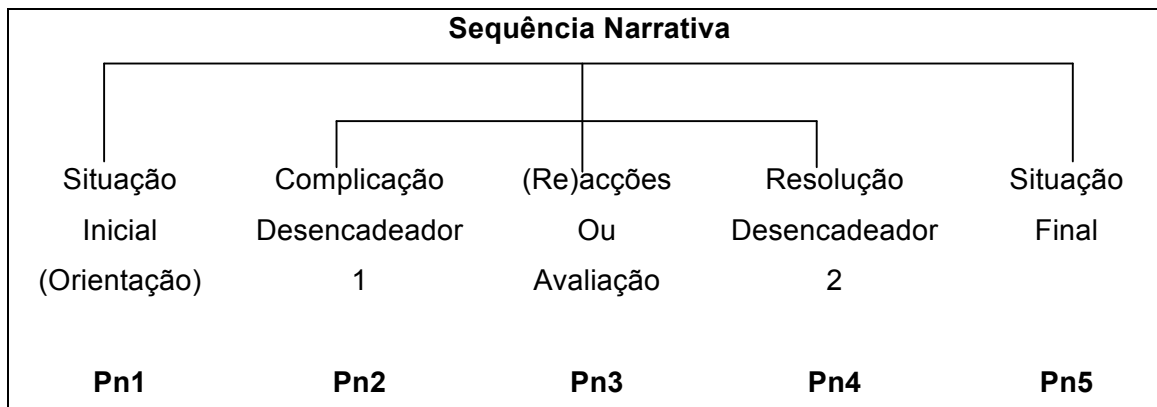


Fonte: Adam, 1996, p. 55.

Para passar de uma simples sequência linear e temporal de três momentos (*início do processo; durante o processo; fim do processo*) para a narrativa propriamente dita, é preciso, como diz Adam, operar a narrativização do processo com a introdução de uma relação entrecortada entre as macro-proposições **Pn2** e **Pn4**, como demonstra a seguir.

Na verdade, quando Adam se propõe e define a “sequência narrativa minimal tipo”, apresenta-nos o seguinte esquema a que chama “Esquema Narrativo Canónico”.

Quadro 2 – Esquema Narrativo Canónico



Fonte: Adam, 1996, p. 66

Segundo Adam e Revaz citam:

“... a hierarquização das proposições, assim como as relações de correspondência: a Situação final (Pn5) reenvia para a Situação Inicial (Pn1) e o Desenlace (Pn4) é simétrico ao Nó (Pn2). A Acção (ou Avaliação se o narrador ou uma personagem, em vez de agir, só avaliar a situação) (Pn3) situa-se no centro do dispositivo, resultando directamente do Nó (Pn2).” (Adam & Revaz, 1996, p. 67)

Assim, a Linguística do Texto tem como objetivo encontrar estruturas estáveis no texto de forma a que o sujeito, com um suporte, se possa apoiar na construção de um texto.

A proposta de Adam acerca da estrutura sequencial da narrativa identifica e descreve as formas estruturais relativamente estáveis, como uma base de modelo que este defende.

“... o objectivo da Linguística do Texto é simples: levar a análise linguística para lá da frase complexa e dos pares de frases isolados e, por mais difícil que pareça, aceitar a possibilidade de se poder dar conta da heterogeneidade de todas as composições textuais ainda se situa dentro das fronteiras do que é linguístico.” (Adam, 1992, p.20)

Este autor vai encontrar fundamentação para as suas ideias sobre o texto e a sua organização em Bakhtine, mas também em investigadores e em áreas de pesquisas mais recentes, com destaque para as ciências cognitivas, os trabalhos sobre as “gramáticas fluídas” e sobre o carácter modular da língua. (Adam, 1992, p. 20).

Do autor russo, anteriormente referido, Adam vai retirar algumas ideias essenciais para as suas propostas. A partir de reflexões de Bakhtine, Adam vai desenvolver o conceito de protótipo.

Adam (1992, pp. 12-13), refere que os protótipos constituem a estrutura elementar da sequência narrativa que podemos encontrar por exemplo, “na base da epopeia, da fábula, da maioria dos romances... é uma hipótese sobre as unidades mínimas da composição textual, formas fundamentais na linguagem comum.”

“aprendemos a modelar a nossa fala nas formas do género e, percebendo a palavra dos outros, possuímos o saber com os primeiros passos, as primeiras palavras, pressentindo o género, adivinhando o volume (o tamanho aproximado do todo discursivo) a estrutura composicional dada, prevendo o final.” (Bakhtine, 1952, p.285)

Branigan (1992) por seu turno, defende que, quando as pessoas contam histórias, anedotas e outro tipo qualquer de narrativas, estão envolvidas numa actividade perceptual que organiza os dados de acordo com um padrão específico que representa e explica a experiência.

Coutinho (2006 p. 107), refere: “o que pode significar que, para contar uma história ou entender uma história é necessário possuir uma matriz (o protótipo) organizadora que, ordenando e coordenando os fatos, cumpre a função representativa e explicativa da experiência.”

As dificuldades manifestadas na compreensão de textos pelos sujeitos com uma experiência linguística limitada ou que se encontram em fase de iniciação ao contacto com os textos, explica-se pelo facto de não existir interiorização da matriz dos “esquemas textuais prototípicos”.

Brassart (1998) explica os esquemas textuais prototípicos como uma sequência coerente de frases, ou uma produção que pode ser considerada como realização de um tipo de texto caracterizável por uma superestrutura tipológica mentalmente interiorizada pelo sujeito.

Estes são alguns autores do século XX que mostram as suas ideias acerca dos textos narrativos. Segundo Ricoeur (1986) estudar a narrativa significa estudar a forma como os seres humanos vivenciam e representam o tempo, por outro lado como o homem vivencia o próprio mundo e a própria vida.

3. Modelo de Adam

Neste capítulo pretende-se analisar em mais profundidade a proposta de Adam.

Assim para este investigador, a sequência narrativa representada pelo Esquema Narrativo Canónico apresenta a sequência narrativa como uma hierarquia e não como uma

sucessão linear, sendo de salientar que o referido Esquema Narrativo Canónico é composto por cinco macro-proposições (Situação inicial, Nó, Acção-Avaliação, Desenlace e Situação Final), revelando-se que apenas as macro-proposições Nó e Desenlace são obrigatórias para se poder afirmar que estamos perante uma narrativa. São as chamadas macro-proposições fixas; a todas as outras macro-proposições chama Adam macro-proposições livres, a exemplo do que já haviam feito Labov e Waletzky. (Labov 1972; Labov & Waletzky, 1967)

O próprio autor afirma que compreender um texto é ser capaz de passar da “sequência” para a figura, para a imagem global do texto. (Adam, 1989, pp. 202-203), acrescentando que “compreender a actividade implicada num acto de linguagem... é uma outra forma de resumir um texto e, portanto, de o interpretar na sua globalidade.” Salienta também que no seu modelo já se inserem elementos que permitem compreender os mecanismos de produção e de compreensão global da sequência narrativa e esses elementos são as macro-proposições **Pn0** e **PnΩ**.

Adam avança, então com a sua proposta de “protótipo da sequência narrativa” (Adam, 1992, pp. 57 e 66)

A proposta de “protótipo da sequência narrativa” é assim uma estrutura composta por um conjunto de macro-proposições interligadas entre si, que vão desde a Entrada/Prefácio (**Pn0**) à Avaliação Final/Moral (**PnΩ**), passando pela Situação Inicial/Orientação (**Pn1**), pela Complicação/Desencadeador 1 (**Pn2**), pela (Re)acções/Avaliação (**Pn3**), pela Resolução/Desencadeador 2 (**Pn4**) e pela Situação Final (**Pn5**). (Adam, 1992, pp. 57 e 66)

De seguida, desenvolveremos cada uma das macro-proposições:

Pn0 – Entrada- prefácio ou Resumo

Segundo Adam, a **Pn0** corresponde ao momento de entrada da narrativa (pequeno resumo da história ou comentário introdutório), utilizando por vezes expressões tais como: “Conhecem a história?...” ou outras semelhantes. A *macro-proposição Pn0* permite ao locutor passar do tempo do real vivido ao momento em que narra, ao tempo e ao mundo da história narrada e/ou ficcionada.

É neste sentido que se entende que é nesta *macro-proposição* que se deve incluir o título (quando existe).

Pn1 – Situação Inicial (Orientação)

Para Adam, a **Pn1** corresponde ao “princípio do processo” narrativo, caracterizada pelo autor como uma situação de “orientação ou situação inicial”. (1992, p. 50)

Para melhor caracterizar **Pn1**, podemos referir que Tomasevskij denomina esta macro-proposição como exposição: “a situação inicial exige uma introdução narrativa. A narração das circunstâncias que determinam o estado inicial das personagens e das suas características chama-se exposição”. (Tomasevskij, 1965, p. 275).

Segundo Adam, esta macro-proposição pode ser considerada a primeira das macro-proposições livres, ou seja como afirma Tomasevskij, a narrativa pode começar “pela acção em pleno desenvolvimento e não será senão a seguir que o autor nos dá a conhecer a situação inicial dos heróis. Neste caso, teremos que nos haver com uma exposição retardada” (Tomasevskij, 1965, p. 275).

Adam (1992, p. 50), acrescenta, ainda, que a macro-proposição “Orientação **Pn1**, ao fixar a situação inicial da narrativa, estabelece sobretudo os elementos construtivos do ‘mundo’ da história contada”.

Segundo Adam (1996), os constituintes da Situação Inicial **Pn1** podem ser resumidos no seguinte quadro:

Quadro 3 - Constituintes da Situação Inicial

Situação Inicial	Circunstâncias	TEMPO	Quando?
		LUGAR	Onde?
	Componentes	AGENTE(S)	Quem?
		ACONTECIMENTOS	O quê?

Fonte: Adam, 1996, p. 52

Pn2 – Complicação – Desencadeador 1

Segundo Adam, esta macro-proposição tem a função de complicar a acção, de acabar ou de obstruir o equilíbrio inicial da história. Esta macro-proposição é directamente articulada por Adam com a macro-proposição **Pn4**, a que se chama Resolução ou Desencadeador 2 (constituem o par fixo de macro-proposições da sequência narrativa).

Adam (1984, p. 85) refere que a “Complicação toma, frequentemente, a forma de um acontecimento ou de uma acção de carácter inesperado (uma ameaça, por exemplo), enquanto que a Resolução resulta da acção de um personagem ou actor antropomorfo e, mais raramente, de um acontecimento fortuito”.

Pn3 – (Re)acções ou Orientação

Adam chama a **Pn3** a macro-proposição das *(Re)acções ou de Orientação*, referindo que pode corresponder a uma “avaliação central” que, por sua vez, pode conter uma sequência narrativa completa ou várias sequências. (1992, p. 65).

Esta macro-proposição é a mais errante de toda a sequência narrativa, pois como Adam refere pode surgir em qualquer momento ou lugar da sequência. Segundo Adam, os processos avaliativos, que integram a macro-proposição **Pn3**, “suspendem, em graus diversos, a acção narrada”, muitas vezes com o único objectivo de chamar a atenção do leitor-ouvinte para a narrativa. (Adam, 1884, p. 113).

Pn4 – Resolução – Desencadeador 2

Adam refere que simetricamente a **Pn2**, a macro-proposição **Pn4** (Resolução) é muito importante. Esta macro-proposição pode ser chamada “Resolução”, mesmo quando não manifesta qualquer resolução do problema posto (ex.: as crianças estavam a arranjar um brinquedo e começaram à luta...). Assim com este termo pretende:

“... apenas sublinhar o facto de este segundo desencadeador permitir à sequência concluir-se, da mesma forma que o primeiro (Pn2) assegurava, por seu lado, o arranque da sequência. À sua maneira, Tomasevskij entendeu a natureza profundamente simétrica de Pn2 e Pn4 (...). Falava mesmo de Pn2, o “nó”, como de uma “tese” e de Pn4 como a “antítese””. (1992, p.51)

Pn5 – Situação Final (Orientação)

Segundo Adam, **Pn5** corresponde à “situação final” ou seja, a uma verdadeira conclusão da narrativa. (Adam, 1992, p. 50). Entretanto, Adam e Revez referem que:

“podemos dizer que as macro-proposições Pn2 e Pn4 asseguram a colocação em intriga na base de toda a sequência e que a articulação lógica antevista por Tomasevskij – Tese-Pn2 – Antítese Pn4 + Síntese Pn5 – constitui o esqueleto da colocação em intriga”. (Adam, 1992, p.51). Também salienta “se o Desenlace for expresso claramente, a Situação final não tem forçosamente de ser explicitada”. (1996, p. 67).

Enquanto a macro-proposição **Pn1** corresponde ao princípio do processo narrativo a presente macro-proposição **Pn5** corresponde assim ao fim do processo narrativo. No entanto, esta é também uma das macro-proposições livres da sequência narrativa, mas é essencial quando o Desenlace (**Pn4**) não apresenta uma conclusão bem explícita.

PnΩ- Avaliação Final, Remate ou Moral

Para Adam (1992), a sequência narrativa pode, para além de **Pn5**, incluir, ainda, a macro-proposição **PnΩ** que pode ser caracterizada como a Avaliação Final, Remate ou Moral da história narrada. Refere ainda que:

“é possível completar o protótipo da sequência narrativa de base para um modelo integrante com a macro-proposição avaliativa final que dá de modo explícito ou não e, segundo géneros narrativos, mais ou menos facilmente dedutível a partir dos índices de decifração do leitor – o sentido configuracional à sequência”. (Adam, 1992, p. 57).

Coutinho (2006) dá importância a esta macro-proposição no sentido que é uma ligação entre o locutor e interlocutor. Para o locutor é uma síntese dos fatos narrados mas por outro lado o interlocutor recebe através desta as pistas necessárias dos fatos narrados e extrai assim a informação essencial que a narrativa transmite.

“... a macro-proposição **PnΩ** também tem a função de apoio mental ao sujeito na construção da sua capacidade de síntese e de extracção de ensinamentos a partir de uma sequência de factos. Esta macro-proposição vai fazer com que toda a narrativa além de ser essencial na estrutura e na organização mental da actividade quotidiana do sujeito, seja também importante na elaboração do pensamento e na construção de aprendizagens sobre a realidade do sujeito.” (Coutinho, 2006, p.152)

Adam resume o conteúdo das diferentes macro-proposições apresentadas através da identificação de algumas perguntas a que cada uma delas visa responder: o Resumo **Pn0** deverá responder à questão “Do que se trata?”; a Orientação **Pn1** deverá ser a resposta a questões do tipo “Quem? Quando? O quê? Onde?”; a macro-proposição Desencadeador 1 **Pn2** poderá responder à questão “E depois, o que é que aconteceu?”; a macro-proposição Avaliação **Pn3** poderá ser o resultado à resposta “E depois?”; o resultado final representado pelas macro-proposições **Pn4** e **Pn5**, deverá corresponder à interrogação “Como é que acabou?”; a macro-proposição Conclusão-moral **PnΩ** dispensa qualquer questão, mas poderá dar seguimento a expressões como “Em suma,...”, “Moral da história, ...”, “Concluindo, ...”, entre outras. (Adam, 1984, p. 105).

No entanto, Coutinho (2006, p. 164) refere que a proposta de Adam contém um problema em “ambas as macro-proposições (**Pn0** e **PnΩ**) que permitem o entendimento global da história narrada... Adam e outros autores, nomeadamente Labov, atribuem à macro-proposição **PnΩ** (Avaliação final, Remate ou Moral) tanto valor de Avaliação final ou Moral como o valor de Remate.” Refere ainda que perante esta macro-proposição:

“em função do seu valor e importância na sequência narrativa, parece haver uma grande concentração de fatores que se apresentam de natureza diferente e que não têm o mesmo valor para a narrativa nem o mesmo peso na relação com o interlocutor.” (Coutinho, 2006, p.164)

O autor propõe retirar o Remate da macro-proposição **PnΩ** e construir assim uma nova macro-proposição denominada a macro-proposição **PnR** que contém o Remate da sequência narrativa (ex.: “Acabou!”) e quanto à macro-proposição **Pn0** que contém o

Resumo ou o Prefácio da sequência narrativa propõe construir uma nova macro-proposição PnA denominada Abertura (ex.: “Olá!”, “Bom dia!”). (Coutinho, 2006, p. 164)

Com a proposta de Coutinho (2006) dá-se então um novo sentido à sequência narrativa, permitindo que estes elementos sejam mais esclarecedores e compreensíveis para o locutor e interlocutor.

Assim a proposta de sequência narrativa de Coutinho deverá passar a ter nove macro-proposições dispostas conforme o seguinte quadro (Quadro 4).

Quadro 4 – Proposta Final da Sequência da Narrativa

Sequência Narrativa Final								
PnA Abertura	Pn0	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5	PnΩ	PnR Remate

Fonte: Coutinho, 2006, p. 165

De acordo com a proposta final da sequência narrativa, esta poderá conter então as nove diferentes macro-proposições:

- PnA – Abertura;
- Pn0 – Prefácio/Resumo;
- Pn1 – Situação Inicial (Orientação);
- Pn2 – Complicação/Desencadeador 1;
- Pn3 – (Re)ações/Orientação;
- Pn4 – Resolução/Desencadeador 2;
- Pn5 – Situação Final;
- PnΩ - Avaliação/Moral;
- PnR – Remate.

Esta proposta de Coutinho foi a eleita para esta investigação, logo, será a que vai servir de base às análises das produções dos sujeitos.

4. Da Estrutura Teórica da Narrativa ao Estudo Empírico

O presente estudo pretende avaliar as dificuldades das crianças surdas tendo em conta o papel da sua língua materna, a Língua Gestual Portuguesa. Posteriormente, num

capítulo adiante, poderá verificar-se que o grupo de estudo que compõe o presente trabalho é constituído por seis crianças surdas (três sujeitos adquiriram a LGP precocemente e os outros adquiriram a respetiva língua tardiamente).

Como já foi referido anteriormente, a educação das crianças e jovens surdos portuguesas foi feita, durante muitos anos, através do método oralista, proibindo assim a utilização da Língua Gestual Portuguesa no ensino destes. Verificou-se que a comunidade surda foi prejudicada na aprendizagem e desenvolvimento comunicativo e na integração na sociedade. Adam, J. (1999, p. 31) afirma que “a interação verbal é a consciência do sentido de uma determinada utilização da língua numa situação determinada (...), o sentimento – mais ou menos claro – de estar a fazer alguma coisa com a língua não apenas de dizer mas de modificar uma situação”.

Pretende-se utilizar a proposta de sequência narrativa de Coutinho com o objetivo de se medir a aquisição e desenvolvimento da estrutura narrativa através da utilização da língua materna dos sujeitos, a Língua Gestual Portuguesa. As características da sequência narrativa, segundo a proposta apresentada por Coutinho, dá a garantia de se poder estudar a aquisição da estrutura dinâmica e hierarquizada da narrativa com elementos (as macro-proposições) sendo umas mais relevantes do que outras.

Para efeitos da análise da sequência narrativa, considera-se importante ter em conta alguns aspetos e fundamentos teóricos, evidenciados no capítulo anterior, que caracterizam a respetiva sequência:

1. O texto narrativo deve ser entendido como uma sequência (unidade textual), uma rede hierarquizada, decomponível em partes ligadas ao todo entre si;
2. O presente modelo não é um modelo que vise, apenas, a descrição dos elementos que compõem a narrativa, inclui também a descrição de elementos que permitem compreender os mecanismos de produção e de compreensão global da sequência narrativa;
3. Só é possível chegar à compreensão da história narrada quando o interlocutor está na posse do protótipo narrativo que qualquer sujeito pode adquirir, desde que tenha acesso à interação comunicativa.

É com base nos pressupostos anteriores que se pretende, dentro da pesquisa, estudar o grau de elaboração das produções narrativas nas crianças surdas.

PARTE II

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO

Capítulo I

1. Questão Central e questões específicas

Dentro das questões deste estudo pode distinguir-se uma Questão Central e ainda dimensões específicas que naquela se enquadram e lhe permitem, simultaneamente, uma maior profundidade e abrangência.

Assim a Questão Central formulou-se do modo seguinte: existem diferenças na estrutura narrativa das histórias contadas por seis crianças e jovens surdos profundos (com uma incapacidade de perceção das zonas frequenciais da fala e, conseqüentemente, ausência de aquisição de um código linguístico verbal)?

