

**A Lectoescrita em Alunos Surdos
a Frequentar o Ensino Bilingue**
Avaliação da eficácia de um programa de treino

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fernanda Maria Nunes Rosa Gonçalves de Abreu
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2015

T/R
159.9
ABA Lee
+CO-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

**A Lectoescrita em Alunos Surdos
a Frequentar o Ensino Bilingue**
Avaliação da eficácia de um programa de treino
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fernanda Maria Nunes Rosa Gonçalves de Abreu
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

CO-ORIENTADORA
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competências em Artes e Humanidades

Mestrado em Psicologia da Educação

A Lectoescrita em Alunos Surdos a Frequentar o Ensino Bilingue: Avaliação da eficácia de um programa de treino

Orientação Científica:

Professora Doutora Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

Professora Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Fernanda Maria Nunes Rosa Gonçalves de Abreu

2015-2016

À Beatriz,
aos meus filhos, Ângela e Tiago,
ao meu marido.

Contigo aprendi
Com as mãos comunicar.
Delas (ou)vi
Poesia no ar
Que os teus dedos
Tão bem sabem embalar.
Dá-me as tuas mãos,
Agora os meus, como os teus olhos
Podem ouvi-las falar.

Desenvolvi uma língua,
uma forma de ser, de estar,
no silêncio (ou)vi voz.
Olha!
Ouves o vento,
sentes o mundo vibrar?

Amigos conheci
Para sempre recordar.
Guardo-os no coração.
Estendo-lhes minhas mãos,
mãos que aprenderam a falar.

Resumo

As crianças surdas, integradas num contexto educativo bilingue, aprendem a ler e a escrever numa língua oral-auditiva, língua com características diferentes da língua que adquirem naturalmente que é visuo-espacial. A Língua Gestual Portuguesa é a língua materna dos surdos, constituindo-se a Língua Portuguesa, no modo oral e escrito, como a sua segunda língua. Face à escassez de instrumentos facilitadores do desenvolvimento das competências de leitura e escrita em crianças surdas, esta investigação visa avaliar a eficácia do programa de treino da competência lectoescrita para alunos surdos a frequentar o ensino bilingue – Programa PODER. O programa de intervenção concebido desenvolveu-se num processo de investigação-ação e foi aplicado a seis alunos surdos, a frequentar o 2.º ano de escolaridade do ensino básico, numa Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. As respostas obtidas, através de questionários aos alunos surdos (6), foram analisadas qualitativamente. Para medir o índice de legibilidade do texto e a facilidade de leitura, no Pré-teste e no Pós-teste de lectoescrita aplicado aos alunos surdos, utilizou-se o “Índice de Legibilidade de Flesch-Kincaid Grade Level” e o “Índice de Facilidade de Leitura de Flesch” (ambos baseados no comprimento das palavras e das frases). Os resultados obtidos indicam que o Índice de Legibilidade fica situado entre 7,0 e 10,0, o recomendável e o Índice de Facilidade de Leitura enquadra-se no Nível A1 – Utilizador Básico. Os dados afiguram-se expressivos para a validação do programa de treino e prova da sua eficácia, no desenvolvimento da competência lectoescrita de alunos surdos integrados no ensino bilingue. Deste estudo, retiram-se implicações para a intervenção psicoeducacional da lectoescrita junto de alunos surdos que frequentam o ensino bilingue.

Palavras-chave: surdos; bilinguismo; lectoescrita; programa de treino; investigação-ação.

Abstract

Deaf children that are integrated in the bilingual educational context, learn to read and write in an oral-hearing language, which has different characteristics than the visual-spatial language that they naturally acquire. The Portuguese sign language is the native language of the deaf, with the Portuguese language in oral and writing form as its second language. Due to the shortage of enabling instruments in the development of the reading and writing skills of deaf children, this investigation aims to evaluate the effectiveness of the literacy training program for the deaf students attending bilingual education – PODER program. The intervention program designed, was developed in a process of investigation-action and was applied to six deaf students that are attending 2nd grade of elementary school, in School of Reference for the Bilingual Education of Deaf Students. The answers that were obtained, through questionnaires to the deaf students (6), were analyzed qualitatively. In order to measure the readability index of the text and their ease of reading, in the Pre-test and in the Post-test of literacy applied to the deaf students, the “Readability Index of Flesch-Kincaid Grade Level” and the “Ease of Reading Index of Flesh” (both based on the length of the words and phrases) was used. The obtained results indicate that the Readability Index was measured around 7.0 and 10.0, the recommended amount and the Ease of Reading Index was around Level A1 – Basic User. The data appears to be significant for the validation of the training program, and proof of their effectiveness, in the development of the literacy of deaf students integrated in the bilingual education. From this study, we obtained implications for the psychoeducational intervention of literacy for the deaf students that attend bilingual education.

Keywords: Deaf; bilingual model; lectoescrita; training program; investigation -action.

Agradecimentos

O presente estudo representa, além de um importante exercício de investigação, uma intensa experiência pessoal e acadêmica. Quero pois, desta forma, expressar o mais sincero agradecimento a todos aqueles que fizeram com que a concretização do estudo se tornasse uma realidade, partilhando comigo esta experiência.

À Professora Doutora Regina Capelo dirijo o meu enorme reconhecimento pela confiança, incentivo, apoio, sapiência, exigência, rigor, supervisão, acompanhamento, orientação, prontidão e disponibilidade revelados. Um exemplo notável e uma referência. Bem haja!

À Doutora Margarida Pocinho, por aceitar coorientar este estudo e pela confiança em nós depositada.

À Secretaria Regional de Educação, na pessoa do Dr. Bernardo Valério e da Dr.^a Elsa Gomes, por nos permitir aplicar o programa de treino da competência lectoescrita aos alunos Surdos da Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS).

À diretora da EREBAS, Ana Isabel, pelo acolhimento, receptividade e interesse demonstrado no estudo e pela cedência de obras do seu acervo pessoal.

À professora Surda de Língua Gestual Portuguesa, Fernanda Reis e à intérprete Débora pelo carinho, disponibilidade, colaboração e cedência de materiais. Foram fantásticas!

À Dr.^a Susana Spínola, psicóloga na EREBAS, pela partilha de informação, apoio, disponibilidade, conselhos e generosidade.

Às professoras Margarida, Natércia, Noélia e Dalila pela amizade, generosidade, colaboração e revisão de materiais.

À audiologista Amélia e ao terapeuta da fala José, por nos ouvirem e pela cedência de materiais.

Aos queridos alunos Surdos da EREBAS que participaram no estudo, pela alegria, disponibilidade e com quem foi um privilégio trabalhar. São excecionais!

Aos Encarregados de Educação dos alunos Surdos, por acreditarem e pela amizade.

Às funcionárias da EREBAS, pela atenção e compreensão dispensadas.

À Dr.^a Kellen Camargo Kohler, gerente de projetos da MicroKids, Tecnologia Educacional, e ao Dr. Guilherme Schmittel da Interama, pela cedência do software MicroKids Studio.

À minha família, uma palavra de enorme apreço pela compreensão e apoio manifestados ao longo deste período de “ausência”, por estar constantemente direcionada para a execução deste estudo.

Índice	
Introdução	13
Enquadramento teórico	
Comunicar e educar na surdez - a linguagem	16
Cérebro e linguagem	18
A surdez	23
Estratégias de reabilitação auditiva: ajudas tecnológicas	28
Surdez e oralidade: a fala	31
A Língua Gestual Portuguesa	35
A criança surda, a família e a escola: mudanças e desafios	40
A educação dos surdos: breve perspetiva histórica	42
Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	46
Paradigma educativo: bilinguismo	48
A lectoescrita	51
Estudo Empírico	
Método	58
O estudo qualitativo através da investigação-ação	58
A investigação-ação como estratégia de construção de um programa de treino da competência lectoescrita de alunos surdos	61
Questão de pesquisa e objetivos do estudo	63
Participantes	64
Estruturação do projeto de investigação-ação	69
O Programa de treino	70
Procedimentos	80
Análise de dados	85
Análise de conteúdo	88
Categorização e Codificação	89
Questões éticas	91
Resultados – explicitação operatória	92
As representações dos alunos	92
As representações do aplicador do programa	97
Pré-teste e Pós-teste da lectoescrita	99

Discussão	107
Conclusões	114
Referências	117
Anexos	132

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caraterização dos alunos	65
Tabela 2 - Interpretação do Índice de Facilidade de Leitura de Flesh	87
Tabela 3 – Dimensões apresentadas no inquérito aos alunos	93
Tabela 4 - As representações dos alunos: autoavaliação das sessões	96
Tabela 5 – As representações dos alunos: autoavaliação das sessões	96
Tabela 6 – As representações do aplicador do programa	98
Tabela 7 – Resultados do Pré-teste e do Pós-teste da lectoescrita, na leitura compreensiva	99
Tabela 8 – Resultados do Pré-teste e do Pós-teste da lectoescrita, na escrita	101
Tabela 9 - Resultados do Pré-teste e do Pós-teste (LX-CEFR)	101

Índice de Quadros

Quadro 1 – Avaliação dos desempenhos dos alunos	67
Quadro 2 – Programa PODER - distribuição das sessões	71
Quadro 3 - Programa PODER	74