Neste grupo de seis crianças há três que tiveram um contato e envolvente precoce com a LGP e outras três que tiveram contato e envolvente tardio com a LGP; simultaneamente tenta-se perceber o que, no que respeita aos respetivos envolventes e antecedentes sócio-educativos, levou às principais diferenças encontradas.

As questões específicas vão equacionar o possível peso de alguns dados relativos ao envolvente de cada um dos sujeitos dos dois grupos, como sejam:

- caracterização do meio sócio-económico dos sujeitos;
- regime de frequência da escola;
- aspetos relacionados com a surdez: características da surdez – tipo e grau;
- tipo de comunicação com o meio envolvente: família, professores, amigos fora da escola e amigos dentro da escola;
- existência de familiares surdos;
- idade do primeiro contato com surdos (Língua Gestual Portuguesa);
- idade de início da Pré-escola e do Ensino Básico.

Tendo em conta a proposta destas questões é possível formular as hipóteses gerais e específicas deste estudo:

Hipóteses Gerais:

- a) a língua natural das crianças surdas portuguesas é a Língua Gestual Portuguesa;
- b) as crianças surdas que tiveram um acesso precoce à aquisição da sua língua apresentam um melhor desempenho na narração de uma história.

Hipóteses Específicas:

- a) crianças com um meio linguístico envolvente (de Língua Gestual Portuguesa) apresentam maior desenvolvimento na narração de uma história;
- b) o meio socioeconómico dos sujeitos é relevante no seu desempenho;
- c) a existência de familiares surdos conduz a um maior desenvolvimento linguístico das crianças surdas, logo a um melhor desempenho na narração;
- d) a idade de início da pré-escola e Ensino Básico é determinante para um melhor desempenho das crianças surdas na narração de uma história.

Capítulo II – Metodologia

Pretende-se, com o presente capítulo, dar conta, num primeiro momento, da metodologia utilizada e desenvolvida nesta investigação que tem como grupo de estudo um conjunto de seis crianças surdas, estudo que analisa a estrutura da sequência narrativa através da Língua Gestual Portuguesa.

Num segundo momento, desenvolver-se-á a caracterização do grupo de estudo envolvido na presente investigação e, num terceiro ponto, apresentar-se-á os instrumentos de recolha e de análise e os procedimentos seguidos ao longo das fases de recolha e tratamento de dados.

De forma prévia, no sub-capítulo seguinte irá ser caracterizado o tipo de investigação desenvolvido, refletindo, depois sobre os diferentes modelos de investigação-ação.

Posteriormente irá ser especificado o modelo de investigação culminando com o envolvimento do respetivo modelo na presente investigação.

1. Caracterização do tipo de investigação.

É objetivo deste capítulo apresentar a metodologia desenvolvida neste estudo que, como atrás se refere, envolveu um grupo de seis crianças surdas profundas, na narração de uma história que lhes foi apresentada numa sequência de imagens.

Esta pesquisa pretende demonstrar o desenvolvimento das competências narrativas deste grupo de crianças no seu meio educativo – a escola.

Trata-se assim de um estudo que se situa na área da investigação linguística aplicada à educação pelo que contempla a área da investigação didática e linguística.

A área didática traduz-se na utilização do espaço pedagógico como objeto essencial para o desenvolvimento global dos alunos e, especialmente no caso dos surdos, como espaço justificado para a aquisição da sua primeira língua; na área da linguística tem, sobretudo, a ver com o estudo da sequência narrativa através das produções gestuais do conto de uma história recorrendo ao modelo apresentado por Adam (1992) e Coutinho (2006).

A tarefa a que se propôs implicou não só a participação ativa por parte da investigadora mas antes se alargou a um grupo de professores de surdos e de educadores de infância que se articularam num processo coletivo, ativo e participativo.

Neste sentido, a pesquisa inscreve-se no campo da investigação/ação que se iniciou com Dewey no século passado (1952-1959) desenvolvendo um conceito de investigação científica onde se tornavam evidentes e integradas as experiências pragmáticas.

A definição de conhecimento científico através da sua relação com a prática é evidente quando Dewey defende que a investigação é a transformação controlada ou direta de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada, nas suas distinções e relações constitutivas, a ponto de converter os elementos da situação originária num todo unificado. (Dewey, 1930)

Muitos foram os seus precursores de entre os quais poderemos destacar Bronfenbrenner que defende que a investigação em laboratório deve passar para a vida real. (1981)

Pode afirmar-se que com as novas propostas se entrou num processo de rompimento com a canónica investigação científica tanto no que respeita ao conhecimento, como às teorias e às metodologias.

Segundo a opinião de Esteves (1987, p. 265), o trabalho pioneiro mais significativo nesta matéria “action-research” baseia-se numa ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados sendo ainda animada pelo espírito da dupla recusa: “nem ação sem investigação, nem investigação sem ação”.

Foi dentro destes pontos de vista que se adotou para este trabalho o modelo que Esteves (pp. 255-270) designa por “investigação na/pela ação” cujos objetivos principais são os seguintes:

- objetivos de investigação – produção de conhecimentos sobre a realidade;
- objetivos de inovação – introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas identificados;

- objetivos de formação de competências – desenvolver um processo de aprendizagem social envolvendo os participantes possíveis num quadro mais amplo de transformações social, cultural e política.

Este modelo parece adequar-se a muitos dos procedimentos desenvolvidos ao longo deste trabalho na medida em que se propõe fazer uma aproximação entre investigação e inovação tentando reunir dois mundos mantidos separados, conduzindo, por um lado, a construção colaborativa do saber e, portanto, promovendo a procura de determinadas situações para que se possa refletir e dar solução aos problemas identificados.

2. Caraterização Minuciosa do Grupo de Estudo.

Para melhor conhecimento do grupo de estudo que serve de base a esta pesquisa aborda-se, no presente sub-capítulo, a constituição desse grupo, a sua caraterização e os critérios da sua constituição. Incluídas nos critérios de constituição do grupo de estudo encontra-se a caraterização sócio-económica familiar dos sujeitos envolvidos no estudo, a caraterização da surdez e os aspetos comunicativos.

Para concluir este capítulo, elaborar-se-á uma síntese da caraterização do grupo de estudo envolvido nesta investigação.

2.1. Constituição

O grupo de estudo que constitui este trabalho abrange 6 crianças surdas de uma escola da Zona da Grande Lisboa especialmente vocacionada para o ensino de surdos em que três tiveram condições de acesso precoce à LGP e os outros três tiveram um acesso tardio à LGP. É importante referir que estas crianças são alunos surdos sem outras perturbações associadas à surdez, a frequentarem o 1.º e o 2.º Ciclo, do 2.º, 4.º e 5.º ano de escolaridade, tendo idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos.

Pode-se afirmar que no geral algumas destas crianças que constituem o grupo de estudo se encontram numa situação de frequência mais elevada que o normal, em termos de idade, sendo frequente a situação de repetição no 1.º CEB, em alguns anos, o que leva à existência de alunos com 12 anos a frequentar o 1.º CEB.

Em relação à situação educativa vivida pelos surdos em Portugal, estes manifestam grandes dificuldades ao nível escolar, nomeadamente no que respeita à leitura e à escrita. Na realidade, é frequente encontrar alunos surdos que completaram a escolaridade básica

mas que apresentam enormes dificuldades na leitura e na escrita, demonstrando uma fraca proficiência nestes dois aspetos; o que dificulta a continuidade dos estudos.

Estes alunos vivem, portanto, uma situação de completa desigualdade em relação aos alunos ouvintes, no que se refere ao domínio de instrumentos essenciais para a vida como a leitura e a escrita.

No sentido de caraterizar os alunos que compõem este grupo de estudo, elaborou-se uma ficha de caraterização individual (adaptada da obra de Pinho e Melo, Moreno, Amaral & Martins, 1984, pp. 288-292, anexo VIII) de cada um dos alunos envolvidos.

Todas as fichas foram preenchidas pelos professores dos alunos envolvidos, a partir dos respetivos processos a que só estes adultos tinham acesso. Todos os elementos constantes na caraterização detalhada dos elementos do grupo de estudo, foram recolhidos da referida ficha e, posteriormente, tratados através do programa informático Microsoft Excel.

O diretor da escola e os professores dos alunos foram informados do estudo que se pretendia realizar e colaboraram na disponibilização dos alunos para a prestação das provas e ainda no preenchimento da ficha de caraterização de cada um desses alunos.

2.2. Caraterização Genérica

O grupo de estudo que integra neste trabalho é constituído por 6 crianças, 5 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, distribuídas pelos vários anos de escolaridade como demonstra o seguinte gráfico (gráfico 1):

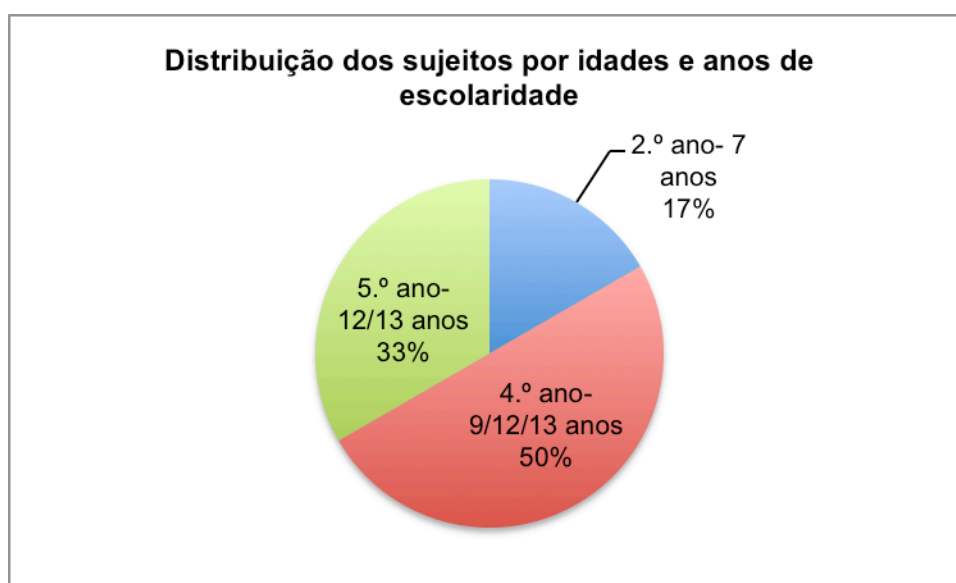


Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos por idades e anos de escolaridade

2.3. Critérios de Caracterização do Grupo de Estudo

Na caracterização do grupo de estudo teve-se em conta:

- os aspetos específicos da caracterização sócio económica familiar dos elementos que constituem o grupo, nomeadamente aos aspetos ligados à situação de internato, ou seja, alunos residentes num lar da escola durante a semana que só vão a casa durante o fim de semana e férias escolares;

- a caracterização de alguns aspetos escolares, mais especificamente a idade de início na pré-escola e a idade de início no 1.º CEB;

- no que diz respeito aos aspetos mais relevantes para a caracterização da surdez e das especificidades comunicativas dos elementos considerou-se: tipo e grau de surdez; tipo de comunicação que utilizam com os familiares, colegas da escola, amigos e com os professores; a existência ou não de familiares surdos e o seu grau de parentesco; ainda teve-se em conta o primeiro contato com o educador ou docente surdo.

No final, apresentar-se-ão, em síntese, os aspetos mais relevantes para a caracterização do grupo de estudo.

2.3.1. Caracterização Socioeconómica Familiar

Para a caracterização socioeconómica do meio familiar dos sujeitos que constituem o grupo de estudo, salienta-se, por um lado, quer alguns aspetos relevantes das habilitações académicas, quer dos níveis ocupacionais dos pais e mães, quer ainda da situação de vivência em internato dos sujeitos surdos.

É importante referir que se optou pelo termo “níveis ocupacionais” em vez de “profissionais” que aparece na “Classificação Nacional das Profissões porque o contexto em que se utiliza é mais abrangente do que o contexto definido pela obra citada. Assim, a expressão “níveis ocupacionais”, além de todos os níveis profissionais contidos na Classificação Nacional das Profissões, contém ainda os níveis “reformado”, “doméstica” e “desempregado”.

Para melhor se compreender esta apresentação importa salientar o seguinte:

- para se definir as habilitações académicas agruparam-se os dados recolhidos nos seguintes níveis de ensino: 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) do 1.º ao 4.º ano de escolaridade; 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) do 5.º ao 6.º ano de escolaridade; 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) do 7.º ano ao 9.º ano de escolaridade; Ensino Secundário (Secundário) do 10.º ao 12.º ano de escolaridade; e ainda existem sujeitos em que não se obteve dados referentes às habilitações;

- no 1.º CEB foram incluídos tanto os pais que concluíram o primeiro Ciclo do Ensino Básico como os que apresentavam as competências do 1.º CEB: saber ler e escrever, embora sem possuir aquela habilitação académica;

- para a determinação dos níveis ocupacionais dos pais recorreu-se à grelha de classificação de profissões contida na “Classificação Nacional das Profissões”.

2.3.1.1. Habilitações Académicas Parentais

Iniciou-se a leitura dos dados relativos às habilitações académicas dos pais dos sujeitos que constituem o grupo de estudo. (gráfico 2)

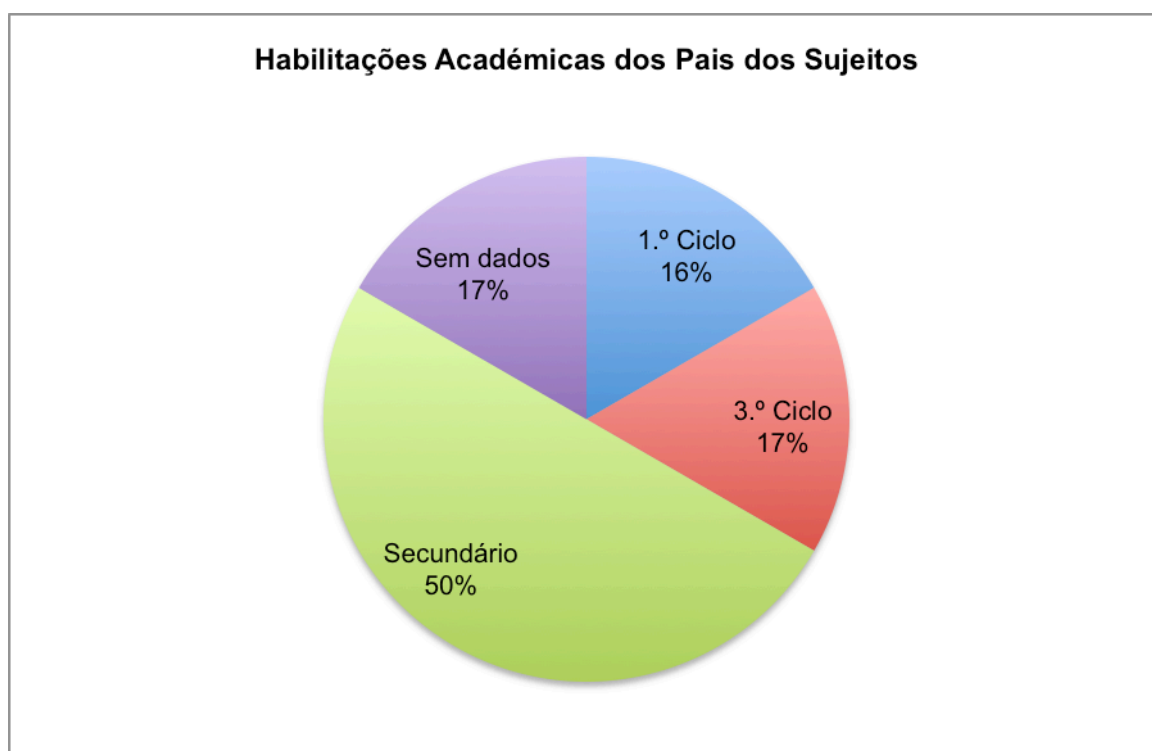


Gráfico 2 – Habilitações Académicas dos Pais dos Sujeitos

Pode verificar-se que as percentagens mais elevadas, no que se refere às habilitações académicas dos pais, se situam no Secundário com 50% e os outros 50% se enquadram no 1.º, 2.º e 3.º Ciclo; não existem pais com habilitações académicas superiores nem analfabetos.

De salientar, ainda, no que respeita à ausência de dados relativos às habilitações académicas dos pais a percentagem é de 17%.

De seguida, apresentam-se os dados relativos às habilitações académicas das mães dos sujeitos (gráfico 3).

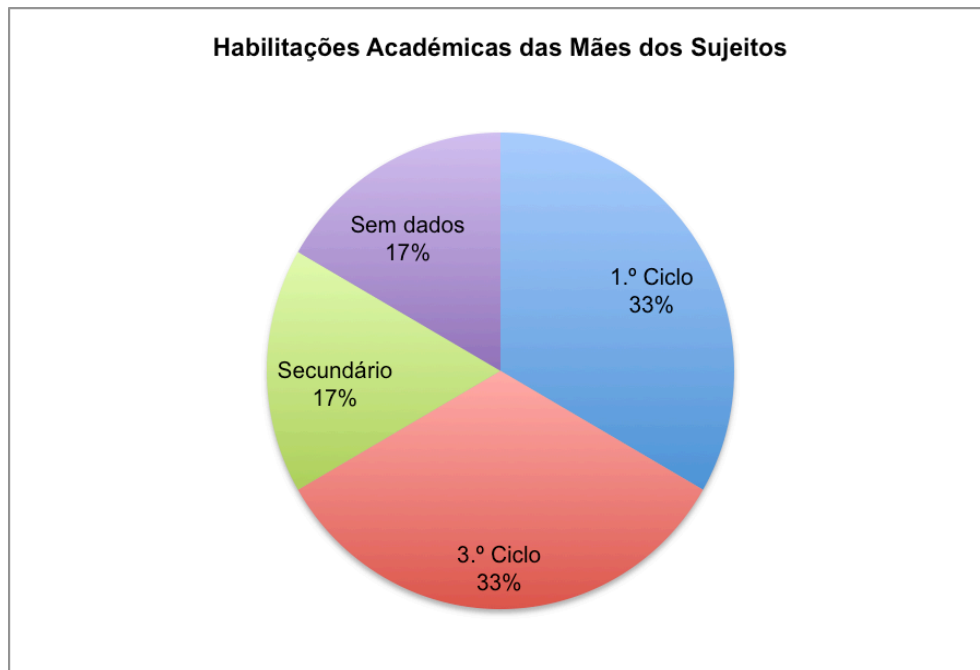


Gráfico 3 – Habilitações Académicas das Mães dos Sujeitos

Pode verificar-se que as percentagens mais elevadas, no que se refere às habilitações académicas das mães, se situam no 1.º e 3.º Ciclo com 33% para cada um dos ciclos, 17% no Secundário. Não existem mães com habilitações académicas superiores nem analfabetas.

De salientar, ainda, no que respeita à ausência de dados relativos às habilitações académicas da mãe a percentagem é de 17%.

Quando se compara os dados das habilitações do pai e da mãe dos elementos que constituem o grupo de estudo (gráfico 4), pode-se verificar o seguinte:

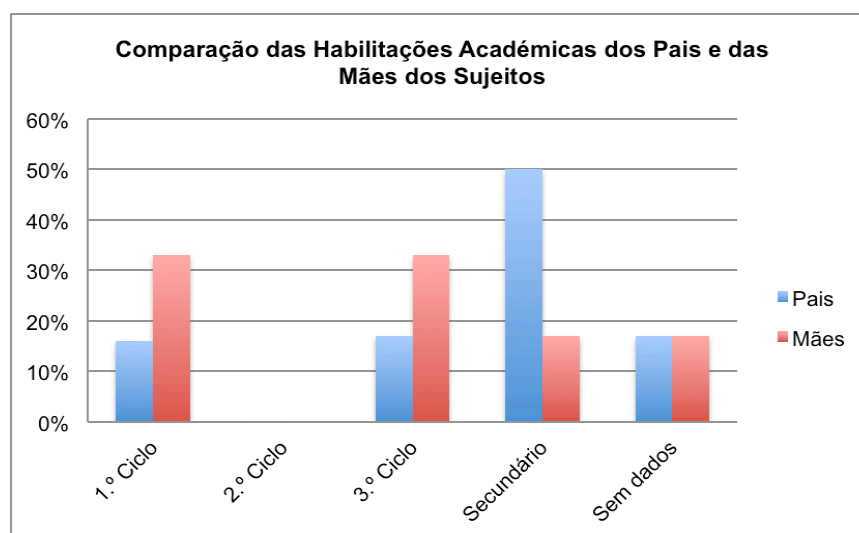


Gráfico 4 – Comparação das Habilitações Académicas dos Pais e da Mães dos Sujeitos

- que a maior diferença entre as habilitações do pai e da mãe se verifica ao nível do Secundário para os pais (50%) e para as mães (17%);
- que no 1.º Ciclo e no 3.º Ciclo as habilitações académicas das mães atingem cada uma 33%;
- que não se apresentam pais analfabetos, nem com um nível superior;
- que 17% não apresentam dados.