Índice de Figuras

Figura 1 - O sistema auditivo	24
Figura 2 - Perda auditiva condutiva (A); perçetiva (B); mista (C)	25
Figura 3 – Graus de perda auditiva	26
Figura 4 – Condução do som no sistema auditivo	28
Figura 5 – Alfabeto Manual Português	37
Figura 6 - Enquadramento da LGP no ensino	39

Figura 7 – Lobos cerebrais	18
Figura 8 - Localização das áreas de Broca e Wernicke	19
Figura 9 - Ciclo de investigação-ação do estudo	69
Figura 10 – Resultados do Índice de Flesch (LX-CEFR)	105
Figura 11 – Quadro Síntese de Interpretação da Eficácia do Programa PODER	118

Índice de Anexos

Anexo 1 - Classificação Internacional da Surdez	133
Anexo 2 – Questionário aos alunos	134
Anexo 3 – Trabalhos dos alunos	139
Anexo 4 – Registo de Autoavaliação dos alunos	142
Anexo 5 – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	143
Anexo 6 – QuaREPE	144
Anexo 7 – Níveis de escolaridade americanos	147
Anexo 8 – Escala de Avaliação de desempenho escolar	147
Anexo 9 – Pedido de autorização aos Pais/Enc. de Educação	148

Lista de siglas e acrónimos

A	Anos
ANSI	American National Standards Institute
APA	American Psychological Association
APS	Associação Portuguesa de Surdos
ASL	American Sign Language
BD	Banda Desenhada
dB	Decibel
Divling	Diversidade linguística
EB	Ensino Básico
EREBAS	Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos
EUA	Estados Unidos da América
EUD	União Europeia de Surdos
L2	Segunda Língua (no caso, Português Europeu)
LG	Língua Gestual
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
M	Meses
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCLGP	Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa
PISA	Programme for International Student Assessment
PL2	Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos
PODER	Pensar Organizar Decidir Escrever Rever
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QuaREPE	Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro
RAM	Região Autónoma da Madeira
SN	Sistema Nervoso
SNC	Sistema Nervoso Central
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPC	Trabalho Para Casa

UAEAS Unidades de Apoio Especializado a Alunos Surdos
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WFD World Federation of the Deaf

Introdução

A linguagem, sendo um atributo exclusivo dos humanos, não é possuída por nenhuma outra criatura (Heaton & Winterson, 1996) contudo, usar bem a língua é saber usá-la de forma adequada, em diferentes situações. Expressar por escrito as nossas ideias, contrariamente ao que se possa pensar, não é tarefa fácil. Nem sempre temos retorno imediato daquilo que se escreve, da forma como se escreve e da intenção comunicativa utilizada. Não falamos nem escrevemos por falar ou escrever, fazemo-lo para interagir com os outros, no entanto escrita e fala têm papéis diferentes na sociedade, valoriza-se uma ou outra conforme a utilização que se lhes é dada. Ler significa poder ultrapassar os significados imediatos mais evidentes dos factos, das situações e da experiência (Morais, 1977). Da escrita emana a possibilidade daquele que escreve transcender os limites da cultura que o envolve. Num mundo cada vez mais globalizado, utilizar a escrita com proficiência é ser-se competente e comunicar intervindo socialmente. É uma questão de cidadania.

A educação dos alunos surdos atravessa as sociedades, em geral. Freire (2011) refere que enquanto para os ouvintes a língua, falada e escrita, apresenta duas variantes da mesma estrutura linguística, para os surdos, que nunca ouviram, as palavras não são associadas a sons e tornam-se em rabiscos incompreensíveis. A surdez, apesar de não privar os surdos da capacidade da linguagem, pode criar situações atípicas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, utilizada pela maioria dos cidadãos ouvintes. Formando uma comunidade, cujo vínculo principal é estabelecido a partir do domínio da língua de sinais (Robertson, Quintela, Ramirez & Lissi, 2012), a comunidade surda internacional, representada por organizações como a Federação Mundial de Surdos (WFD) e a União Europeia de Surdos (EUD), apoiadas em documentos oficiais (a Resolução A2-n.º 302/87 do Parlamento Europeu, a Resolução n.º 48/96, da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração de Salamanca (1994) tem-se posicionado quanto à educação bilingue e bicultural dos surdos como garante de um desenvolvimento harmonioso de crianças e jovens com surdez, aceitando as línguas gestuais como uma questão de direitos humanos.

Respeitando os princípios expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo e os pressupostos e orientações das políticas do Ministério da Educação para o Ensino Básico e Ensino Secundário, foi homologado em 2011 o Programa de Português segunda Língua (L2) para Alunos Surdos (PL2). Assente num “modelo antropológico”

de perspetivar a surdez, o referido programa expressa as mudanças resultantes na área da neurobiologia da surdez, das ciências da linguagem, das ciências da educação e das ciências cognitivas: o surdo tem um cérebro igual ao do ouvinte, a mesma aptidão para a linguagem e para a comunicação, existindo línguas visuais acessíveis ao surdo, desde que nasce. Estão criados os meios para proporcionar os ambientes de aprendizagem adequados ao seu pleno desenvolvimento, à sua integração escolar e social e à sua qualificação para o mundo do trabalho (PL2, 2011, p. 5). Neste enquadramento, o PL2 preconiza que a língua oral escrita seja trabalhada segundo os princípios da aprendizagem de uma segunda língua, evidenciando o facto da L2 para alunos surdos ser encarada como uma língua específica. Reconhecendo o modelo de educação bilingue com base na igualdade, entre Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Língua Portuguesa escrita, o referido programa considera a LGP como a língua materna/natural do aluno surdo, a sua primeira língua e a Língua Portuguesa escrita e eventualmente falada, como segunda língua (PL2, 2011). O facto da LGP ser aquela que é acessível às crianças surdas nos primeiros anos de vida, ser a primeira língua dos surdos, não retira importância ao domínio da Língua Portuguesa (LP) como forma de acesso à relação com os ouvintes (pais e meio circundante) além de ser a forma de aceder ao acervo linguístico cultural e universal da humanidade.

Após a Declaração de Salamanca (1994) o conceito de escola inclusiva passou a legitimar a personalização e individualização do ensino, tendo em vista o sucesso educativo de todos os alunos, assegurando-lhes a aquisição de competências universais, facilitadoras do exercício de uma cidadania ativa. As dinâmicas institucionais exigem o fortalecimento das habilidades de ler e escrever, como elemento facilitador da aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento e do saber. O ensino da leitura tem sido, ao longo dos anos, um dos objetivos fundamentais do ensino básico, dado que, grande parte das aprendizagens posteriores tem como veículo os textos escritos. O desenvolvimento das habilidades de leitura pode assim ser considerado o alicerce de todas as aprendizagens escolares. Na escola transmitir ideias recorrendo à competência da escrita é essencial, tanto mais que a avaliação, nas várias disciplinas do currículo, assenta na modalidade escrita. Atualmente, grande parte das dificuldades dos alunos prende-se com a falta de profundidade da compreensão leitora e, por conseguinte, com a dificuldade de produzir textos escritos. Em crianças ouvintes, grande parte do processo de aprendizagem da escrita, inicia-se com base no “conhecimento oral” e na estimulação das operações linguísticas decorridas das experiências que desenvolvem.

No aluno surdo, cuja língua materna é a LGP, acedendo ao Português na modalidade escrita é fundamental, desde tenra idade, criar à sua volta um ambiente propiciador do desenvolvimento das habilidades de desenho e escrita fornecendo-lhe orientações e instruções claras a este nível. A aquisição da língua portuguesa, na sua vertente escrita, abre caminho à plena integração dos surdos, ao permitir-lhes interagir em situação de plena igualdade, quer com outros surdos, quer com ouvintes (PL2, 2011). No âmbito da linguagem escrita caberá à escola a sistematização de atividades e projetos de intervenção que promovam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, transversais a todo o cômputo curricular do aluno (Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M).

O programa de treino delineado, designado Programa Poder (Pensar, Organizar, Decidir, Escrever e Rever) é um instrumento ao serviço do desenvolvimento da competência lectoescrita de alunos surdos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assente nos pressupostos da educação bilingue e bicultural destes alunos - a língua gestual do país é a língua natural da pessoa com surdez, fundamental para o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e linguístico (Freire, 2011).

No capítulo I fazemos uma revisão da literatura de referência no domínio da comunicação e da linguagem, relacionando-a com o cérebro e respetivos hemisférios cerebrais. Abordamos o conceito de surdez e apresentamos as principais ajudas tecnológicas utilizadas pelos surdos como estratégias de reabilitação auditiva. Relacionamos surdez e oralidade para abordar o conceito de fala e chegar à explanação de língua gestual portuguesa (língua de sinais). Falamos na relação criança surda, família, escola e apresentamos uma breve perspetiva histórica da educação dos surdos, fazendo alusão às Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) e ao bilinguismo como paradigma educativo na educação de alunos surdos. Por fim, uma breve incursão pelo conceito de lectoescrita focando-nos nas competências de leitura e escrita dos alunos surdos, em particular.

O capítulo II é dedicado ao estudo empírico. Nele damos conta da metodologia do estudo, da questão de pesquisa, objetivos do estudo, estruturação do projeto e procedimentos, instrumentos de recolha de dados de que nos auxiliamos, da dinâmica psicoeducativa e dos resultados obtidos. Por fim, apresentamos a discussão e as conclusões do estudo, deixando sugestões para futuras investigações.