2.3.1.2. Níveis Ocupacionais

Em relação ao níveis ocupacionais dos pais foram determinados a partir da Classificação Nacional das Profissões que apresenta uma estrutura hierárquica piramidal formada por nove grandes grupos ao nível da agregação mais elevada, subdivididas sucessivamente por grandes sub-grupos, sub-grupos e grupo base.

Embora na caracterização das profissões dos pais e mães das crianças fossem considerados os subgrupos, por uma questão de mais fácil leitura dos resultados apresenta-se a sua distribuição pelos grandes grupos assim considerados hierarquicamente (Tabela 1):

Tabela 1 – Classificação Nacional das Profissões

1. Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa (1.Q.Sup.).
2. Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (2.I.eC.).
3. Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (3.Q.Inter.).
4. Pessoal Administrativo e Similares (4.Pes.Adm.).
5. Pessoal dos Serviços e Vendedores (5.Pes.Serv.).
6. Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas (6.Agr.Pes.).
7. Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (7.Oper.).
8. Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (8.Máq.Mon.).
9. Trabalhadores Não Qualificados (9.Op.nãoQual.).
10. Desempregado (10.Desemp.).
11. Reformado (11.Refor.).
12. Doméstica (12.Domés.).
13. Ausência de Dados (13.Sem dados).

Fonte: Classificação Nacional das Profissões. Ed. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Com os dados recolhidos e registados no gráfico 5 pode-se então passar à leitura dos níveis ocupacionais dos pais dos sujeitos que constituem o grupo de estudo.

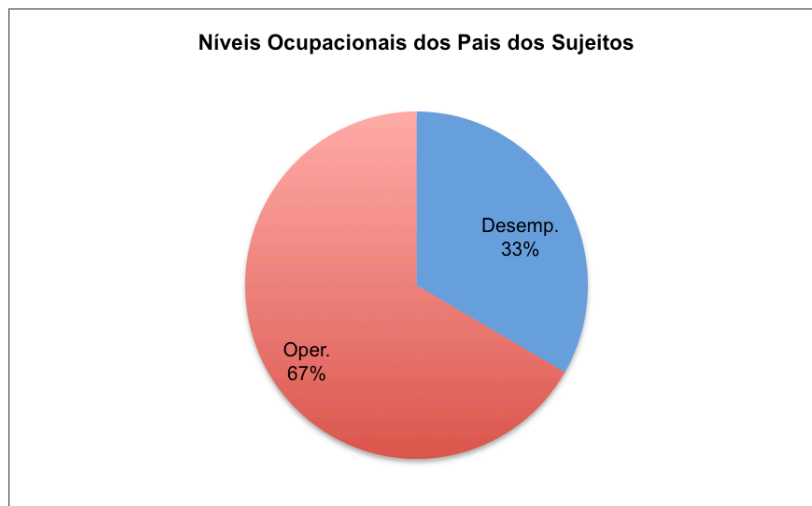


Gráfico 5 – Níveis Ocupacionais dos Pais dos Sujeitos

No que respeita à profissão dos pais, verifica-se que as percentagens mais elevadas se situam no grupo 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares) com 67%. Em relação ao grupo 10 (Desempregados) verifica-se que 33% dos pais são desempregados.

De seguida, apresenta-se um gráfico que abrange os dados em relação aos níveis ocupacionais das mães.

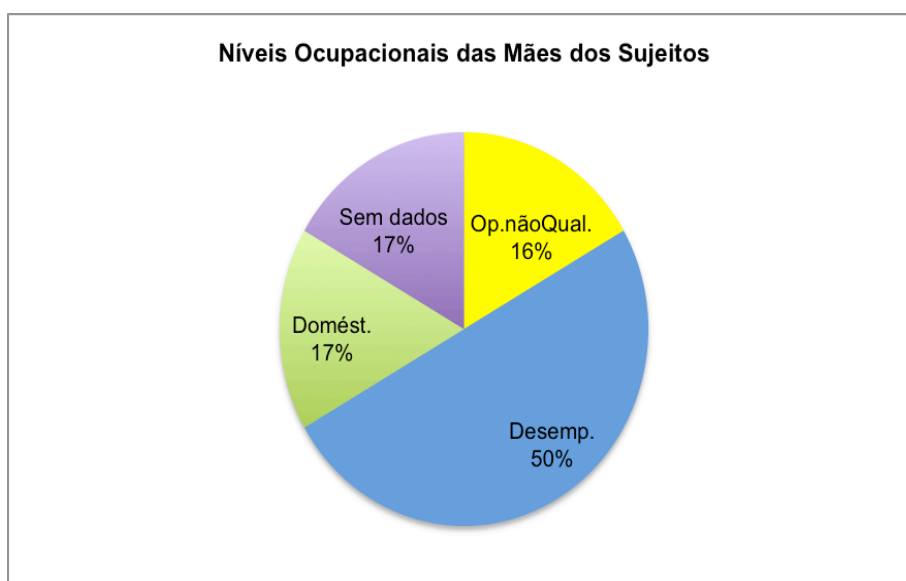


Gráfico 6 – Níveis Ocupacionais das Mães dos Sujeitos

Perante a leitura do gráfico anterior pode verificar-se que a percentagem mais elevada se situa no grupo 10 (Desempregados) com 50%; no entanto, verifica-se também que algumas mães são domésticas (17%) e operárias não qualificadas (16%).

Observa-se também uma percentagem de 17% de ausência de dados.

Quando se comparam os dados dos níveis ocupacionais do pai e da mãe dos elementos que constituem o grupo de estudo (gráfico 7), pode verificar-se o seguinte:

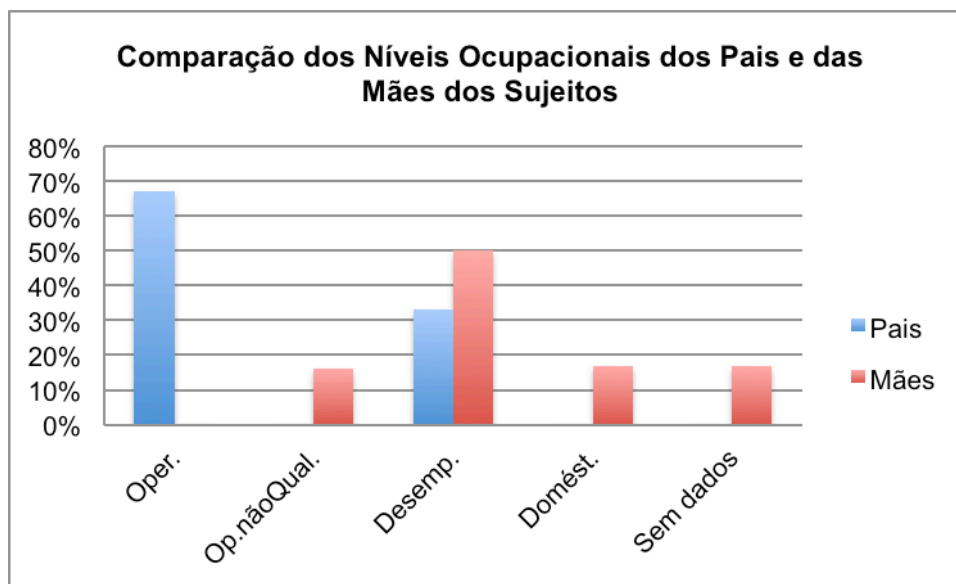


Gráfico 7 – Comparação dos Níveis Ocupacionais dos Pais e Mães dos Sujeitos

- que o nível ocupacional dos pais com maior percentagem incide no grupo 7 (Operário) com 67% e em relação às mães verifica-se uma maior percentagem no grupo 10 (Desempregados) com 50%;

- que em relação ao nível ocupacional do pai o grupo 10 (desempregado) revela uma percentagem de 33%;

- que além de algumas mães se inserirem no grupo 10 (desempregada), constam também no grupo 12 (Domésticas) com uma percentagem 17%, e no grupo 9 (Operárias Não Qualificadas) com 16%.

Quer isto dizer que os pais se distribuem essencialmente por profissões qualificadas como operários e artífices e que, por outro lado, as mães apresentam uma maior incidência no nível “desempregada”.

Por outro lado, verifica-se que há maior heterogeneidade de níveis ocupacionais das mães distribuindo-se por diversos grupos tais como: operárias não qualificadas, desempregadas e domésticas em comparação aos pais que apenas se distribuem por dois grupos: operários e desempregados.

2.3.1.3. Situação em Internato

Aborda-se, agora, a situação de internato vivida apenas por um sujeito que compõe o grupo de estudo.

A escola frequentada pelos elementos do grupo de estudo é pública possuindo regime de semi internato e internato. No regime de semi internato, as crianças permanecem na escola das 8.30 às 17.15, sendo-lhe proporcionadas atividades letivas e atividades extra curriculares onde se incluem atividades de lazer e de estudo, podendo no final do dia ir para casa ou para o lar da respetiva escola.

As crianças que frequentam apenas a escola e regressam a casa ao final da tarde de cada dia, diz-se que estas frequentam a escola em regime de semi internato. No caso, dos alunos que frequentam a escola e ao final do dia regressam ao lar da respetiva escola, diz-se que estes frequentam a escola em regime de internato.

Com o apoio do gráfico seguinte (gráfico 8), pode verificar-se a percentagem de crianças que frequenta o internato e semi internato.

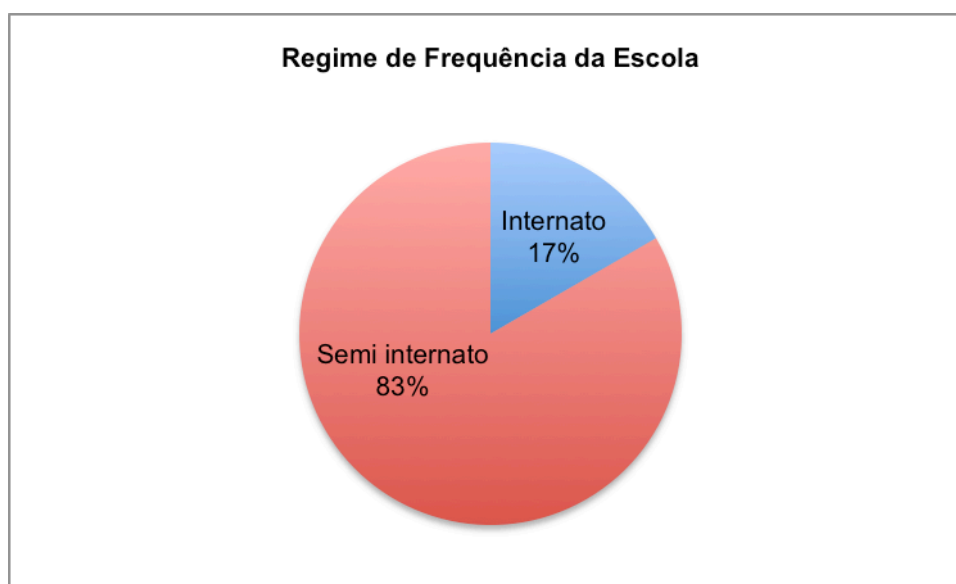


Gráfico 8 – Regime de Frequência da Escola

Do gráfico 8 pode-se constatar que a maioria dos sujeitos do grupo de estudo frequenta a escola em regime de semi internato (83%) e apenas um sujeito frequenta a escola em regime de internato que representa uma percentagem de 17%.

Em relação ao sujeito que frequenta a escola em regime internato, deve-se ao fato de não se encontrarem respostas educativas adequadas na sua zona de residência.

2.3.2. Caracterização da Surdez e dos Aspetos Comunicativos dos Alunos

Neste sub capítulo analisar-se-ão alguns aspetos relevantes da surdez e da comunicação dos sujeitos que constituem o grupo de estudo, nomeadamente, o tipo e grau de surdez, o tipo de comunicação com familiares, colegas amigos e professores, a presença e ou ausência de familiares surdos, a idade do primeiro contacto com a Língua Gestual Portuguesa e com docentes surdos e a idade de início da pré escola e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3.2.1. Tipo e Grau de Surdez

A classificação do tipo de surdez prende-se com a localização da lesão auditiva. Essa lesão pode situar-se no ouvido externo ou médio, causando uma perda auditiva do tipo condutivo que frequentemente, pode ser resolvida com intervenção médica (cirurgia, medicação ou a combinação de ambas). Pode, no entanto, também ocorrer nas terminações nervosas ou nas células ciliadas do ouvido interno, provocando uma perda auditiva denominada neurossensorial que é de difícil solução cirúrgica ou medicamentosa.

Todos os sujeitos que constituem o grupo de estudo desta investigação apresentam uma surdez do tipo neurossensorial. Ou seja, “apresentam uma surdez que resulta de uma patologia localizada na via auditiva, em que estão afetadas ou as células cocleares ou as células neuronais.” (Penha, Veiga & Reis, 1989, pp. 13-16)

Um outro fator de grande importância na caracterização da surdez e das suas consequências educativas é a quantificação do seu grau.

“A surdez está, geralmente, associada a uma perda de perceção dos sons e, em particular, dos sons da fala que comporta sons agudos e graves de intensidade variável. Para avaliar o grau de perda auditiva de uma criança podem utilizar-se vários tipos de exames audiológicos que se apresentam quantificados em décibéis (dB) e que permitem associar a perda auditiva à maior ou menor capacidade de perceção da fala.” (Portman & Portman, 1978, pp. 113)

Segundo as normas propostas pela *International Standardization Organization* (ISO) e aceites pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo *Bureau International d’Audiophonologie* (BIAP), foram adotadas as seguintes classificações da surdez quanto ao seu grau:

- **Audição normal ou subnormal** com uma perda tonal média que não ultrapassa os 20 dB; trata-se de uma perda sem qualquer incidência social ou na fala;

- **Deficiência auditiva (ou surdez) ligeira** com uma perda tonal média compreendida entre os 21 e os 40 dB; a fala é ouvida em voz normal mas dificilmente em voz baixa ou ao longe;
- **Deficiência auditiva (ou surdez) média** que se caracteriza por uma perda auditiva entre os 41 e os 70 dB; a fala só é ouvida em voz muito alta;
- **Deficiência auditiva (ou surdez) severa** que se caracteriza por uma perda auditiva situada entre os 71 e os 90 dB; a fala só é ouvida em voz muito forte e junto à orelha;
- **Deficiência auditiva (ou surdez) profunda** caracterizada por uma perda tonal situada entre os 91 e os 119 dB; não há qualquer perceção auditiva da fala. (BIAP, 1997)

Pode, então, referir-se que todos os sujeitos que constituem o grupo de estudo além de apresentarem uma surdez do tipo neurosensorial, são portadores de uma surdez profunda, ou seja, não possuem qualquer capacidade de captar a linguagem produzida oralmente.

2.3.2.2. Tipo de Comunicação com o Meio Envolverte

Em função do fato destas crianças não poderem ter acesso físico à normal aquisição e ao normal desenvolvimento da língua oral, torna-se necessário analisar de que forma comunicam com o que lhes estão mais próximos: familiares, colegas, amigos (fora da escola) e professores.

Através do seguinte gráfico (gráfico 9) pode verificar-se como é que os sujeitos que compõem o grupo de estudo comunicam com os seus familiares.

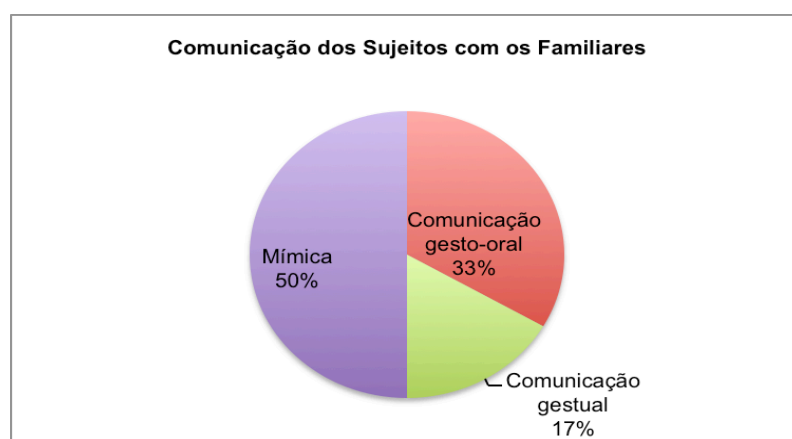


Gráfico 9 – Comunicação dos Sujeitos com os Familiares

Verifica-se então, que uma percentagem de 50% dos sujeitos comunica com os familiares através da mímica, enquanto que alguns usam a comunicação gesto – oral (33%) e apenas um dos sujeitos utiliza a sua língua (a Língua Gestual Portuguesa) para comunicar com os familiares (17%).

A comunicação gesto-oral é um recurso muito utilizado pelos surdos quando pretendem interagir com ouvintes que desconhecem a sua língua mas, também, um recurso dos ouvintes para comunicar com os surdos quando conhecem mal a sua língua. Trata-se de um tipo de comunicação de recurso mas que é muito pobre e ineficaz na passagem de uma informação global e perceptível.

Em relação à comunicação entre os sujeitos e os colegas da escola pode referir-se que todos eles utilizam a Língua Gestual Portuguesa para comunicarem entre si, sendo assim uma percentagem de 100% na comunicação interpares dentro da escola.

Através do seguinte gráfico (gráfico 10) pode verificar-se como é que os sujeitos que compõem o grupo de estudo comunicam com os professores.



Gráfico 10 – Comunicação dos Sujeitos com os Professores

Pode verificar-se que a 60% das crianças utiliza a comunicação gesto-oral com os seus professores enquanto que as restantes comunicam através da sua língua (40%).

A partir do gráfico seguinte (gráfico 11) pode verificar-se como é que os sujeitos que compõem o grupo de estudo comunicam com os amigos fora da escola; assim, a mímica surge com uma percentagem de 50%, a comunicação gesto-oral com 17% e 33% sem dados.

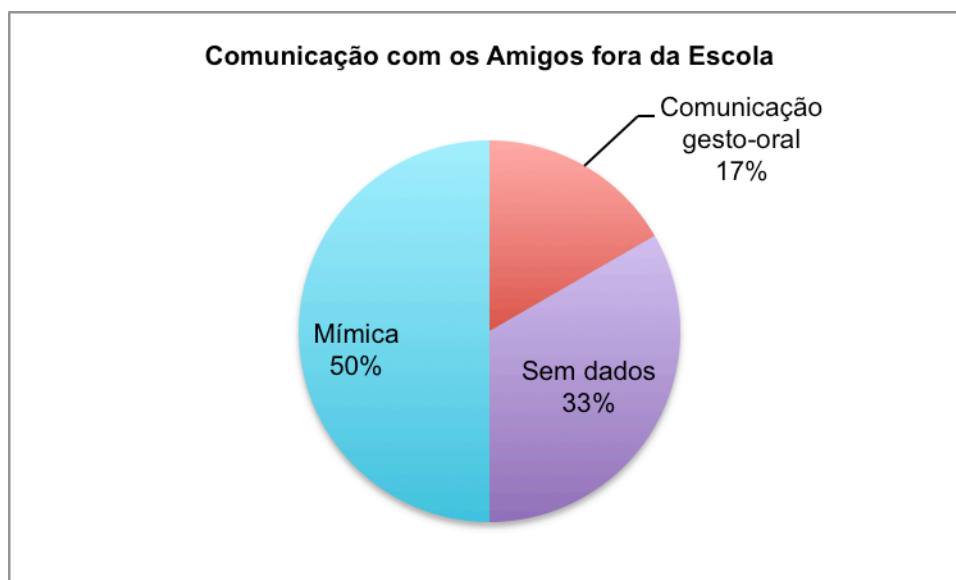


Gráfico 11 – Comunicação com os Amigos fora da Escola

Tendo em conta que a Língua Gestual Portuguesa deveria ser o principal instrumento de comunicação destes sujeitos, na medida em que se trata da sua primeira língua, torna-se importante verificar que é com os colegas da escola que maioritariamente a utilizam.