Enquadramento teórico

Comunicar e educar na surdez - A linguagem

É por intermédio da linguagem que o Homem estrutura o seu pensamento, comunica com os outros e demonstra o que sente. A linguagem rege a vida do homem ao permitir-lhe passar do sensorial para o racional (Goldfeld, 2002; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1998). Na comunicação, a surdez (entendida como uma forma de privação sensorial) tem sido analisada como obstáculo. Desde os primórdios da história da educação dos surdos que a comunicação ou a ausência dela tem sido motivo de permanentes preocupações (Ferreira, 2006, p. 58). A comunicação, no sentido de se ter acesso à informação e desfrutar da possibilidade de se expressar, de compreender e de ser compreendido é o principal problema do surdo, em contacto com a comunidade ouvinte (Almeida, 2009).

A linguagem influi decisivamente as relações interpessoais, as quais permitem ao ser humano um desenvolvimento social e emocional adequado (Silva, Kauchakje, & Gesueli, 2003). No uso da linguagem mostramos o que somos e fazemos, posicionando-nos perante o Outro. Esta ponte pode ser expressa pela oralidade, pela língua de sinais ou pela escrita. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003, p. 2285) linguagem é “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, (...) o mesmo que língua”. Por linguagem também podemos entender qualquer sistema de símbolos ou objetos constituídos como signos (linguagem das cores, por exemplo) ou como sistema secundário de sinais ou símbolos criados a partir de uma dada língua (Houaiss, 2003, p. 2285). As características específicas que a linguagem assume em cada comunidade linguística constituem a sua língua (Sim-Sim, 1998). Os conceitos de língua, linguagem e fala foram sistematizados pela primeira vez por aquele que é considerado o pai da Linguística, Saussure (Bally, & Sechehaye, 2006) . Para Saussure a linguagem é formada pela língua e pela fala. A língua é o aspeto social da linguagem, tida como sistema de regras abstratas, formada por elementos significativos interrelacionados. Despontando entre os 2 e os 4 anos, como forma de representação, a linguagem consiste num sistema de significados ou símbolos que apresentam uma pessoa, um objeto, um acontecimento ou um sentimento, previamente assimilado. A audição constitui-se como um dos pilares do processo de aquisição da linguagem permitindo o desenvolvimento da linguagem verbal. O ser humano possui dois sistemas para reconhecimento e produção

da linguagem: sistema sensorial (visual, auditivo e vocal) e sistema motor. Os surdos privilegiam o sistema motor (Carvalho, 2013). As crianças surdas comunicam numa língua visuo-espacial, a língua gestual que, conduzida pela visão, usa o olhar, o gesto, a expressão facial, corporal e o espaço. Segundo Ferreira (2006) a comunicação gestual dos surdos que, por gestos, sem palavras, significam o que se pode ver e tudo o que os ouvintes falam, foi valorizada por Santo Agostinho (século IV).

Localizada no hemisfério esquerdo do cérebro, a linguagem é uma capacidade inata que o ser humano tem para utilizar e compreender uma língua, um sistema organizado de signos discricionários e convencionais partilhados por uma comunidade (Fromkin & Rodman, 1993, citados por Correia, 2009, p. 58). Pode-se classificar em linguagem verbal e linguagem não-verbal. A linguagem não-verbal (dos símbolos, gestos, sinais, desenhos, expressões) é utilizada maioritariamente para complementar a linguagem verbal, quer na modalidade oral quer na escrita. Cada uma das modalidades apresenta características, regras e símbolos diferentes. As vertentes da linguagem de compreensão e da linguagem de expressão correspondem, respetivamente, à receção de sons, gestos ou sinais gráficos e consequente interpretação da mensagem e à expressão (produção) ou seja, à construção da mensagem com base nas cadeias fónicas, na cadeia de sinais gráficos (escrita) ou na sequência de gestos, para formar a mensagem (Sim-Sim, 1998). A surdez congénita pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não verbais.

Em estudos sobre a língua de sinais americana (ASL), Bellugi, Van Hoek, Lillo Martin e O' Grady (1988, pp. 142-143), citados por Carvalho (2013, p. 33), 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, quando as crianças são expostas a um input linguístico adequado às suas possibilidades. Em estudos comparativos entre crianças surdas e ouvintes, concluiu-se que a aquisição da linguagem pelas crianças surdas segue os mesmos estádios de progressão da aquisição da linguagem pelas crianças ouvintes e que, na fase de aquisição da linguagem, tanto as crianças surdas como as ouvintes, em estádios precoces de comunicação, recorrem a expressões gestuais. O que permite a passagem do estádio das perceções para o estádio dos conceitos é a linguagem dos pais que a criança interioriza (Carvalho, 2013).