Esta análise revela que uma significativa percentagem das pessoas que rodeia a criança surda não conhece a sua língua, daí o recurso à comunicação gesto-oral e mímica, sendo ineficaz enquanto instrumento de comunicação, causando, assim, às crianças surdas dificuldades acrescidas na interação, na aprendizagem e, conseqüentemente, graves problemas no seu desenvolvimento global.

2.3.2.3. Familiares Surdos

O fator da comunicação interliga-se, no que diz respeito à criança surda, com a necessidade de se saber se estas crianças têm ou não familiares surdos com as quais possam comunicar na sua língua materna.

Assim no seguinte gráfico poder-se-á confirmar a percentagem em relação aos familiares surdos que os sujeitos possuem.

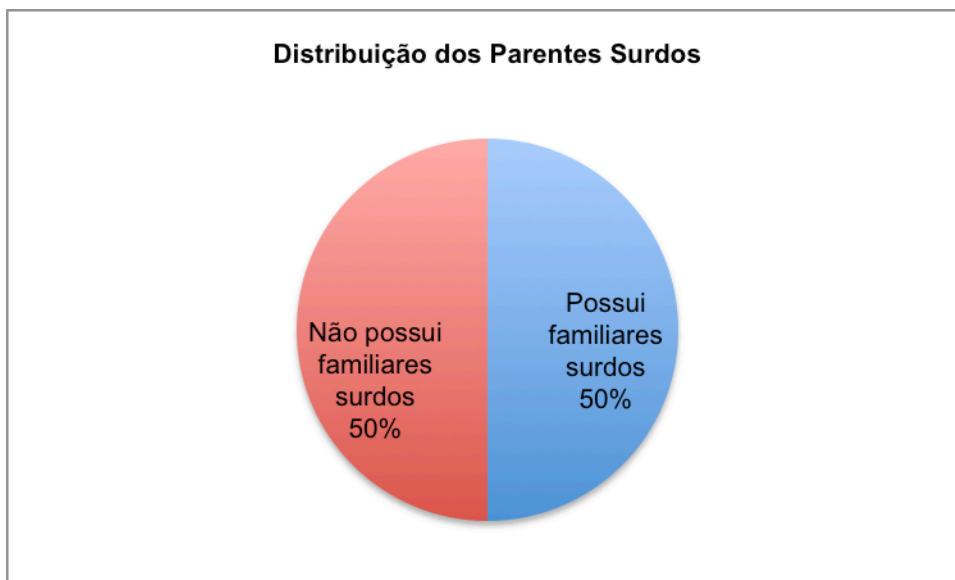


Gráfico 12 – Distribuição dos Parentes Surdos

Do levantamento que se fez destes familiares, pode verificar-se que metade dos sujeitos que constituem o grupo de estudo possui familiares surdos (50%) enquanto que os outros só têm familiares ouvintes.

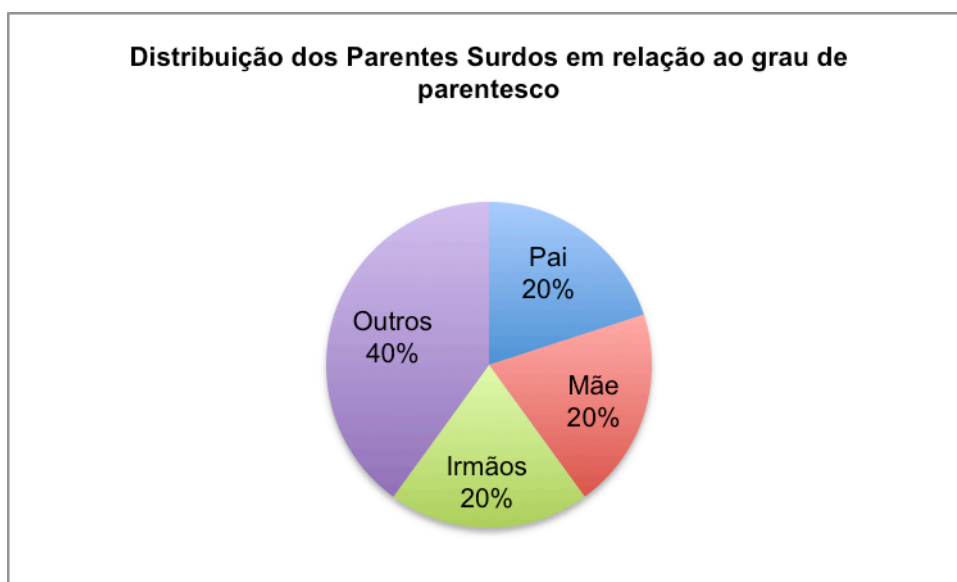


Gráfico 13 – Distribuição dos Parentes Surdos em relação ao grau de parentesco

Em relação ao grau de parentesco a percentagem mais elevada incide nos Outros (primos) com 40%. A restante distribuição abrange o pai (20%), a mãe (20%) e os irmãos

(20%). A maioria dos sujeitos tem um familiar surdo com o qual pode comunicar em língua gestual .

Não se pode deixar de destacar que apenas um sujeito possui uma família composta por surdos (pai, mãe e dois irmãos) e que comunica totalmente na sua língua materna, a Língua Gestual Portuguesa; dois dos sujeitos possuem um primo surdo.

2.3.2.4. A Idade do Primeiro Contacto com Surdos

De seguida, apresenta-se a leitura dos dados relativos à idade do primeiro contacto com o educador ou professor surdo, no que se refere ao sujeitos do grupo de estudo.

Trata-se de um elemento importante na aquisição da Língua Gestual Portuguesa, sobretudo o fato da grande maioria dos sujeitos serem filhos de pais ouvintes como se verifica no gráfico anterior (gráfico 12), o que significa que, para estes, a idade do primeiro contacto com o educador ou professor surdo concide com o primeiro momento de contacto com a LGP.

Nesse sentido, quanto mais cedo se der o primeiro contacto desses sujeitos com o educador ou professor surdo maior será a possibilidade das crianças não só desenvolverem a sua língua como adquirirem as aprendizagens nessa língua.

De seguida, irá ser apresentado um gráfico (gráfico 14) com a distribuição de idades em relação ao primeiro contacto com um educador ou professor surdo.

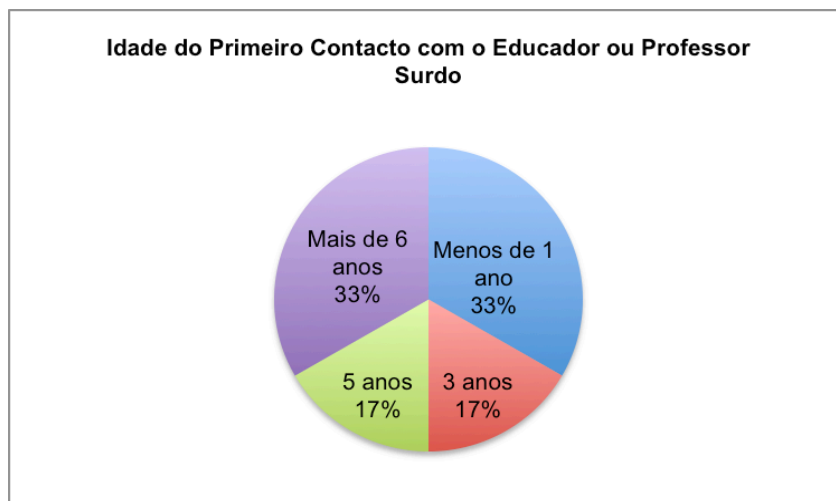


Gráfico 14 – Idade do Primeiro Contacto com o Educador ou Professor Surdo

A partir do gráfico 14 pode verificar-se que 33% dos sujeitos tiveram o primeiro contato com a LGP com menos de 1 ano; 17% aos 3 anos; 17% aos 5 anos e 33% com mais de 6 anos.

Todas as aquisições e aprendizagens que dependem direta ou indiretamente da aquisição de uma língua encontram-se comprometidas, pelo menos, até aos seis anos de idade e, a partir dessa idade poderão estar sujeitas a um enorme atraso no desenvolvimento.

Verifica-se assim, que as crianças surdas estão desde muito cedo em grande desvantagem no que respeita à aquisição e ao desenvolvimento da língua materna, uma vez que a maioria não começa desde o berço a aquisição da sua língua materna, a LGP.

2.3.2.5. Início da Pré-escola e do Ensino Básico

No presente sub capítulo irão analisar-se alguns aspetos relativos à idade de início na pré escola e à idade de início do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Através do gráfico 15, pretende-se fazer uma leitura comparativa do percurso educativo dos sujeitos que constituem o grupo de estudo no que se refere à idade de início da pré escola.

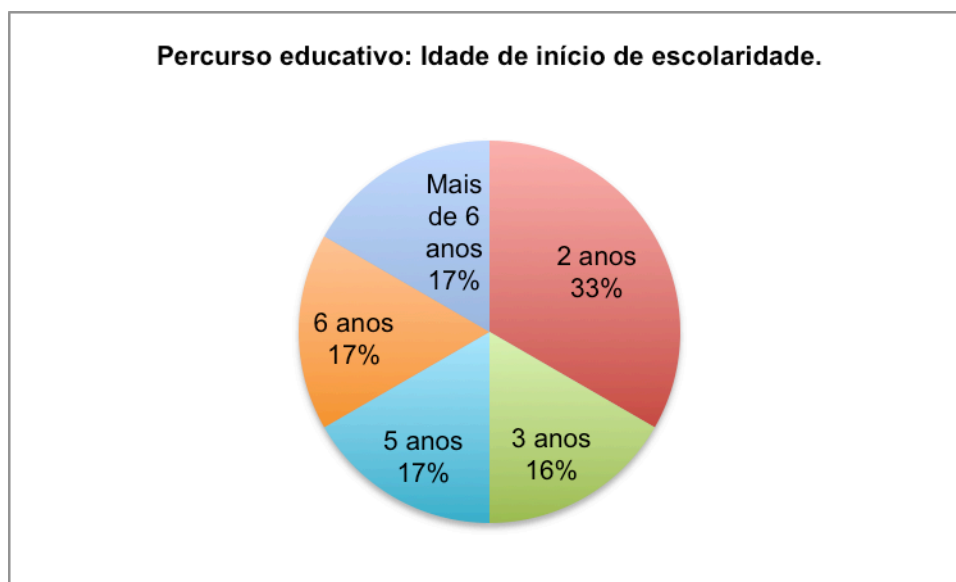


Gráfico 15 –Percurso educativo: Idade de início de escolaridade.

Verifica-se assim que 33% dos sujeitos iniciou o seu percurso educativo aos dois anos, 16% aos três anos, 17% aos cinco anos, 17% aos seis anos, 17% com mais de seis anos e 14% não frequentou a pré escolar

Estes dados demonstram também que apenas 43% frequentou a pré escola, tendo o contato com a LGP mais cedo em relação ao restantes sujeitos do grupo. A percentagem mais elevada (17% aos 5 anos, 17% aos seis anos e 17% com mais de 6 anos) incide no

grupo de crianças que nunca frequentaram a pré escola, logo tiveram um contato tardio com a LGP.

Isto significa que 51% destas crianças iniciaram a escolaridade sem possuírem uma língua estruturada, pois foi na escola que tiveram o primeiro contato com a LGP, língua que realmente podem adquirir naturalmente como qualquer criança ouvinte adquire através do envolvimento linguístico permanente e adequado.

Esta situação irá refletir-se ao longo do seu percurso escolar; por esta razão os sujeitos que fazem parte deste estudo apresentam idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, que são muito superiores às idades dos ouvintes a frequentarem os mesmos graus de ensino.

2.4. Síntese da Caracterização do Grupo de Estudo

Da análise global dos dados sobre a caracterização dos sujeitos do grupo de estudo, podem destacar-se os seguintes aspetos:

- em relação às habilitações académicas verifica-se de uma maneira geral, que os pais apresentam habilitações académicas superiores às das mães;

- nos níveis ocupacionais, a grande percentagem dos pais dos sujeitos insere-se no grupo 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares) e nas mães insere-se no grupo 10 (Desempregadas);

- no que se refere à caracterização da surdez pode verificar-se que todos os sujeitos apresentam uma surdez neurossensorial profunda, o que os impossibilita de aceder de modo natural à aquisição da Língua Portuguesa oral, devendo ser a LGP a sua língua materna;

- quando se trata de verificar as condições de frequência escolar, verifica-se que todos os sujeitos, apresentam os seguintes pontos comuns: a escola funciona no mesmo regime e horário de atendimento; promove atividades extra curriculares e insere-se numa escola pública;

- em relação à situação de internato apenas um sujeito do grupo de estudo frequenta o internato, isto porque necessita de apoio residencial para poder frequentar uma escola com respostas educativas adequadas, que não se encontram na sua área de residência;

- no que se refere à idade de entrada na pré escola, verifica-se que a maioria não frequentou;

- no que diz respeito à idade de entrada no 1.º CEB, salienta-se que metade dos sujeitos que constituem o grupo de estudo iniciou com 5,6 e 7 anos de idade (o que é grave no aspeto do primeiro contato com a LGP);

- em relação ao aspeto da comunicação, perante os dados recolhidos, verifica-se que uma significativa percentagem das pessoas que rodeia a criança surda não conhece a sua língua, daí o recurso à comunicação gesto oral, sendo assim um instrumento de comunicação ineficaz, causando às crianças surdas dificuldades acrescidas na interação e problemas de desenvolvimento;

- verifica-se que a maioria dos pais (mãe e pai) dos sujeitos são ouvintes e a grande parte dos quais continua a não saber comunicar com os seus filhos na sua língua materna, a LGP;

- por outro lado, apenas dois dos sujeitos teve contato com o educador surdo antes dos 3 anos de idade, verificando-se também que todos os sujeitos comunicam em LGP com os seus colegas de escola; releva-se também que a maioria dos sujeitos estão em desvantagem com aqueles que tiveram o contato precoce com a LGP na medida em que todas as aquisições e aprendizagens dependem direta ou indiretamente da aquisição de uma primeira língua; se isso não acontece, todas as aprendizagens ficam não só comprometidas como sujeitas a um grande atraso no futuro percurso escolar/educativo.

Resumindo, por um lado verifica-se uma diferença entre os surdos que entram tardiamente na escola, por outro, apresentam um atraso no que respeita à entrada e frequência do 1.º CEB. Pensa-se que este défice dos sujeitos não se deve a dificuldades de ordem cognitiva mas aos problemas de comunicação que provêm da surdez, ou seja, o fato dos seus familiares serem maioritariamente ouvintes e não sabem comunicar através da língua materna destes, a Língua Gestual Portuguesa, o fato do primeiro contato com surdos competentes na LGP ser feita muito tardiamente (muitas crianças surdas entram para a escola após a idade oficial e só a entrada para a escola lhes permite o primeiro contato e aquisição da sua língua materna).

3. Descrição das provas selecionadas.

Tendo em vista a avaliação da aquisição de competências no que respeita à estrutura da sequência narrativa através da Língua Gestual Portuguesa por um grupo de seis crianças surdas denominado por grupo de estudo, escolheu-se uma pequena história constituída por quatro imagens com três personagens, um adulto e duas crianças. (Anexo

II), história extraída do Caderno de Escrita, Língua Portuguesa Gailivro 3.º ano, Coleção O Mundo da Carochinha, p. 17.

Esta aplicação denomina-se “Prova de conto de uma história”.

Segue-se o modelo narrativo para avaliação das provas dos sujeitos deste trabalho.

“Olá, eu sou o João e vou contar uma história.

No dia 10 de dezembro às 21 horas uma menina estava na sala. A menina estava no chão da sala, sentada numa almofada a jogar na consola.

De repente chega o irmão e tenta arrancar-lhe o comando.

A menina fica irritada e não deixa que o irmão lho tire.

O menino começou a chorar muito e a irmã com uma cara muito zangada continua com o comando na mão.

A mãe veio ver o que se passava e mandou a menina guardar o comando.

Depois a menina compreendeu que fez mal, ficou bem disposta e disse ao irmão para se sentar no sofá e começou a ler-lhe uma história divertida.

Assim os irmãos voltaram a ficar amigos e ambos se divertiram com a história.

Acabou a história. Fim.”

4. Procedimentos

Esta prova constou da narração em LGP da história apresentada, por parte das crianças que constituem o grupo de estudo, e foi feita numa sala da escola reservada para o efeito. Para a produção gestual da narrativa, a prova foi aplicada por uma docente surda em LGP com a seguinte indicação: “Vais olhar com muita atenção para estas imagens e vais contar-me a história que nelas vês; olha com muita atenção e quando terminares podes começar a contar-me a história”. As provas foram de aplicação individual e foram gravadas em vídeo visto que a LGP é uma língua visuo-espacial.

Recorreu-se à docente surda para passar a prova de conto de uma história às crianças surdas, apresentando-lhe a sequência de imagens, principalmente pelas razões seguintes: a primeira, porque são os docentes surdos de LGP que se apresentam como as pessoas mais competentes ao nível linguístico para um tipo de recolha desta natureza em que se pede às crianças surdas o conto de uma história em LGP; a segunda tem a ver com o fato de que, quando uma criança surda tem como interlocutor uma pessoa surda competente em LGP, utiliza na sua comunicação a LGP na sua plenitude, enquanto que quando tem como interlocutor uma pessoa ouvinte pouco ou nada competente em LGP

recorre mais à comunicação gesto-oral ou ainda ao “português gestualizado” por lhe parecer que é melhor entendido pelas pessoas ouvintes.

O “português gestualizado” é assim uma modalidade de comunicação criada pelos professores ouvintes, numa tentativa de interagir com a criança surda, em que utilizam algum vocabulário da LGP mas inserido nas regras gramaticais da LP.

Acrescenta-se ainda que a prova foi aplicada a todas as crianças surdas pela mesma docente surda e sempre da mesma forma.

Posteriormente, tratou-se o material vídeo com a recolha das provas das crianças surdas, recorrendo à tradução (passando as provas de LGP para a LP escrita) para uma análise mais aprofundada; e essa tradução foi feita em conjunto pelo docente surdo e pela investigadora.

Como atrás se referiu para o tratamento dos textos produzidos através da Língua Gestual, recorreu-se à tradução para português escrito. Foram assim obtidos os dados para posteriormente analisar e comparar.

Esta prova de conto constituiu, assim, o corpus destinado a avaliar o desenvolvimento das crianças surdas na sua primeira língua, a LGP enquanto fator facilitador na compreensão e expressão das narrativas.

Os textos recolhidos gestualmente tiveram de ser traduzidos e não transcritos, uma vez que a LGP é uma língua com características distintas da LP escrita, pelo que a passagem de uma língua para a outra só poderia realizar-se através da tradução.

Surge assim de imediato, a questão da tradução, questão polémica já desde a Antiguidade até aos nossos dias, que leva alguns teóricos a questionarem a possibilidade da tradução e muitas vezes concluírem sobre a intradutibilidade dos textos. (Croce, 1902)

Porém a tradução é uma atividade indispensável nos nossos dias. A sociedade necessita das traduções e basta a sua existência para afirmar a tradutibilidade dos textos. Não significa que se tenha resolvido toda a problemática no ato de traduzir, antes pelo contrário, há a consciência de uma série de dificuldades que ainda não foram ultrapassadas e nem se sabe se algum dia serão superadas.

No entanto cada vez mais há a necessidade de haver tradução e a sua utilidade destina-se a fins diversos. Assim sendo, e numa tentativa de minimizar as dificuldades que uma tradução apresenta é possível definir, de seguida, os parâmetros: definição do conceito de tradução, tendo em vista não só o texto mas os objetivos da tradução; explicitação do tipo de tradução que se pretende e posteriormente a enunciação das regras a aplicar na tradução.