Cérebro e linguagem

A linguagem e a comunicação, enquanto capítulo das Ciências Cognitivas, mereceram uma atenção especial quanto aos progressos realizados acerca do conhecimento do cérebro (Toldbod, 1997). Tudo o que fazemos envolve o nosso cérebro. Considerada a mais completa das estruturas vivas, o cérebro processa informação sensorial, coordena e mantém as funções vitais do organismo. Cerca de um bilião de células nervosas (neurónios) trabalham por impulsos elétricos para coordenar as atividades físicas e os processos mentais que distinguem o ser humano de outras espécies. O córtex cerebral (Figura 1) divide-se em dois hemisférios, hemisfério esquerdo e hemisfério direito, ligados entre si pelo corpo caloso.

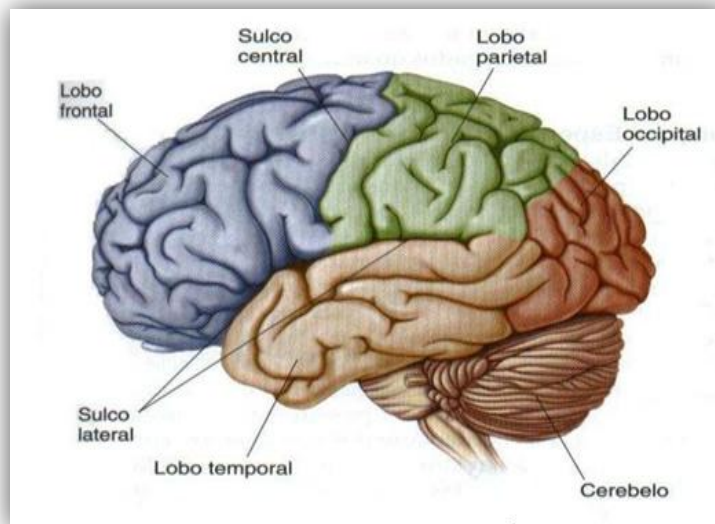


Figura 1 – Lobos cerebrais

(<https://vetneuro.wordpress.com/tag/cerebro/>)

Os sulcos, central e lateral, por sua vez, dividem cada hemisfério cerebral em lobos (frontal, parietal, temporal e occipital) especializados em determinadas funções, mas de tal forma que, ao pensar, sentir e agir interagem uns com os outros e com as diferentes partes do cérebro. Situadas no lobo temporal esquerdo existem duas importantes áreas: a área de Broca e a área de Wernicke (Figura 2). A área de Broca constitui o componente sintático e articulatorio da linguagem, desempenhando um importante papel na produção do discurso, enquanto a área de Wernicke constitui o componente léxico e semântico (Pereira, Reis & Magalhães, 2003). Nos anos 50 e 60, o neurocirurgião

Wilder Penfield afirmou que o cérebro da criança “era plástico” relativamente à linguagem. É aceite que o hemisfério esquerdo é dominante para a fala e para o processamento da gramática e que o hemisfério direito é imperante para muitos dos aspetos do processamento espacial. Sabe-se que a organização espacial é propriedade única dos sistemas visuogestuais. Estudos recentes indicam que os processos léxico - semânticos contornam um número de regiões do hemisfério predominante no lobo temporal, parietal e região pré-frontal (Pereira, Reis & Mgalhães).

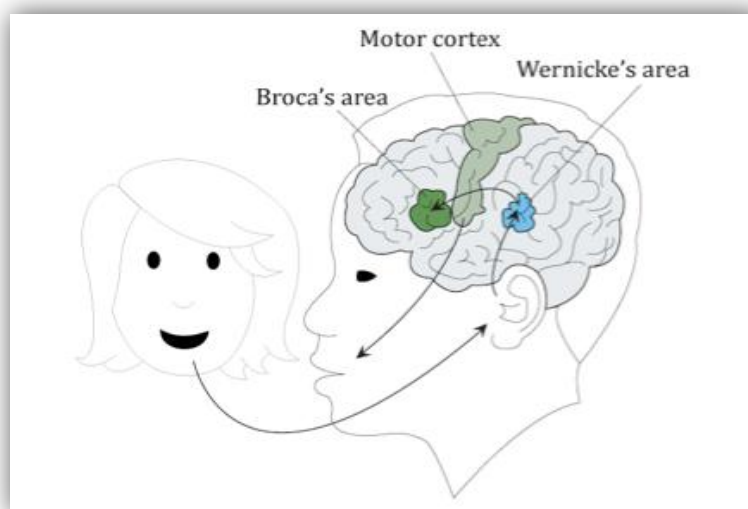


Figura 2 - Localização das áreas de Broca e Wernicke

(<http://education.jhu.edu/>)

Quando falamos, ouvimos ou escrevemos utilizamos os lobos temporais. A nível neurofisiológico são as regiões temporais as responsáveis pela perceção auditiva, estando as regiões occipitais envolvidas no processamento de informação visual e em todos os processos mentais em que a análise e a síntese estejam implicados. No que respeita à língua gestual, parece-nos interessante uma reflexão acerca da organização cerebral, dado que esta tem propriedades com competências específicas para cada um dos hemisférios cerebrais. Bellugi, Klima e Hickok (2009, p. 48) afirmam ter sido demonstrado que as línguas gestuais partilham da mesma estrutura linguística das línguas faladas, diferindo radicalmente nos sistemas sensorial e motor, através dos quais a linguagem é transmitida. Os autores constataram que dado que as duas mãos são articuladores independentes, frequentemente recrutadas para a realização de movimentos independentes, o défice observado numa surda congénita que sofreu de

enfarte isquémico revelou que a Área de Broca desempenha um importante papel na produção dos gestos. Em relação à neurologia da compreensão de gestos Bellugi, Klima e Hickok (2009, p. 73), em resultado de tarefas realizadas por dezanove falantes de língua gestual com lesões unilaterais do cérebro, concluíram que a compreensão da linguagem depende principalmente da integridade do lobo temporal esquerdo, não obstante a modalidade. Procurando compreender as bases biológicas da linguagem humana, os autores provaram que a linguagem depende de sistemas neurais, cuja organização neurofuncional é independente da modalidade na qual a linguagem é produzida demonstrando, por comparação entre surdos e ouvintes, que a função linguística se sobrepõe à forma visuo-espacial da língua gestual e que a linguagem gestual, em termos neurobiológicos, é servida pelas mesmas estruturas cerebrais da linguagem falada. As crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem a língua gestual da mesma forma que as crianças ouvintes filhas de pais ouvintes adquirem a língua oral. Bellugi, Klima e Hickok (2009) verificaram que existe uma separação entre linguagem e funções visuo-espaciais não linguísticas. Indicam ainda a possibilidade de haver estruturas anatómicas dentro do hemisfério esquerdo que facilitam a linguagem visuo-espacial, diferentes das que facilitam a linguagem oral.

Sintetizando as respostas encontradas quanto à localização e funcionamento da língua gestual (Amaral, 2006, p. 121) refere que:

- a organização do cérebro para a linguagem dos surdos gestuantes é paralela à dos ouvintes que utilizam a língua gestual;
- pode-se admitir a possibilidade de existirem estruturas anatómicas no interior do hemisfério esquerdo que facilitam a linguagem visuo-espacial, diferentes das que facilitam a língua oral;
- nas estruturas do cérebro podem existir processamentos 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 surdos como nos ouvintes;
- as representações visuo-espaciais de natureza linguística, nos surdos, situam-se no hemisfério esquerdo.

Estes dados demonstram que, nos surdos, os dois hemisférios podem apresentar uma separação entre o funcionamento linguístico e não linguístico quando estão envolvidos procedimentos visuo-espaciais.

Trabalhando de acordo com o modelo interacionista de Piaget (1983), procurou encontrar relação cognição/linguagem estudando as capacidades intelectuais de crianças surdas. Procurou ainda saber se o postulado de Piaget (1983) acerca da cognição ocorrer sem linguagem se aplicava a crianças surdas. Concluiu que as crianças surdas adquirem as capacidades intelectuais pela ordem descrita por Piaget (1983), podendo ser mais lentas ou não chegar aos estádios mais avançados se, por fraco envolvimento sociocultural não lhes for permitida interação com o meio. Chomsky (1965) referindo-se ao pensamento e à linguagem diz ser evidente que o pensamento é um domínio inteiramente diferente da linguagem. Embora a linguagem seja utilizada para expressar o pensamento e tenhamos necessidade absoluta da mediação da linguagem, talvez o indivíduo não elabore certas estruturas complexas porque no seu meio o grau de estimulação foi insuficiente para que as desenvolvesse. Dado que a cultura, a linguagem e o diálogo são fundamentais para o desenvolvimento infantil e que esta é, no surdo, a área comprometida, as consequências de ultrapassar a surdez devem ir além da dificuldade comunicativa atingindo todas as áreas do desenvolvimento infantil. É este o propósito da psicologia sociointeracionista ao revelar que o estudo da criança surda deve abranger, para além da criança surda, os seus interlocutores e a(s) cultura(s) de que faz parte (Goldfeld, 2002, p. 16).