Em relação ao conceito de tradução entende-se que este deverá dizer, com a maior precisão possível, aquilo que o texto original quer transmitir. Segundo Vilela (1994, p. 27)

cita que “a tradução não é uma simples transposição substitutiva, mas antes o conjunto de duas operações complementares: identificar o texto que é o ponto de partida e reconstituir o texto que é ponto de chegada”.

Sem dúvida que entre estas duas operações é que se situam as regras de tradução e se define também o papel do tradutor que deve colocar-se na situação de intérprete e intermediário que reproduz fielmente aquilo que o autor disse. Quanto à reprodução fiel reporta-se assim à figura do tradutor que tem o cuidado de conservar todas as passagens menos claras ou “defeitos” do texto original, sem nunca assumir um papel de corretor. (Lipschy, 1984)

Quanto ao tipo de tradução pretendida, e tendo em conta o estudo em questão, pensa-se que se situa no tipo que o autor Jacobson designa por tradução interlingual e que define como “tradução propriamente dita que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua”. (Jacobson, 1970, p. 65)

No caso da tradução utilizada neste estudo de investigação, não se trata de signos verbais mas sim de signos gestuais o que em nada invalida a aplicação da definição de Jacobson.

Na realidade, na tradução interlingual da Língua Gestual Portuguesa para a Língua Portuguesa escrita, não existe uma equivalência completa entre as unidades de código pelo que há que criar algumas dessas equivalências, adaptando, importando modos de exprimir e explicitando, conseguindo assim a melhor e mais precisa ponte entre o “texto de partida” e o “texto de chegada”.

Por outro lado, como em quaisquer outras línguas, há sistemas gramaticais diferentes que sem dúvida tornam a tradução problemática mas possível de elaborar com qualidade e adequada aos objetivos pretendidos. (Lipschy, 1984)

Em qualquer tipo de tradução é essencial que o tradutor tenha um conhecimento profundo das línguas de “partida” e de “chegada”, do texto a traduzir onde se incluem aspetos culturais, temporais, intencionais e outros e ainda uma definição clara das regras a aplicar na tradução.

Em relação à tradução realizada neste estudo, tradução do conto de uma história pelas crianças surdas, houve que ter em conta todos estes aspetos pelo que, para que a tradução se tornasse o mais precisa possível, foi elaborada em conjunto com a docente surda que aplicou as Provas de Conto.

Tendo em conta os objetivos desta tradução, foram definidas, juntamente com a docente surda, as regras a aplicar na tradução, regras essas que se passam a explicitar:

- tradução integral dos enunciados em LGP tendo em conta todos os aspetos morfológicos, sintáticos e lexicais;

- todos os recursos a elementos não manuais da LGP foram considerados e foram traduzidos através de sinais de pontuação;

- todos os aspetos faciais e corporais significativos da LGP foram tidos em conta.

Assim , para a vírgula foi considerada uma curta pausa em que as mãos se mantiveram em posição neutra; o ponto e vírgula corresponderam a uma pausa em que as mãos se mantiveram numa posição neutra em simultâneo com uma inclinação da cabeça para a direita; o ponto, a uma pausa prolongada em que as mãos ficam em posição de descanso frente ao tronco; o ponto de interrogação correspondeu a um arquear das sobrancelhas, leve inclinação da cabeça e olhar fixo; o ponto de exclamação a uma pequena paragem em simultâneo com o abrir dos olhos e uma expressão de espanto.

As aspas foram utilizadas para a marcação do discurso direto expresso em simultâneo pela deslocação corporal da criança (ao assumir o papel da personagem) e pela reprodução dos gestos que essa personagem efetivamente emitiu. (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994)

PARTE III

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Capítulo I – Descrição dos Resultados

Este capítulo destina-se a apresentar uma leitura dos resultados da análise do conto de uma história através da Língua Gestual Portuguesa, contida no *corpus* do presente estudo de investigação, contadas pelas crianças que compõem o grupo de estudo e o respetivo estudo comparativo dos resultados obtidos.

Para uma melhor descrição dos resultados neste capítulo o grupo de estudo encontra-se subdividido em dois grupos, como atrás se referiu, um grupo constituído por crianças que tiveram acesso precoce à LGP (aqui referenciado individualmente por sujeito 1, sujeito 2 e sujeito 3) e o outro grupo que acedeu tardiamente à LGP (aqui referenciado por sujeito 4, sujeito 5 e sujeito 6).

Em primeiro lugar apresentar-se-á uma leitura global dos resultados respeitando cada uma das recolhas para todas as macro-proposições. De seguida, uma leitura dos resultados por níveis de análise da sequência narrativa e ainda será feita uma análise comparativa dos resultados das produções.

Finalmente, para uma melhor perceção será apresentada uma síntese comparativa dos resultados obtidos nas diferentes leituras.

A leitura sistemática dos dados relevantes recolhidos nos contos, é feita em primeiro lugar, de acordo com as nove macro-proposições da sequência narrativa, resultantes da sistematização teórica efetuada sobre a estrutura da narrativa na componente teórica da presente dissertação (ver p.58 deste trabalho):

- Abertura (PnA)
- Entrada - Prefácio/Resumo (Pn0);
- Situação Inicial - Orientação (Pn1);
- Complicação/Desencadeador 1 (Pn2);
- (Re)ações/Orientação (Pn3);
- Resolução/Desencadeador 2 (Pn4);
- Situação Final (Pn5);
- Avaliação/Moral (PnΩ);
- Remate (PnR).

Nos gráficos que servem de apoio à leitura dos resultados obtidos foram determinados o número de ocorrências e a respetiva percentagem de cada uma destas categorias. Os resultados são lidos por sujeitos e é ainda feita uma leitura comparativa global dos resultados entre os sujeitos.

1. Conto de uma História através da Língua Gestual

1.1. Leitura dos Resultados Globais por Macro-proposição

Esta prova, tal como foi atrás explicitado, consta da narração de uma história em Língua Gestual Portuguesa, pelas crianças surdas a partir de uma sequência de quatro imagens que lhes são apresentadas.

Num primeiro momento, far-se-á a leitura dos resultados globais obtidos por categoria de cada sujeito, num total de seis produções.

O gráfico 17 demonstra a percentagem obtida na recolha de cada uma das macro-proposições por cada um dos sujeitos no Conto de uma história.

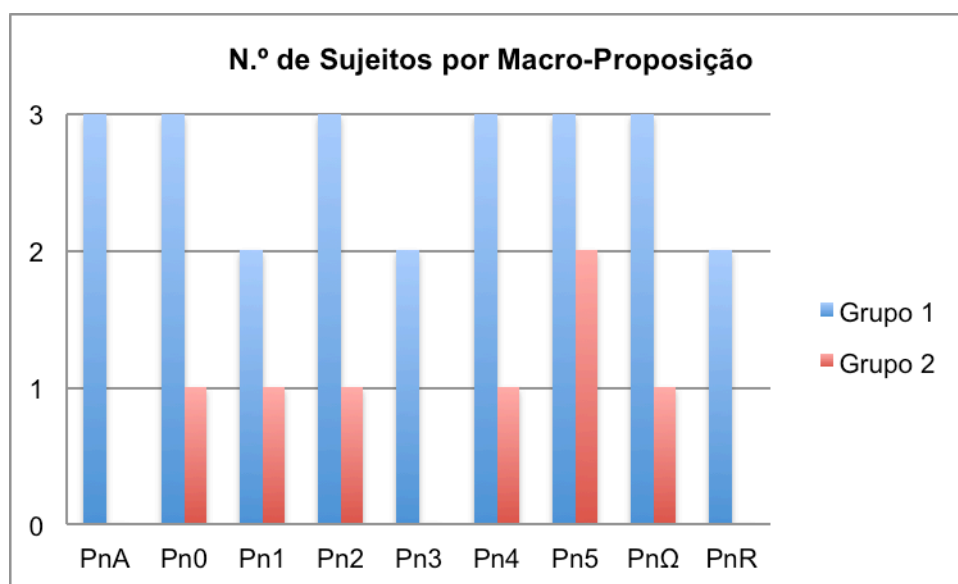


Gráfico 16 – N.º de Sujeitos por Macro-Proposição

De acordo com o presente gráfico, pode verificar-se, em primeiro lugar, que macro-proposição Pn5 (Situação Final) se destaca pela elevada frequência de produção alcançada pelos elementos que compõem o grupo de estudo (5 sujeitos). Também com uma produção superior (4 sujeitos), as macro-proposições Pn0 (Entrada - Prefácio/Resumo), Pn2 (Complicação/Desencadeador 1), Pn4 (Resolução/Desencadeador 2) e PnΩ (Avaliação/Moral).

As macro-proposições com produção inferior, foram: as Macro-Proposições PnA (Abertura) e Pn1 (Situação Inicial – Orientação) com 3 sujeitos terem uma expressão muito reduzida, e o fato da macro-proposição PnR (Remate) ter uma expressão muito baixa (6%).

1.2. Leitura dos Resultados Individuais por Macro-proposição

De seguida, analisar-se-á as macro-proposições individualmente em relação às produções de cada sujeito.

MACRO PROPOSIÇÃO	GRUPO 1 (acesso precoce à LGP)			GRUPO 2 (acesso tardio à LGP)		
	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6
PnA	X	X	X			
Pn0	X	X	X	X		
Pn1	X	X			X	
Pn2	X	X	X	X		
Pn3	X	X				
Pn4	X	X	X			X
Pn5	X	X	X	X		X
PnΩ	X	X	X			X
PnR	X	X				

Tabela 2 –Macro-Proposições produzidas por cada um dos sujeitos

Tal como se regista na tabela 2, apenas dois dos sujeitos (sujeito 1 e 2) produziram a história com todas as macro-proposições propostas.

Os sujeitos 1, 2 e 3 produziram a história com as macro-proposições obrigatórias (Pn2 Complicação/Desencadeador 1 e Pn4 Resolução/Desencadeador 2).

O sujeito 5 foi o único que produziu apenas uma macro-proposição, Pn1 (situação inicial/orientação)

Os sujeitos 4, 5 e 6 produziram macro-proposições sem sequência.

Apesar da elevada frequência conseguida pela generalidade dos intervenientes em algumas das macro-proposições enunciadas verifica-se que os resultados não são homogéneos.

Resumindo, verifica-se que:

- há uma maior produção da macro-proposição Pn5 (5 indivíduos), Pn0 (Entrada – Prefácio/Resumo),

- há também uma produção mais elevada (4 sujeitos) das macro-proposições Pn2 (Complicação/Desencadeador 1), Pn4 (Resolução/Desencadeador 2) e Pn Ω (Avaliação/Moral), em que todos os sujeitos do grupo de investigação utilizaram;
- há uma produção muito baixa (apenas 2 sujeitos) das macro-proposições Pn3 (Re)ações/Orientação) e da PnR (Remate).

1.3. Leitura dos Resultados de Número de Macro-Proposição por Sujeito

Para uma leitura dos resultados mais completa, apresenta-se de seguida um gráfico com o número de macro-proposições que cada sujeito utilizou na produção gestual da narrativa.

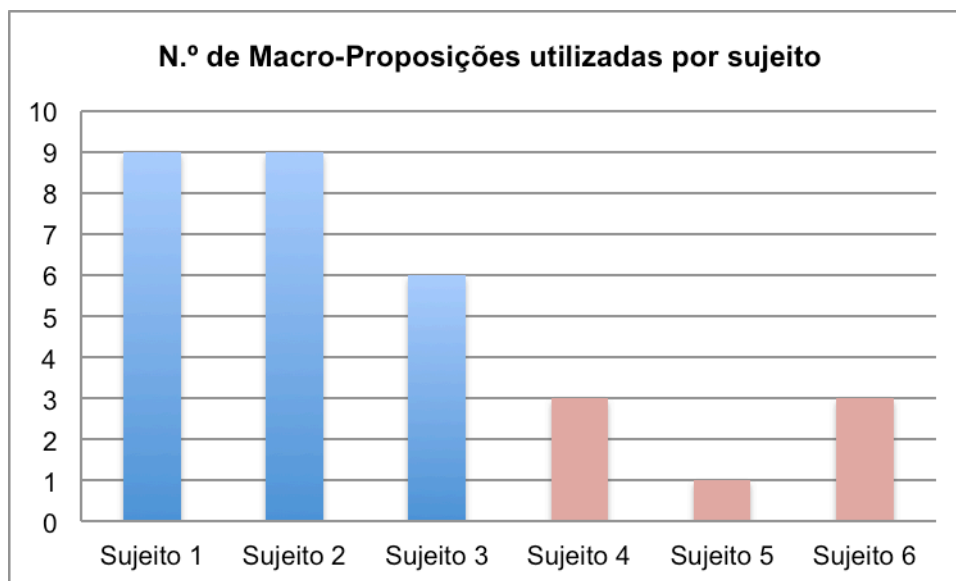


Gráfico 17 – Número de Macro Proposições utilizadas por Sujeito

Pelo gráfico 17, pode verificar-se que:

- os sujeitos 1 e 2 pertencentes ao Grupo 1 (acesso precoce à LGP) produziram uma narrativa com as 9 macro-proposições;
- o sujeito 3 (do Grupo 1) produziu uma narrativa com 6 macro-proposições;
- o sujeito 5 utilizou apenas uma macro-proposição - Pn1 (Situação inicial/orientação);
- os sujeitos 4 e 6 (do Grupo 2) produziram uma narrativa com três macro-proposições cada um embora diferentes um do outro;

- o sujeito 4 produziu as macro-proposições Pn0, Pn2 e Pn5 enquanto que o sujeito 6 produziu as macro-proposições Pn4, Pn5 e PnΩ.

Verificam-se diferenças entre os Grupos 1 e 2:

- os sujeitos do Grupo 1 foram aqueles que conseguiram produzir narrativas em LGP com o maior número de macro-proposições (nove macro-proposições para os sujeitos 1 e 2 e seis macro-proposições para o sujeito 3);
- os sujeitos do Grupo 2 foram aqueles que produziram narrativas em LGP com menor número de macro-proposições (três macro-proposições para os sujeitos 4 e 6 e uma macro-proposição para o sujeito 5).

2. Síntese Comparativa dos Resultados

No que se refere à relação entre os resultados obtidos por cada sujeito na produção gestual da história destaca-se que:

- todos os sujeitos utilizaram pelo menos uma macro-proposição na sua produção gestual;
- apenas dois sujeitos utilizaram todas as macro-proposições propostas para uma sequência narrativa (sujeitos 1 e 2);
- a percentagem mais elevada insere-se na macro-proposição Pn5 (Situação Final) só um não cumpriu esta macro-proposição (sujeito 5);
- as macro-proposições Pn0, Pn2 e Pn5 são as mais utilizadas pelos sujeitos na produção gestual da história (do 1.º grupo; do 2.º grupo o sujeito 4);
- há uma menor produção da macro-proposição Pn3 ((Re)ações/Orientação) e PnR (Remate) (só os sujeitos 1 e 2);
- apenas três sujeitos utilizaram as macro-proposições obrigatórias numa sequência narrativa (Pn2- Complicação/Desencadeador 1 e Pn4 Resolução/Desencadeador 2) (sujeitos 1, 2 e 3).

Na leitura conjunta dos resultados obtidos pelos seis sujeitos verifica-se que no Grupo 1, os sujeitos cumpriram as nove macro-proposições e o terceiro sujeito deste grupo não cumpriu as macro-proposições Pn1, Pn3 e PnR.

No Grupo 2 verifica-se o seguinte: dos três sujeitos, dois produziram três macro-proposições cada um e o terceiro uma macro-proposição.

Capítulo II – Discussão dos Resultados

Neste capítulo discutir-se-ão os resultados obtidos ao longo do trabalho, na sequência das questões de investigação elaboradas na segunda parte do presente estudo. Nesse sentido, tenta-se, em primeiro lugar, dar conta das condições envolventes da educação destes sujeitos do grupo de investigação, através das respostas às questões específicas, que pretendem equacionar a importância de alguns destes aspetos para as crianças surdas.

De seguida, tentar-se-á responder às questões subordinadas, através da análise dos resultados conseguidos nas produções, realizadas pelos sujeitos, através da Língua Gestual Portuguesa, a sua língua materna.

Seguindo este processo, passar-se-á à questão central que, apoiada nas questões específicas e subordinadas, dará resposta à questão principal do trabalho, a influência da Língua Gestual Portuguesa na aquisição da Sequência Narrativa nos sujeitos que envolvem o presente estudo de investigação.

Finalmente apresenta-se a confirmação ou infirmação das hipóteses gerais e das hipóteses específicas.

1. Questões Específicas: O Envolvente das Crianças Surdas

Na resposta às questões específicas do presente estudo procura evidenciar-se os elementos que envolvem cada um dos sujeitos surdos que são mais relevantes para a reflexão sobre as questões subordinadas e sobre a questão central do estudo.

Assim, se refletirá sobre a idade de aquisição da Língua Gestual Portuguesa (LGP) dos sujeitos, sobre a forma como se organizou a escola em função das necessidades comunicativo-linguísticas dos sujeitos, como comunicam os mesmos com as pessoas que os rodeiam e também se se irá verificar se as crianças surdas que tiveram um contato tardio com a língua gestual apresentam resultados inferiores na elaboração da narrativa.

1.1. Idade de Aquisição da Língua Gestual

1.1.1 Com que idade os sujeitos do grupo de estudo da presente investigação tiveram o primeiro contato com a Língua Gestual Portuguesa, a sua língua materna?

A aquisição da língua gestual como primeira língua de crianças surdas deveria realizar-se logo de início na interação com os pais e familiares. Na primeira parte deste trabalho (p. 42), Lane refere que nem sempre os pais obtêm a informação correta acerca da primeira língua dos surdos que isto apenas acontece quando os familiares são surdos, o que não acontece quando os familiares são ouvintes, salvo raras exceções. (Lane, 1992, pp. 122-123)

Alguns estudos referem que à maioria das crianças surdas o primeiro contato com a Língua Gestual é proporcionado através de educadores ou professores surdos que estas poderão encontrar no meio escolar. No entanto, a oportunidade de existir esse contato inicial não se concretiza na mesma idade com todas as crianças surdas podendo surgir tardiamente e afetando, assim, o desenvolvimento da criança surda em muitos aspetos.

Em relação aos sujeitos que constituem o grupo de investigação, verifica-se que apenas metade do grupo (50%) tem familiares surdos próximos (primo) e apenas um sujeito tem pais e irmãos surdos. Verifica-se ainda que, excluindo os pais e irmãos surdos de um sujeito, a percentagem de familiares surdos próximo dos outros sujeitos é muito baixa.

Pode então afirmar-se que apenas alguns sujeitos do grupo de investigação tiveram a oportunidade de adquirir a Língua Gestual como sua primeira língua em tempo devido (Grupo 1).

Coutinho (2002) refere que é nos primeiros três anos de vida que todas as crianças ouvintes adquirem a língua oral da sua comunidade como primeira língua.

As crianças surdas poderão ter o seu primeiro contato com a língua gestual quando entram na escola, com um educador ou professor surdo. Em relação às crianças surdas que constituem este estudo, três sujeitos (Grupo 2) só contataram, pela primeira vez, com um educador surdo aos cinco anos de idade 17% e com mais seis anos de idade 33%.

É importante referir que estes sujeitos tiveram o primeiro contato com um educador ou professor surdo tardiamente afetando assim aspetos no seu desenvolvimento e dificultando a aquisição da sua língua materna. A maioria dos familiares não tem conhecimentos da língua gestual para que possa proporcionar a aquisição da língua gestual como primeira língua.

Pode concluir-se que a possibilidade de aquisição da LGP como primeira língua por grande parte do 2.º grupo das crianças surdas aconteceu tardiamente, estando assim em desvantagem com outras crianças surdas deste trabalho e, de uma forma abrangente, com as crianças ouvintes da mesma faixa etária, comprometendo assim as suas aprendizagens.

1.2. A Escola e as Necessidades Comunicativo-Linguísticas dos Surdos

1.2.1. Como se organizou a escola que os sujeitos frequentam em função das necessidades comunicativo-linguísticas destes?

Em relação a esta questão dever-se-á ter em atenção um aspeto importante: a necessidade da criança surda adquirir a primeira língua, neste caso a LGP.

A escola onde estão inseridos os sujeitos do grupo de investigação, em épocas passadas procurava integrar os surdos na comunidade ouvinte para que estes aprendessem a língua oral, por isso defendia que isto só seria possível se os surdos não comunicassem através de gestos.

As características e as capacidades das crianças surdas ao nível das capacidades comunicativo-linguísticas eram ignoradas prejudicando-as nas aprendizagens académicas, principalmente no domínio da escrita e da língua oral, do conhecimento do mundo, ou seja, no seu desenvolvimento global.

Nos primeiros anos da década de noventa, a escola que os sujeitos frequentam procurou que a Língua Gestual Portuguesa fosse a língua de educação e de acesso às aprendizagens e ao conhecimento das crianças surdas. Uma nova metodologia foi implementada no final desta década com planos de formação de docentes ouvintes e surdos, incluindo assim a formação de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua da criança surda.

Assim na segunda parte deste trabalho, na caracterização do grupo de estudo, pode verificar-se que a escola se organiza pedagógica e metodologicamente para responder às necessidades destas crianças surdas com o objetivo de valorizar a sua língua materna com a finalidade de a integrar na comunidade ouvinte, utilizando uma metodologia bilingue.

Todos os sujeitos do grupo de estudo iniciaram a sua escolaridade num ambiente bilingue em que se podiam expressar livremente através da sua língua materna, o que aconteceu é que os sujeitos do Grupo 2 iniciaram a escolaridade sem qualquer conhecimento da língua gestual.

Svartholm (1994, p. 70) refere que no âmbito dos novos contextos educativos proporcionados através do reconhecimento e da valorização das línguas gestuais na educação de surdos, a aprendizagem da língua escrita da comunidade ouvinte envolvente ganhou nova dimensão e expressão.

A mesma autora refere ainda que “a escrita passou a ser encarada como fundamental para o desenvolvimento da criança surda, agora como segunda língua, uma língua que a criança surda tem de aprender, não apenas para se integrar ou interagir com o

mundo ouvinte, mas também, como forma de aprendizagem de um instrumento cada vez mais importante para o seu desenvolvimento pleno.” (Svartholm, 1994, pp. 64-70)

Em relação ao trabalho na escola onde estão inseridos os sujeitos é desenvolvido um trabalho de ensino da escrita como segunda língua, como um instrumento complementar do ensino da segunda língua dos surdos; os adultos surdos fazem parte integrante no processo educativo destes, no âmbito do ensino da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua destas crianças.

Apesar de todo este espaço da escola se adaptar às necessidades das crianças surdas, o Grupo 2 é penalizado nos resultados obtidos porque a escola não conseguiu superar a aquisição tardia da sua primeira língua.

1.3. A Comunicação das Crianças Surdas

1.3.1. Como comunicam os sujeitos do grupo de estudo com aqueles que os rodeiam?

Após a recolha das informações obtidas nos questionários e como se pode observar no gráfico 14, os três sujeitos do Grupo 2 chegaram à escola sem qualquer língua adquirida, necessitaram que a escola lhes proporcionasse um ambiente propício à aquisição da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua.

Verificou-se também que os outros três sujeitos do Grupo 1, entraram pela primeira vez na escola, com um modelo educativo bilingue de educação de surdos, em que houve a preocupação com as necessidades destas crianças surdas e com as suas potencialidades comunicativas.

Os dados recolhidos em relação ao primeiro contato com um educador ou professor surdo ou mesmo de Língua Gestual Portuguesa revelam que no processo de aprendizagem da estrutura da narrativa houve resultados muito superiores.

No que respeita à comunicação, pode constatar-se que o tipo de comunicação mais frequente dos sujeitos do grupo de estudo com os familiares, amigos fora da escola e professores é o gesto-oral.

Os dados revelaram que grande parte dos adultos que interagem com as crianças surdas não domina a LGP, que deveria ser o principal instrumento de comunicação com os sujeitos.

Assim, os dados dizem que 50% dos familiares dos sujeitos comunicam com as crianças surdas através de mímica e 33% comunicam através de uma comunicação gesto-oral, segundo Coutinho “uma combinação a que os ouvintes recorrem para comunicar com os surdos quando conhecem mal a língua destes”. (Coutinho, 2002)

Na comunicação utilizada com os professores, destaca-se também a comunicação gesto-oral (60%).

Em relação à comunicação com os amigos fora da escola a comunicação mais utilizada é a mímica (50%). Verifica-se também que é com os colegas de escola, que todos os sujeitos do grupo de estudo utilizam a língua gestual para comunicar.

Tendo em conta que é com os colegas de escola que os sujeitos mais comunicam em LGP, vale a pena referir que um dos sujeitos vive em regime de internato (com o contato permanente com os colegas surdos). Assim, ao sujeito foi proporcionada uma relação sistemática com a LGP permitindo-lhe o desenvolvimento da sua língua materna.

Deste modo, pode evidenciar-se que o desenvolvimento comunicativo-linguístico destes sujeitos fora da escola, principalmente com os familiares e amigos, acabou por não ajudar no seu desenvolvimento linguístico na medida em que estes não encontraram um ambiente propício à aquisição e ao desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua; neste caso só a escola ao proporcionar-lhes um ambiente bilingue levou a que as aquisições se fizessem respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um tendo como base os conhecimentos adquiridos no Grupo 2.

1.4. O Atraso Escolar dos Sujeitos Surdos em Relação à sua Faixa Etária

1.4.1. Verifica-se nos sujeitos surdos deste grupo de estudo, um atraso em relação às crianças da sua faixa etária?

Em relação à entrada na pré-escola, os dados recolhidos referem que dois sujeitos iniciaram a pré-escola com dois anos (33%) e um com três anos (16%) enquanto que os outros três sujeitos iniciaram a sua escolaridade tardiamente a partir dos cinco anos. Neste aspeto é importante referir que dois educandos (34%) nunca frequentaram a pré-escolar.

No que se refere à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sabendo-se que o início do 1.º CEB está oficialmente determinado para os seis anos de idade (matrícula de crianças com seis anos até 31 de dezembro do presente ano), pode verificar-se que três sujeitos (50%) iniciaram o 1.º Ciclo com seis anos e os outros três sujeitos (50%) iniciaram com sete anos de idade, ou seja com um ano de atraso.

Destaca-se também que os sujeitos que frequentam o 1.º Ciclo se encontram com idades entre os sete e treze anos e os que frequentam o 2.º Ciclo têm as idades compreendidas entre os doze e treze anos.

Pode então constatar-se que, por um lado, os sujeitos do 1.º CEB apresentam um e dois anos de atraso na entrada neste Ciclo e os sujeitos do 2.º CEB apresentam um atraso

de dois a três anos em relação à sua faixa etária; esses atrasos vão acentuar-se ao longo dos seus percursos escolares, devido à repetição de anos escolares.

Salienta-se, então, que perante estes aspetos, se verifica que com os sujeitos do grupo de estudo com um atraso de dois a três anos, além de não iniciarem a escolaridade na idade proposta legalmente, também não frequentaram a pré-escolar logo, não tiveram a oportunidade de adquirir a primeira língua, a Língua Gestal Portuguesa na idade propícia.

Mais uma vez os sujeitos, pertencentes ao Grupo 2, apresentam resultados muito inferiores ao Grupo 1 no que se refere à narrativa.

2. Diferenças encontradas entre os dois grupos no que se refere à produção da narrativa.

Procura-se, através da resposta às questões subordinadas, discutir os resultados obtidos pelos sujeitos que constituem o grupo de estudo, no que se refere à produção da narrativa dos sujeitos que adquiriram precocemente a sua língua materna - a LGP - e dos sujeitos que adquiriram esta língua tardiamente.

Os resultados serão analisados, em função das produções conseguidas no conjunto das diferentes macro-proposições.

Verificou-se que no Grupo 1, dois sujeitos utilizaram as 9 macro-proposições na produção da narrativa em LGP e um sujeito utilizou 6 macro-proposições (enquanto que no Grupo 2, dois sujeitos utilizaram apenas três macro-proposições e um sujeito 1 macro-proposição. (pp. 96-98 deste trabalho)

As duas macro-proposições obrigatórias Pn2 e Pn4 apenas foram utilizadas simultaneamente pelos 3 sujeitos do Grupo 1 enquanto que no Grupo 2 um sujeito utilizou apenas a macro-proposição obrigatória Pn2 (mas não utilizou a Pn4) e outro sujeito utilizou apenas a Pn4 (mas não utilizou a Pn2). Um dos sujeitos do Grupo 2 não utilizou nenhuma das macro-proposições obrigatórias. (pp. 96-98 deste trabalho)

Daqui se pode inferir que o Grupo 1 apresenta marcadamente uma maior completa interiorização da estrutura narrativa do que o Grupo 2.

Assim no que diz respeito à aquisição e evolução da competência narrativa por parte dos sujeitos do Grupo 1, Botvin e Sutton-Smith (1977), por exemplo, referem que as crianças dos dois aos cinco anos de idade produzem as chamadas “frame stories” o que significa que a criança só produz o princípio e o fim da história ao passo que as crianças de seis anos ou mais produzem as chamadas “pilot stories” em que já aparecem os clássicos elementos da história: o princípio (introdução e complicação), o meio (desenvolvimento) e o fim ou resolução da história.

Pode-se, assim, em síntese verificar que, no que diz respeito à produção narrativa em língua materna os resultados conseguidos pelos sujeitos do Grupo 1 se mostram muito próximos do que é considerado um relato narrativo completo.

3. Questão Central: Influência da LGP na aquisição da Sequência Narrativa

Como se tem vindo a verificar através da análise das questões subordinadas deste trabalho pode afirmar-se que elas revelam claramente as diferenças encontradas nas narrativas do grupo de crianças com um acesso precoce à língua gestual (Grupo 1) e as do Grupo 2 que tiveram um acesso tardio à citada língua; nesta conformidade as questões subordinadas cumprem a sua função em relação à Questão Central que é exatamente verificar, neste caso, a existência de diferenças nas produções narrativas dos dois grupos, ou seja, o Grupo 1 revela um nível de desempenho muito superior ao Grupo 2.

Também as questões específicas ajudam a clarificar o peso de alguns dados, que estão diretamente relacionadas com o envolvente dos sujeitos, e que interferem nas diferenças encontrada nas produções narrativas de cada um dos grupos.

Como corolário destas questões verificam-se as confirmações ou não das Hipóteses Gerais e das Hipóteses Específicas.

Assim quanto às Hipóteses Gerais pode regista-se o seguinte: estas hipóteses são confirmadas por haver um melhor desempenho na narração de uma história pelos sujeitos mais competentes na sua língua natural – a Língua Gestual Portuguesa.

Quanto às Hipóteses Específicas destaca-se o seguinte: as hipóteses a), c) e d) são confirmadas pelo desempenho do Grupo 1 deste trabalho que é contemplado com todos estes recursos: possuem um meio linguístico envolvente de LGP, têm familiares surdos e amigos surdos na escola com os quais podem desenvolver a sua língua natural e tiveram o início da pré-escola na idade própria, bem como o ensino básico.

A hipótese b) é infirmada porque todos os sujeitos gozam de um meio socioeconómico semelhante.

Resta acrescentar que uma vez que o grau de surdez é o mesmo para todos os sujeitos – surdez profunda – não foi contemplado nas hipóteses específicas, logo, não é confirmado nem infirmado.

Da discussão dos resultados que se tem vindo a apresentar importa salientar o seguinte:

Os resultados obtidos pelo Grupo 1 devem-se a uma intervenção pedagógica que teve como principal incidência o seu desenvolvimento linguístico, ou seja, o

desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa que por sua vez o levou a um considerável desenvolvimento na compreensão e explanação da narrativa.

Estes resultados levam a encontrar ligações evidentes com o que se tratou nos primeiros capítulos da primeira parte deste trabalho; assim os baixos níveis de desempenho apresentado pelo Grupo 2 não têm a ver com uma incapacidade específica destas crianças devido à surdez de que são portadoras mas com o fato do meio envolvente não lhes ter proporcionado um desenvolvimento linguístico adequado.

Todos os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico em crianças surdas (Bellugi, Klima, Fisher, Poizner, Furth, Siple, entre outros) tendem a concluir que as crianças surdas e ouvintes fazem exatamente o mesmo percurso de desenvolvimento na mesma altura, com o mesmo tempo de maturação, cumprindo as mesmas fases e apresentando as mesmas possibilidades de criação de sistemas linguísticos complexos, desde que às crianças surdas, tal como às ouvintes, seja proporcionado um “input” linguístico adequado às suas necessidades.

Pode, assim, inferir-se que neste estudo o fato de se estar sensibilizado para o desenvolvimento da língua gestual, no que se refere ao Grupo 1, conduziu a que alcançassem resultados muito superiores na prova de narrativa, relativamente ao Grupo 2 que não teve as mesmas oportunidades.

Assim se confirmam e reforçam as conclusões dos estudos que nos últimos anos se têm vindo a desenvolver nesta área, com crianças surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Contributo do Estudo

O presente estudo de investigação teve a preocupação de analisar o desenvolvimento da aquisição da estrutura narrativa em crianças surdas através da sua língua materna, a Língua Gestual Portuguesa.

A fundamentação teórica, foi muito importante para o aprofundamento do estudo da problemática das crianças surdas. Toda a pesquisa, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, neste caso através de registo de vídeo e posteriormente o tratamento dos respetivos dados, foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Perante os resultados apresentados, está-se em condições de afirmar que as linhas gerais deste estudo coincidem com os aspetos teóricos essenciais deste mesmo estudo e que se podem resumir nos seguintes:

- a Língua Gestual Portuguesa é a língua materna das crianças surdas portuguesas que possibilita e facilita o acesso à informação e à educação, sendo essencial no desenvolvimento global da criança ao nível cognitivo, afetivo e social;
- as crianças surdas possuem todas as capacidades e potencialidades para adquirirem como sua língua materna a LGP;
- a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua da criança surda, por isso, o seu processo de ensino/aprendizagem deverá partir da sua língua natural, a LGP;
- a Língua Gestual Portuguesa deverá ser adquirida precocemente num ambiente propício à aquisição da mesma para um desenvolvimento normal e adequado das crianças surdas.

Perante os pressupostos apresentados surgem assim alguns obstáculos para que a criança surda possa ter um desenvolvimento normal e adequado ao meio em que vive.

Um dos primeiros obstáculos que surge no percurso educativo da criança surda é a aquisição da sua língua materna que é a língua da comunidade surda, a LGP. No entanto não é nessa comunidade que geralmente a criança nasce e vivencia o dia a dia. Tal como mostra este estudo, a maioria nasce e cresce num meio ambiente ouvinte em que os familiares têm um conhecimento quase nulo sobre a comunidade surda, assim como a sua língua e cultura.

Neste sentido, os familiares ignoram por completo as capacidades e potencialidades comunicativas da criança surda e não criam ambientes propícios ao desenvolvimento da sua linguagem.

Os aspetos referidos acima, em relação à aquisição da língua materna dos surdos, pode dizer-se que funciona como o primeiro obstáculo que não proporciona o desenvolvimento adequado às crianças surdas, ou seja, a existência de um meio envolvente que impede a criança surda de adquirir precocemente e em tempo devido à aquisição da LGP. Para obviar este aspeto é necessário um trabalho de cooperação que envolva a família, a escola e a comunidade surda.

Tal como se verifica nesta investigação, a maioria das crianças não frequentou a pré-escola onde poderia ter tido o primeiro contato com a sua língua materna e por isso quando chegou ao 1.º Ciclo do Ensino Básico não possuía uma língua estruturada nem um bom domínio na Língua Gestual Portuguesa, que se evidenciou nos resultados obtidos no conto da história.

Se forem criadas condições de aquisição precoce da língua materna às crianças surdas, estas poderão evoluir e ter um desenvolvimento igual ao das crianças ouvintes da mesma faixa etária; possuir uma língua estruturada para que possa interagir com a sua comunidade natural leva a que haja a aprendizagem da segunda língua (a escrita) para que possa comunicar com o meio que normalmente a envolve e ter acesso a toda a informação.

Neste contexto, pensa-se que a surdez não será um obstáculo ao desenvolvimento da criança surda e que a sociedade deve valorizar a cultura da comunidade surda e proporcionar condições de acesso à língua materna das crianças surdas, a LGP.

Pretende-se também com este estudo de investigação sensibilizar todos os intervenientes que integram o percurso educativo das crianças surdas para a necessidade de criar ambientes onde o contato precoce com a língua materna das crianças seja uma realidade de modo a que se desenvolvam de uma forma normal e adequada.

Em síntese pode afirmar-se que todos estes obstáculos que se colocam à criança surda podem ser ultrapassadas de a criança tiver um apoio precoce em que lhe é proporcionada a aquisição natural da sua língua, iniciando-se com os pais (que no caso de serem ouvintes terão de aprender a língua dos seus filhos) em que a creche, a pré-escola e a escola continuem este trabalho e não só desenvolvam a língua da criança surda como a preparem para a aprendizagem da sua segunda língua que, no caso das crianças surdas portuguesas, é a língua portuguesa oral e/ou escrita.

Com toda a família e técnicos que trabalham com a criança surda terá de se organizar um autêntico trabalho com uma finalidade muito clara – a resposta adequada às necessidades desta criança.

2. Limitações do Estudo

Pensa-se que há três limitações principais neste estudo: por um lado o escasso número de estudos na área de pesquisa no desenvolvimento da narrativa tanto em crianças surdas como ouvintes; por outro lado há uma resistência muito grande por parte dos pais e algumas equipas que trabalham com crianças surdas em pôr em prática todo um processo de mudança comunicativo-linguística destas crianças; por último há consciência que o corpus deste trabalho é reduzido por falta de participação dos pais, educadores e professores em disponibilizar crianças para qualquer tipo de estudo.

Pensa-se que este fato terá a ver com o receio, por parte destes agentes, que de algum modo, esta investigação poderá pôr em causa o seu processo educativo e de ensino.

Esse ponto de vista é muito limitado e, por sua vez, não permite que a investigação avance e possa apresentar pistas para um desenvolvimento cada vez maior das crianças surdas, indo assim, ao encontro das suas potencialidades.

3. Sugestões para Estudos Futuros e outras Iniciativas

Os resultados deste estudo podem constituir possíveis contributos para o desenho de modelos de educação para as crianças surdas, cada vez mais aperfeiçoados.

De entre algumas das sugestões que se podem deixar, destacam-se as seguintes:

- adoção dos princípios teóricos e educacionais focados neste trabalho;
- reforço no empenhamento dos pais e todos os familiares de crianças surdas para que comuniquem com elas em língua gestual;
- procurar, por parte dos educadores e professores de surdos, ser cada vez mais competentes na língua gestual;
- promoção do desenvolvimento linguístico da criança surda na sua primeira língua e motivação para a aprendizagem da segunda língua;
- promoção da auto confiança do aluno partilhando a certeza de que tem todas as possibilidades em obter êxito nas suas aprendizagens bem como em cumprir todas as expetativas face ao seu futuro.

Se todos estes aspetos forem aceites e postos em prática há a certeza que a educação dos surdos vai ser um sucesso e a sua história passada não continuará a repetir-se, antes os surdos serão considerados em igualdade com os seus pares ouvintes e serão capazes de encontrar na sociedade a que pertencem o lugar a que têm direito.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

ADAM, J.-M. (1985). *Le Texte Narratif*. Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (1984). *Le Récit*, Ed. PUF, Paris.

ADAM, J.-M. (1989). *Pour une Pragmatique Linguistique e Textuelle* in REICHLER, C., L'Interprétation des Textes, Ed. Minuit, Paris.

ADAM, J.-M. (1992). *Les Textes: Types et Prototypes*, Éditions Nathan, Paris.

ADAM, J.-M. & REVAZ, F. (1996). *L'Analyse des Récits*, Ed. Seuil, Paris.

ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle: des Genres de Discours aux Textes*, Éditions Nathan, Paris.

AMARAL, M. A., COUTINHO, A. & DELGADO-MARTINS, M. R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Ed. Caminho. Lisboa.

AMARAL, M. A. & COUTINHO, Amândio (1996). *Método Escondido com Mestre de Fora: Contribuição para o Estudo do Método de Jacob Rodrigues Pereira*. Ed. Casa Pia de Lisboa. Lisboa.

AMARAL, M. A. (2002). *Língua Gestual e leitura em crianças surdas – estudo experimental e aplicação de um modelo bilingue*. Tese de Doutoramento.

ARENDS, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal Lda.

BAKHTINE, M. (1952). *Esthétique de la Création Verbale*, Gallimard, Paris.

BARTHES, R. & COMPAGNON, A. (1987). *Leitura*, in 11. Oral/Escrito Argumentação – Enciclopédia Einaudi. Ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa.

BARTHES, R. & MARTY, E. (1987). *Oral/Escrito*, in 11. Oral/Escrito Argumentação – Enciclopédia Einaudi. Ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa.

- BARTHES, R. & MAURIÈS, P. (1987). *Oral/Escrito*, in 11. Oral/Escrito Argumentação – Enciclopédia Einaudi. Ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa.
- BATES, A. (1985). *Changes in the Approach to Encouraging Language Development in Hearing-impaired Children*, in Journal of the British Association of Teachers of the Deaf, Vol.9. London.
- BELLUGI, U. (1987). *The Link Between Hand Brain Implications from a Visual Language*. In MARTIN, D., Cognition, Education and Deafness. Ed. Gallaudet University Press. Washington.
- BELLUGI, U., KLIMA, E. & SIPLE, P. (1975). *Remembering in Signs*. Cognition n.º 3. Lausanne.
- BELLUGI, U., VAN HOEK, K., LILLO MARTIN, D. & O' GRADY, L. (1988). *The Acquisition of Syntax and Space in Young Deaf Signers*, in: Language Development in Exceptional Circumstances. Ed. Bishop and K. Mogford. Edinburgh.
- BOTVIN, G. J. & SUTTON-SMITH, B. (1977). *The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives*. In Developmental Psychology n. 13 (4), American Psychology Association. Washington.
- WOLL, B. (1998). *Development of Signed and Spoken Languages*, in: Gregory, S. et al, Issues in Deaf Education. Ed. Davis. London.
- BÉZAGU-DELUY, M. (1993). *Dans le Silences et la Fureur de l'Histoire – des Sourds et Muets à Paris au XVIII Siècle*. Imprimerie Thierry. Paris.
- BIAP (1997). *Recommandation BIAP02/ÍBIS: Classification Audiométrique des Déficiences Auditives*. Lisboa.
- BONET, J. P. (1930). *Reducción de las Letras y Arte para Enseñar los Mudos*. Ed. Francisco Beltran. Madrid.
- BONKOWSKI, N., GAVELEK, J. & AKAMATSU, T. (1985). *Education and the Social Construction of Mind: Vygotskyian Perspectives on the Cognitive Development of Deaf Children*, in: Martin, S., Cognition, Education and Deafness.

- BRADFORD, L. J. (1979). *Hearing and Hearing Impairment*. Ed. Grune and Stratton. New York.
- BRANIGAN, E. (1992). *Narrative Comprehension and the Fiction Film*, Ed. Routledge, London.
- BRASSART, D. G. (1998). *Enseigner/Apprendre à Lire/ Écrire des Textes Épistémiques /En Licence de Sciences de l' Éducation*), in Lidil n.º 17.
- BREMOND, C. (1966). *Le Message Narratif*. In Communications 8. Ed. Seuil. Paris.
- BRONFENBRENNER, U. (1981). *L'Écologie Experimentale de l'Educationa*. In Alain Beaudot – Sociologie de l'École. Paris.
- CARDANO, G. (1953). *Games of Chance* (traduzido do latim por Sydney Henry Gould), in ORE, O., *The Gambling Scholar*, Princeton University, Princeton.
- CASELLI, C. & VOLTERRA, V. (1994). *From Communication to Language in Hearing and Deaf Children*, in: Volterra, V., Ertin, C., *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Ed. Gallaudet University Press. Washington.
- CHOMSKY, N. (1994). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge. Massachusetts.
- Classificação Nacional das Profissões (1994/1998). Ed. Instituto do Emprego e Formação Profissional. MESS. Lisboa.
- COUTINHO, A. E. (2002). *Representações Sociais da Leitura e da Escrita nas Crianças Surdas*. Tese de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- COUTINHO, A. E. (2006). *A Sequência Narrativa em Crianças Surdas – Influência do Ambiente Bilingue na Aquisição da Estrutura Narrativa*. Tese de Doutoramento.
- CROCE, B. (1902). *Estética Coma Scienza dell'espressione e Linguística Generale*. Teoria e Storia, Milano – Palermo. Ed. Sandron. Napoli.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego. Ed College-Hill Press. Milano – Palermo – Napoli.

- DAVEY, B. & LASASSO, C. (1987). *Cognitive Style as a Mediator in Reading Comprehension Test Performance for Deaf Students*, in MARTIN, D., *Cognition, Education and Deafness*. Ed. Gallaudet University Press. Washington.
- DELGADO-MARTINS, M. R. (1984). *Estudo Linguístico*. In Pinho e Melo. *A Criança Deficiente Auditiva – Situação educativa em Portugal*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- DESCARTES, R. (1953). *Lettre au Marquis de Newcastle (23/11/1644)*, in *Oeuvres et Letters*. Ed. Gallimard. Collection de la Pléiade. Paris.
- DEWEY, J. (1938). *The Theory of Inquiry*. Ed. Henry Holt and Company. New York.
- DIDEROT, T. (1749). *Lettre sur Les Aveugles à l'Usage de ceux qui Voient*. Ed. G. F. – Flammarion. Paris 2000 (1.^a edição).
- DUCROT, O. & TODOROV, T. (1982), *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- ESTEVES, A. (1987). *A Investigação-Ação*. In Silva, A., Pinto, J., *Metodologia das Ciências Sociais*. Ed. Afrontamento. Porto.
- FARRAR, A. (1923). *Arnold on the Education of the Deaf*. National College of Teachers of the Deaf. London.
- FISHER, S. D. (1974). *The Ontogenetic Development of Language*, in: Strauss, E. W., *Language and Language Disturbances*. Ed. Duquesne University Press. Pittsburg.
- FURTH, H. (1966). *Thinking Without Language. Psychological Implications of Deafness*. Ed. Fere Press. New York.
- GANNON, J. (1981). *Deaf Heritage. A Narrative History of Deaf América*. Ed. Silver Spring. National Association of Deaf. Maryland.
- GALLAWAY, C. (1998). *Early Interaction*, in: Gregory, S. et al, *Issues in Deaf Education*. Ed David Fulton Publishers. Londres.
- GOLDIN-MEADOW, S. & MAYBERRY, R. I. (2001). *How do Profoundly Deaf Children Learn to Read?*, in *Learning Disabilities Research and Practice (Special Issue: Emergent and Early Literacy: Current Status and Research Directions)*. Arlington.

- GRANT, B. (1990). *The Deaf Advance*. The Pentland Press Ltd. Kippelaw. Haddington.
- JACOBSON, R. (1970). *Linguística e Comunicação*. Ed. Cultrix. S. Paulo.
- JOHNSON, R. E. (1994). *Possible Influences on Bilingualism in Early ASL Acquisition*, in Teaching English to the Deaf. University of Illinois. Urbana-Champaign.
- KRASHEN, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Ed. Pergamon Press. Oxford.
- LABORIT, E. (1994). *Le Cri de la Mouette*. Ed. Robert Laffont. Paris.
- LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City*, University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1967). *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*, in HELM, J. *Essays on the Verbal and Visual Arts*, University of Washington Press, Seattle; LANG, E. (1976), *Semantik der Koordinativen Verknufung*, Akademie der Wissenschaften, Berlin.
- LANE, H. (1992). *A Máscara da Benevolência*. Ed. Instituto Piaget. Lisboa.
- LIDDELL, S. & JOHNSON, R. (1992). *Towards Theoretical Sound Practices in Deaf Education*, in CEBE, J., *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students: ASL and English (Proceedings of the Conference, June 28 – July 1, 1990)*. Gallaudet University. Washington.
- LIMA, D. (2006). *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília.
- LOCKE, J. & LOCKE, V. (1971). *Deaf Children's Phonetic Visual and Dactylic Coding in a Grafema Recall Task*, in *Journal of Experimental Psychology*, n.º 89. American Psychological Association. Washington.
- LOURENÇO, A. J. (1956). *Breve Resumo Histórico do Ensino de Surdos em Portugal*, in *Revista A Criança Surda*, n.º3. Ed. Casa Pia de Lisboa
- LURIA, A. R. (1986). *Pensamentos e linguagens: as últimas conferencias de Luria*. Porto Alegre: Arte e Científicos/EDUSP.

- LYNAS, W. (1999). *Communication Options in the Education of Deaf Children*. Ed. Whurr Publishers Lda. Londres.
- LIPSCHY, G. (1984). *Linguagem – Enunciação: Tradução*. In: Enciclopédia Einaudi, Vol. 2. Ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lisboa.
- MAESTAS & MOORES, J. (1980). *Early Linguistic Environment: Interactions of Deaf Parents With Their Infants*. In Sign Language Studies, n.º26. Washington.
- MARCHESI, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Ed. Alianza. Madrid.
- MARKIDES, A. (1985). *The Teaching of Speech to Hearing-Impaired Children: An Historical Perspective*, in Journal of the British Association of Teachers of the Deaf, Vol.9. London.
- MAXWELL, M. (1985). *Ethnography – Education of Deaf Children*, in: Sign Language Studies, n.º 47.
- MCLOUGHLIN, M. G. (1990). *The Historical Perspective*, in Unit 3, *A Unit of the Distance Learning Course for Teachers of Hearing Impaired Children*. School of Education. University of Birmingham. Birmingham.
- MONTAIGNE (1969). *Essais*, Livre II, chap. XII, Apologie de Raimond de Sebonde, Garnier-Flammarion, Paris.
- MOUTINHO, J. F. (1875). *A Comissão Iniciadora de uma Escola para Surdos-Mudos*. Ed. Imprensa Portuguesa. Porto.
- MYKLEBUST, H. R. (1964). *The Psychology of Deafness: Sensory Deprivation, Learning and Adjustment*. Ed. Grune and Stratton. New York.
- NIZA, S. (1995). *Gestuário: Língua Gestual Portuguesa*. Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR). Lisboa
- NOIDÉN (1995). *Pedagogisk – Psykologiska Problem*, in: Heiling, K., *The Development of Deaf Children*. Ed Signum. Hamburgo.

- PAUL, P. & QUIGLEY, S. (1994). *Language and Deafness*. Ed. Singular Publishing Group. Califórnia.
- PENHA, R., VEIGA, G. & REIS, J. (1989). *Avaliação Audiológica em Crianças*. In Revista Portuguesa de Audiofonologia, n.º 1. Lisboa.
- PENNISI, A. (1995). *The Beginnings of Psycholinguistic*, in FORMIGARI, L., GAMBARARA, D., *Historical Roots of Linguistic Theories, Studies in the History of the Language Sciences*, Vol. 74. Benjamins Eds. Amsterdam.
- PIAGET, J. (1997). *Seis Estudos Sobre a Psicologia*. Publicações D. Quixote. Lisboa.
- PINHO E MELO, MORENO, C., AMARAL, I., M., SILVA, M., L., D., MARTINS, M., R., D. (1984). *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- POIZNER, H., KLIMA, E. & BELLUGI, U. (1995). *What the Hands Reveal About Brain*. Ed. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge.
- PORTMAN, M. & PORTMAN, C. (1978). *Étude Audiométrique des Surdités Selon la Localisation des Lésions*. Ed. Masson. Paris.
- PRINTNER, R., EISENSON, J. & STANTON, M. (1941). *The Psychology of the Physically Handicapped*. Ed. Crofts Comp. New York.
- PROPP, V. (1983). *Morfologia do Conto*. Lisboa.
- RICOEUR, P. (1986). *Du Texte à l'Action*. Ed. Esprit/Seuirl. Paris.
- SACKS, O. (1990). *Vendo Vozes*. Ed. Imago. Rio de Janeiro.
- SANTOS, A. (1913). *O Ensino dos Surdos-Mudos em Portugal*. Tipografia Casa Portuguesa. Lisboa.
- SCHLEY, S. (1994). *Language Proficiency and Bilingual Education of Deaf Children*. A PHD Thesis Presented to the Faculty of Education of Harvard University. Boston.
- SCHLESINGER, H. & MEADOW, K. (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. Ed. University of California Press. Berkeley.

- SCHLESINGER, H. (1988). *Questions and Answers in the Development of Deaf Children*, in: Language Learning and Deafness, Cambridge. Ed. Michael Strong.
- SCHMIDT, S. J. (1978). *Teoría del Texto – Problemas de una Lingüística de la Comunicación Verbal*. Ed. Cátedra. Madrid.
- SEGUIN, E. (1932). *Jacobo Rodriguez Pereira: Primer Maestro de Sordomudos en Francia*. Ed. Francisco Beltran. Madrid.
- SIM-SIM, I. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIPLE, P. (1997). *Universals, Generalizability and the Acquisition of Signed Language*, in: Marschark, M., et al. *Relations of Language and Thought*. Ed. Oxford University Press. New York.
- STOKOE, W., CASTERLINE, D. & CRONEBERG, C. (1965). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Ed. Linstock. Washington.
- SVARTHOLM, K. (1994). *Second Language Learning in the Deaf*. In AHLGREN, I., HYLSTENSTAM, K., *Bilingualism in Deaf Education*. Ed. Signum. Hamburg.
- TERVOORT, B. & VERBEK, A. J. (1967). *Analysis of Communicative Structure Patterns in Deaf Children*. Ed. Onderzock. N. R.
- TOMASEVSKIJ, B. (1965), *Thématique*, in TODOROV, T., *Théorie de la Littérature*, Ed. Seuil, Paris.
- VAN CLEVE, C. (1989). *A Place of Their Own: Creating the Deaf Community in America*. Gallaudet University Press. Washington.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. Ed. Martins Fontes. São Paulo.
- VILELA, M. (1994). *Tradução e Análise Construtiva: Teoria e Aplicação*. Ed. Caminho. Lisboa.

WHITE, S., J. (1987). *Lost for Words: A Vygotskyian Perspective on the Developing of Words for Hearing Impaired Children*. Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition, n.º 9.

WOLL, B. (1987). *Historical and Comparative Aspects of British Sign Language*, in KYLE, J. G. Sign and School. Ed. Multilingual Matters. Clevedon.

WOLL, B. (1998). *Development of Signed and Spoken Languages*, in: Gregory, S. et al, Issues in Deaf Education. Ed. Davis. London.

2. Webgráficas

Classificação Nacional das Profissões. Ed. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Acedido a 18 de fevereiro de 2013 de <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>.

CORREIA, I. S. C. (2009) “O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental”. Acedido a 28 de abril de 2013 de <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CGYQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3398317.pdf&ei=tSI9Ubm1Aqi07Qbc2oHoCA&usg=AFQjCNHSRL8oMWeiGm8D0X5OatiWy3DBSg&bvm=bv.45645796,d.ZGU>

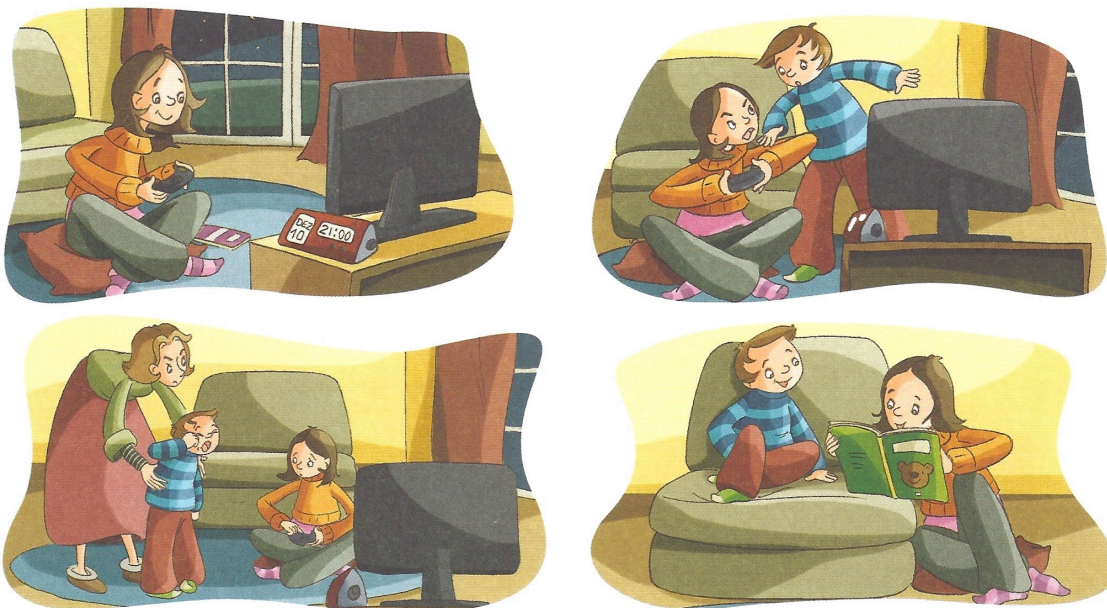
Aula de Anatomia. Sistema Nervoso. Acedido a 12 de março de 2013 <http://www.auladeanatomia.com/neurologia/telencefalo.htm>

3. Legislativas

Lei constitucional n.º1/97 d.r. n.º 218, série i-a de 1997-09-20 (4.ª revisão constitucional)

APÊNDICES

Apêndice I - Prova de conto de uma história



Fonte: Caderno de Escrita, Língua Portuguesa Gailivro 3.º ano, Coleção O Mundo da Carochinha, Junho de 2012, p. 17, Carlos Letra e Miguel Borgues.

PRODUÇÃO GESTUAL – *Instruções*

Ao aluno surdo é pedido que conte uma história em Língua Gestual Portuguesa, a partir de uma sequência de quatro imagens que lhe é mostrada pela docente surda.

A proposta é feita gestualmente pela docente surda.

Apêndice II - Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 1

SUJEITO 1

Idade: 7 anos e 10 meses

2.º Ano do 1.º CEB

Boa tarde, vou contar uma história “O menino e a menina juntos na sala” pelas nove horas; a menina estava sentada na sala, sentada na almofada a jogar consola, de repente o menino entra e quer jogar com a consola na tv, a irmã não deixa e ainda com o comando na mão ficou furiosa, de repente o menino começou a chorar e a chamar pela mãe.

A mãe zangou-se com a menina que estava furiosa com o comando na mão. A mãe leva a consola e a menina fica triste.

De seguida a menina foi buscar um livro e os dois puderam ler alegremente. Riram muito e ficaram muito felizes.

Fim.

Apêndice III - Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 2

SUJEITO 2

Idade: 9 anos e 11 meses

4.º Ano do 1.º CEB

Vou contar uma história com o título “O menino e a menina na guerra devido ao jogo da consola”.

Começou com uma rapariga que se sentou dando início ao jogo. Depois surgiu um menino que também queria participar e ao ver que a irmã tinha dito: “Não”, insistiu com delicadeza, até disse: “Por favor”.

Novamente ao ver-se impedido, como que quisesse obrigá-la a deixá-lo jogar ficou zangado, começou a chorar compulsivamente e a chamar a mãe.

A mãe ao saber do sucedido, pediu “Por favor” à filha que deixasse o irmão jogar, e ao ver que a menina apesar de ficar em silêncio, como se estivesse aflita disse: “Brincam os dois juntos” e de repente, a irmã deixou a consola de jogos de lado e começaram os dois a ler um livro com o tema ***Patinho Feio*** até anoitecer e depois adormeceram.

Acabou a história.

Apêndice IV - Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 3

SUJEITO 3

Idade: 12 anos e 8 meses

5.º Ano do 2.º CEB

Olá!

Uma menina estava a jogar com a consola de jogos durante uma hora, já eram nove horas e continuava a jogar depois, quando surgiu o menino aproximando-se dela e viu-a, começou logo a discutir com ela e a querer tirar o comando e esta respondeu: “Não quero, é meu, quero jogar!” continuando a agarrar na consola.

Depois o menino começou a chorar e a chamar pela mãe depois a menina ficou triste e magoada.

A mãe apareceu e a menina deixou o comando.

A menina teve uma ideia, dizendo: “Anda juntar-te a mim, nós podemos brincar juntos, está bem?”.

Foram sentar-se e lendo um livro.

Apêndice V - Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 4

SUJEITO 4

Idade: 13 anos

4.º Ano do 1.º CEB

À noite, uma menina estava a jogar com a consola quando de repente surgiu o menino a dizer: “Quero jogar” ao ver-se impedido agarrou logo na consola e começaram os dois, zangados à guerra acabando a menina por afastá-lo, o menino começou a chorar e a menina largou logo a consola de lado e começou a ler um livro risonha.

Apêndice VI - Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 5

SUJEITO 5

Idade: 13 anos e 4 meses

5.º Ano do 2.º CEB

Aquela menina gostava tanto da consola de jogos, e jogou na tv por um bom bocado o menino ficou irritado.

Pediu à mãe: “-Posso?” chorando o menino com receio e a menina com receio, depois o menino passou a ler por um bocado.

Título.

Apêndice VII - Tradução da prova de conto de uma história do sujeito 6

SUJEITO 6

Idade: 13 anos e 6 meses

4.º Ano do 1.º CEB

O menino e a menina depois ao verem a consola ao longe depois foram logo pegar na consola, e pediram à mãe dizendo: “Queremos jogar.” A menina foi interrompida pelo irmão pelo que se livrou dele e continuou a jogar depois o menino nervoso insistiu em chamá-la e de repente começaram a discutir a mãe pôs ponto final dizendo-lhes: “Escolham entre a consola de jogos ou o livro?”, pelo que o filho antes de decidir pensou, ficando-se pelo livro juntamente com a irmã conversando com respeito e lendo as histórias.

Apêndice VIII - Modelo de interpretação da história

Olá, eu sou o João e vou contar uma história.

No dia 10 de dezembro às 21 horas uma menina estava na sala. A menina estava no chão da sala, sentada numa almofada a jogar na consola.

De repente chega o irmão e tenta arrancar-lhe o comando.

A menina fica irritada e não deixa que o irmão lho tire.

O menino começou a chorar muito e a irmã com uma cara muito zangada continua com o comando na mão.

A mãe veio ver o que se passava e mandou a menina guardar o comando.

Depois a menina compreendeu que fez mal, ficou bem disposta e disse ao irmão para se sentar no sofá e começou a ler-lhe uma história divertida.

Assim os irmãos voltaram a ficar amigos e ambos se divertiram com a história.

Acabou a história. Fim.

Apêndice IX - Grelha de aplicação do modelo de interpretação da história

MACRO PROPOSIÇÃO	
PnA	Olá, eu sou o João e vou contar uma história.
Pn0	No dia 10 de dezembro às 21 horas uma menina estava na sala.
Pn1	A menina estava no chão da sala, sentada numa almofada a jogar na consola.
Pn2	De repente chega o irmão e tentat arrancar-lhe o comando. A menina fica irritada e não deixa que o irmão lho tire.
Pn3	O menino começou a chorar muito e a irmã com uma cara muito zangada continua com o comando na mão.
Pn4	A mãe veio ver o que se passava e mandou a menina guardar o comando.
Pn5	Depois a menina compreendeu que fez mal, ficou bem disposta e disse ao irmão para se sentar no sofá e começou a ler-lhe uma história divertida.
PnΩ	Assim os irmãos voltaram a ficar amigos e ambos se divertiram com a história.
PnR	Acabou a história. Fim.

Apêndice X – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 1**SUJEITO 1****Idade: 7 anos e 10 meses****2.º Ano do 1.º CEB**

MACRO PROPOSIÇÃO	
PnA	Boa tarde, vou contar uma história
Pn0	“O menino e a menina juntos na sala” pelas nove horas
Pn1	a menina estava sentada na sala, sentada na almofada a jogar consola
Pn2	de repente o menino entra e quer jogar com a consola na tv, a irmã não deixa e ainda com o comando na mão ficou furiosa
Pn3	de repente o menino começou a chorar e a chamar pela mãe.
Pn4	A mãe zangou-se com a menina que estava furiosa com o comando na mão. A mãe leva a consola e a menina fica triste.
Pn5	De seguida a menina foi buscar um livro e os dois puderam ler alegremente.
PnΩ	Riram muito e ficaram muito felizes.
PnR	Fim.

Apêndice XI – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 2**SUJEITO 2****Idade: 9 anos e 11 meses****4.º Ano do 1.º CEB**

MACRO PROPOSIÇÃO	
PnA	Vou contar uma história
Pn0	com o título “O menino e a menina na guerra devido ao jogo da consola”. Começou com uma rapariga que se sentou dando início ao jogo.
Pn1	Depois surgiu um menino que também queria participar e ao ver que a irmã tinha dito: “Não”, insistiu com delicadeza, até disse: “Por favor”.
Pn2	Novamente ao ver-se impedido, como que quisesse obrigá-la a deixá-lo jogar ficou zangado,
Pn3	começou a chorar compulsivamente e a chamar a mãe. A mãe ao saber do sucedido, pediu “Por favor” à filha que deixasse o irmão jogar, e ao ver que a menina apesar de ficar em silêncio, como se estivesse aflita disse: “Brincam os dois juntos” e de repente, a irmã deixou a consola de jogos de lado
Pn4	e começaram os dois a ler um livro com o tema <i>Patinho Feio</i> até anoitecer
Pn5	e depois adormeceram
PnΩ	felizes
PnR	Acabou a história.

Apêndice XII – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 3

SUJEITO 3

Idade: 12 anos e 8 meses

5.º Ano do 2.º CEB

MACRO PROPOSIÇÃO	
PnA	Olá!
Pn0	Uma menina estava a jogar com a consola de jogos durante uma hora, já eram nove horas e continuava a jogar
Pn1	
Pn2	depois, quando surgiu o menino aproximando-se dela e viu-a, começou logo a discutir com ela e a querer tirar o comando e esta respondeu: “Não quero, é meu, quero jogar!” continuando a agarrar na consola.
Pn3	
Pn4	A mãe apareceu e a menina deixou o comando.
Pn5	A menina teve uma ideia, dizendo: “Anda juntar-te a mim, nós podemos brincar juntos, está bem?”.
PnΩ	Foram sentar-se e lendo um livro.
PnR	

Apêndice XIII – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 4

SUJEITO 4

Idade: 13 anos

4.º Ano do 1.º CEB

MACRO PROPOSIÇÃO	
PnA	
Pn0	À noite, uma menina estava a jogar com a consola
Pn1	
Pn2	quando de repente surgiu o menino a dizer: “Quero jogar” ao ver-se impedido agarrou logo na consola e começaram os dois, zangados à guerra acabando a menina por afastá-lo,
Pn3	
Pn4	
Pn5	o menino começou a chorar e a menina largou logo a consola de lado e (começou a ler um livro risonha).
PnΩ	
PnR	

Apêndice XIV – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 5**SUJEITO 5****Idade: 13 anos e 4 meses****5.º Ano do 2.º CEB**

MACRO PROPOSIÇÃO	
Pn0	
Pn1	Aquela menina gostava tanto da consola de jogos, e jogou na tv por um bom bocado o menino ficou irritado. (Pedi à mãe: “-Posso?” chorando o menino com receio e a menina com receio, depois o menino passou a ler por um bocado. Título.)
Pn2	
Pn3	
Pn4	
Pn5	
PnΩ	

Apêndice XV – Grelhas de aplicação da prova de conto da história do sujeito 6**SUJEITO 6****Idade: 13 anos e 6 meses****4.º Ano do 1.º CEB**

MACRO PROPOSIÇÃO	
Pn0	
Pn1	
Pn2	
Pn3	
Pn4	(O menino e a menina depois ao verem a consola ao longe depois foram logo pegar na consola, e pediram à mãe dizendo: “Queremos jogar.”) A menina foi interrompida pelo irmão pelo que se livrou dele e continuou a jogar depois o menino nervoso insistiu em chamá-la e de repente começaram a discutir a mãe pôs ponto final dizendo-lhes: “Escolham entre a consola de jogos ou o livro?”
Pn5	pelo que o filho antes de decidir pensou, ficando-se pelo livro juntamente com a irmã
PnΩ	conversando com respeito e lendo as histórias.

Apêndice XVI – Grelhas de aplicação da prova de conto da história de todos os sujeitos

xvii

MACRO PROPOSIÇÃO	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6
PnA	X	X	X			
Pn0	X	X	X	X		
Pn1	X	X			X	
Pn2	X	X	X	X		
Pn3	X	X				
Pn4	X	X	X			X
Pn5	X	X	X	X		X
PnΩ	X	X	X			X
PnR	X	X				

Apêndice XVII – Pedido de autorização para a realização do estudo^{xviii}

Exma. Sr.^a Presidente do Conselho Diretivo da

No âmbito do Mestrado em Educação Especial na Escola Superior Almeida Garrett, eu Cátia Carvalho, Docente no 1.º Ciclo de educandos no _____, venho por este meio pedir autorização para a realização de um estudo de investigação, cujo tema se centra na temática da *Narrativa em Crianças Surdas – Papel da Língua Gestual Portuguesa*, tendo como objetivo nuclear da investigação identificar o impacto da Língua Gestual Portuguesa, em crianças surdas que precocemente adquiriram esta Língua, na compreensão e expressão das narrativas.

Para recolher a informação de campo necessária à concretização do objetivo referido, serão empregues técnicas específicas, nomeadamente: análise documental, registo em vídeo das provas elaboradas pelos educandos (visto tratar-se uma língua visuo-espacial) e observação.

Trata-se de uma investigação que possibilitará alargar conhecimentos sobre a importância da Língua Gestual Portuguesa como um dos aspetos facilitadores no processo de ensino/aprendizagem das crianças surdas. Pretende-se verificar a hipótese que crianças surdas com acesso precoce à LGP apresentam uma estrutura narrativa mais completa do que as crianças que tiveram contato com esta Língua tardiamente.

Solicita-se assim a vossa prestimosa colaboração, autorizando, na escola _____ que gere, o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Expressando-lhe, desde já, os meus mais sinceros agradecimentos pela atenção que vier a dispensar à presente petição, subscrevo-me atenciosamente, colocando-me, entretanto, ao dispor para prestar todos os esclarecimentos complementares.

Encontro-me disponível para entregar uma cópia da minha dissertação no final do estudo.

Lisboa, de Fevereiro de 2013

Apêndice XVIII – Pedido de autorização aos encarregados de educação onde se realizou o estudo de investigação

Caro Encarregado de Educação,

Eu, Professora Cátia Carvalho, no âmbito da dissertação de mestrado sobre “A Narrativa em Crianças Surdas – Papel da Língua Gestual Portuguesa”, venho por este meio solicitar a sua autorização para registar em vídeo o conto de uma história com o seu educando dentro da escola _____ sob a minha orientação, mestranda em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Almeida Garrett.

Ficará salvaguardada a identificação do seu educando, assim como a utilização dos registos em vídeo apenas para fins estatísticos.

Lisboa, 9 de abril de 2013

Nome do aluno: _____

Assinatura do Encarregado de Educação:

A Direção

ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Nome do aluno:

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome: _____

1.2. Data de Nascimento: ___/___/___

1.3. Idade: _____

1.4. Sexo:

Masculino

Feminino

1.5. Idade de entrada para o estabelecimento: _____

1.6. Pai

Idade: _____

Habilitações Literárias:

Analfabeto	
Sabe ler e escrever	
1.º CEB	
2.º CEB	
3.º CEB	
Secundário	
Superior	

Profissão: _____

1.7. Mãe

Idade: _____

Habilitações Literárias:

Analfabeto	
Sabe ler e escrever	
1.º CEB	
2.º CEB	
3.º CEB	
Secundário	
Superior	

Profissão: _____

1.8. A criança tem parentes surdos?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Quais?

Pai	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>
Irmãos	<input type="checkbox"/>
Tios	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>

1.9. Existem perturbações associadas à surdez?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Quais?

Neurológicas	<input type="checkbox"/>
Visuais	<input type="checkbox"/>
Motoras	<input type="checkbox"/>
Deficiências Mentais	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>

1.10. Existem problemas de comportamento?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

1.11. Existem problemas de atenção e concentração?

Sim	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Não	
-----	--

2. CARATERIZAÇÃO DA SURDEZ

2.1. Grau de Surdez

Ligeira	
Média	
Severa	
Profunda	
Cofose	

2.2. Tipo de Surdez

Transmissão	
Mista	
Neurosensorial	

2.3. Causa da Surdez

Desconhecida	
Genética	

Causas Pré-Natais:

Rubéola	
Outras Viroses	
Sífilis	
Diabetes	
Incompatibilidade Sanguínea	
Icterícia neo-natal	
Medicamentos	
Ameaças de Aborto	

Causas Pós-Natais:

Sarampo	
Papeira	
Meningite	
Encefalite	
Otitis de Repetição	
Traumatismo Sonoro	
Medicamentos	
Acidente	

3. DIAGNÓSTICO DA SURDEZ

3.1. Idade em que foi detetada a surdez: _____

3.2. Idade em que foi feito o primeiro diagnóstico: _____

3.3. Idade em que foi feito o primeiro estudo audiológico: _____

3.4. Idade em que foi realizada a primeira adaptação das próteses: _____

3.5. Tipo de prótese:

Retro-Auricular	
Caixa	
Outros	

4. PERCURSO EDUCATIVO E COMUNICAÇÃO

4.1. Creche-Infantário

Idade de início: _____

Anos de frequência: _____

Integração:

Sim	
Não	

4.2. Pré-escolar

Idade de início: _____

Anos de frequência: _____

Integração:

Sim	
Não	

4.3. 1.º CEB

Idade de início: _____

Anos de frequência: _____

Integração:

Sim	
Não	

4.4. Quantos anos frequentou:

Pré-Escolar	
1.º ano do 1.º CEB	
2.º ano do 1.º CEB	
3.º ano do 1.º CEB	
4.º ano do 1.º CEB	
5.º ano do 2.º CEB	

4.5. Neste momento a posição escolar do aluno em relação ao seu grupo etário é:

Avançada	
Igual	
Atrasada: um ano dois anos três anos mais de três anos	

4.6. A iniciação à leitura e escrita foi feita:

Durante a frequência do Pré-Escolar	
No 1.º ano do 1.º CEB	

4.7. A iniciação à leitura e escrita foi feita:

Antes do primeiro contacto com a LGP	
Depois do primeiro contacto com a LGP	
Em simultâneo com o primeiro contacto com a LGP	

4.8. O método de iniciação à leitura utilizado foi:

Analítico	
Sintético	
Analítico – Sintético	
Global	
Outro	

4.9. O método específico para o ensino de surdos foi:

Materno-Reflexivo	
Verbo-Tonal	
Oral puro	
Bilingue	
Comunicação total	
Gestual	
Outro	
Qual? _____	

4.10. Idade em que teve o primeiro contacto com a professora ouvinte especializada:

xxviii

Menos de 1 ano	
2 anos	
3 anos	
4 anos	
5 anos	
6 anos	
Mais de 6 anos	

4.11. Idade em que teve o primeiro contacto com a docente de LGP:

Menos de 1 ano	
2 anos	
3 anos	
4 anos	
5 anos	
6 anos	
Mais de 6 anos	

4.12. Quantas horas de aulas tem com a professora ouvinte? _____

4.13. Quantas horas de aulas tem com a professora surda? _____

4.14. Comunica com os colegas:

Só gestualmente	
Só oralmente	
Gesto-oral	
Mímica	
Só leitura labial	
Não comunica	

xxviii

4.15. Comunica com os professores:

Só gestualmente	
-----------------	--

Só oralmente <small>XXIX</small>	
Gesto-oral	
Mímica	
Só leitura labial	
Não comunica	

4.16. Comunica com os familiares:

Só gestualmente	
Só oralmente	
Gesto-oral	
Mímica	
Só leitura labial	
Não comunica	

4.17. Tem amigos ouvintes for da escola?

Sim	
Não	

Comunica com eles:

Só gestualmente	
Só oralmente	
Gesto-oral	
Só leitura labial	
Não comunica	

5. CARATERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO ESCOLAR

5.1. Nível/ano de ensino que frequenta:

Pré-Escolar	
1.º ano <small>XX</small> do 1.º CEB	

xxx

2.º ano do 1.º CEB	
3.º ano do 1.º CEB	
4.º ano do 1.º CEB	
5.º ano do 2.º CEB	

5.2. Usufri dos seguintes apoios:

Reforço a LGP n.º de horas por semana	
Apoio Individual (Língua Portuguesa) n.º de horas por semana	
Terapia da Fala n.º de horas por semana	
Terapia Ocupacional n.º de horas por semana	

5.3. Número de alunos na turma: _____

5.4. Critérios para a constituição da turma:

Idade	
Grau da perda auditiva	
Avaliação psicométrica	
Nível de aprendizagem global	
Repetência	
Outro Qual? _____	

5.5. Idades na turma:

Idade mais alta	
-----------------	--

Idade mais baixa XXXI	
--------------------------	--

5.6. Números de professores na turma:

Surdos	
Especializados	
Não Especializados	
Ouvintes	
Especializados	
Não especializados	

5.7. Material didático utilizado na escola:

Projektor de Vídeo	
Quadro Interativo	
Televisão	
Máquina Fotográfica	
Fotocopiadora	
Quadro preto	
Computador	
Impressora	
Scanner	
Outros	
Quais? _____	

5.8. Alunos com apoio individual na turma:

À LGP	
n.º de alunos	
n.º de horas por semana	
À Leitura e Escrita	
n.º de alunos	
n.º de horas por semana	

Terapia da Fala	
n.º de alunos	
n.º de horas por semana	
Terapia Ocupacional	
n.º de alunos	
n.º de horas por semana	
Outros	
n.º de alunos	
n.º de horas por semana	

5.9. Regime de frequência da escola:

Internato	
Semi-Internato	

5.10. Horário da Turma: _____

5.11. Horário de Funcionamento da Escola:

Manhã	
Tarde	
Manhã e tarde	

Anexo II – Lei Constitucional n.º1/97 D.R. n.º 218, Série I-A de 1997-09-20, 4.ª revisão constitucional

A **Comissão para o reconhecimento e protecção da Língua Gestual Portuguesa e defesa dos direitos das pessoas surdas**,^{xxxiii} foi criada a 15 de Novembro de 1995 com o intuito de ver esta língua reconhecida na Constituição da República Portuguesa. Nesta data também foi instituído o Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa.

Em 1997, na 4ª revisão constitucional a Língua Gestual Portuguesa é reconhecida no artigo 74, nº 2, alínea h) onde se determina que o Estado Português se compromete a ***“proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.”***

2. A política de terceira idade engloba medidas de carácter económico, social e cultural tendentes a proporcionar às pessoas idosas oportunidades de realização pessoal, através de uma participação activa na vida da comunidade.

CAPÍTULO III

Direitos e deveres culturais

Artigo 73.º

(Educação, cultura e ciência)

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.
3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.
4. A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.

Artigo 74.º

(Ensino)

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
 - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
 - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
 - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;
 - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
 - g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
 - h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
 - i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;

- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

Artigo 75.º

(Ensino público, particular e cooperativo)

1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.
2. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.

Artigo 76.º

(Universidade e acesso ao ensino superior)

1. O regime de acesso à Universidade e às demais instituições do ensino superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país.
2. As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino.

Artigo 77.º

(Participação democrática no ensino)

1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.
2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

Artigo 78.º

(Fruição e criação cultural)

1. Todos têm direito à fruição e criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.
2. Incumbe ao Estado, em colaboração com todos os agentes culturais:
 - a) Incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de acção cultural, bem como corrigir as assimetrias existentes no país em tal domínio;
 - b) Apoiar as iniciativas que estimulem a criação individual e colectiva, nas suas múltiplas formas e expressões, e uma maior circulação das obras e dos bens culturais de qualidade;
 - c) Promover a salvaguarda e a valorização do património cultural, tornando-o elemento vivificador da identidade cultural comum;
 - d) Desenvolver as relações culturais com todos os povos, especialmente os de língua portuguesa, e assegurar a defesa e a promoção da cultura portuguesa no estrangeiro;
 - e) Articular a política cultural e as demais políticas sectoriais.

Artigo 79.º

(Cultura física e desporto)

1. Todos têm direito à cultura física e ao desporto.