A aprendizagem leva à construção de memórias. É um processo neural complexo. Aprendemos praticando, lendo, ouvindo, errando, observando, vivenciando. São vastas as formas de aprender e cada pessoa é única nesse processo, regulado pelas emoções, pelos afetos e pelas memórias formadas. Mas a aprendizagem pode ser pensada como processo de mudança, processo esse que ocorre no sistema da pessoa que aprende e nas respostas por ela emitidas. A atividade do aluno passou a ser o ponto central do processo de ensino-aprendizagem. Ligada à pedagogia, aprendizagem é uma modificação do comportamento do indivíduo em resultado das experiências vivenciadas (Moreira, 2009). Apesar das ideias de dois grandes precursores do construtivismo, Piaget e Vygotsky, passarem a ser amplamente difundidas com a teoria comportamentalista de Skinner, foi com Ausubel (2003) que ocorreu a distinção entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa (Tavares, 2003). Tendo em conta as perceções do indivíduo, a vertente de aprendizagem cognitivista utiliza tanto dados objetivos e comportamentais como dados subjetivos. Bandura enquadra-se na óptica cognitivista da aquisição e regulação do comportamento e da motivação humana.

Segundo Amaral (1993), Bandura atribui aos processos de pensamento uma forte contribuição na motivação, no afeto e no modo de agir.

Cada espécie animal usa um dado tipo de percepção para aprender. Os humanos valem-se, predominantemente, da percepção visual e verbal (Fleury & Fleury, 2001). Para os autores a memória visual humana é maior que a auditiva e a memória verbal-visual é maior que a oral. A quantidade de informações que pode ser adquirida na aprendizagem verbal-visual é maior do que a que pode ser retida pela comunicação oral. Um exemplo disso são as línguas transmitidas oralmente que desaparecem enquanto as línguas transmitidas pela escrita e leitura sobrevivem. Determinada por uma interação de fatores biológicos, cognitivos, ambientais e psicossociais, a aquisição da linguagem oral realiza-se por intermédio de um processo interativo que envolve a manipulação, a integração e a combinação das formas e regras que lhe estão subjacentes. Desenvolvem-se assim as capacidades de perceber e de formular, produzir linguagem, naquilo que se designa por linguagem compreensiva e linguagem expressiva. Neste sentido, a linguagem é um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade (Sim-Sim, 1998, p. 30). A linguagem não é uma capacidade estagnada, está relacionada e dependente de outras funções: audição, visão, memória, atenção e função motora. O processo de aquisição da linguagem (pela rapidez e perfeição) é frequentemente considerado como um dos feitos mais espetaculares do ser humano (Sim-Sim, 1998, p. 19). Piaget (1983), citado por Faria (1998), não considerou a verbalização imprescindível ao processo de aquisição da linguagem. Para Piaget (1983) a linguagem é o veículo de simbolização sem o qual o pensamento nunca se pode tornar realmente socializado e lógico. O pensamento, todavia, está longe de ser uma questão meramente verbal (Faria, 1998, p. 8 e 9). São as ações que originam o pensamento lógico, ação essa que não pode ser substituída por palavras (Piaget, 1983).

O período de aquisição da linguagem ocorre sem nenhum esforço, sem instrução explícita, em pouco tempo e da mesma forma em diferentes línguas (Quadros & Pizzio, 2010). Neste período, a criança surda identifica um outro símbolo, por exemplo um gesto, para representar o objeto conhecido. As crianças surdas elaboram gestos e comportamentos simbólicos de forma espontânea, utilizando-os no dia a dia. Este facto corrobora a perspectiva de Piaget (1983) quanto à existência de uma função simbólica ou semiótica anterior à linguagem. Nas crianças surdas, as primeiras palavras não aparecem antes dos dezasseis meses. As combinações de duas palavras, que constituem o início do desenvolvimento sintático, também se produzem mais tardiamente embora

se encontrem similaridades com as características que definem o desenvolvimento normal da linguagem: as crianças ouvintes, tal como as crianças surdas, começam a combinar duas palavras quando o seu vocabulário contém cerca de 50 palavras. Baptista (2012), citando Presnell (1973), refere que este observou um desenvolvimento sintático mais lento nos alunos surdos e que algumas aquisições (i.e. preposições) se realizam numa ordem diferente da das crianças ouvintes. Numa avaliação feita ao desenvolvimento gramatical de crianças surdas, de idades entre os 4 e os 15 anos, observaram-se diferenças qualitativas e um atraso significativo em relação às produções das crianças ouvintes (Geers & Moog, 1994). Com frequência, formas sintáticas complexas não chegam a ser interiorizadas pelas crianças surdas, apesar de serem trabalhadas com elas (Meadow, 1980). O grau e o tipo de perda auditiva afetam, determinantemente, o desenvolvimento linguístico da criança surda contudo, a possibilidade das atividades de ensino que estiveram na base dessas aprendizagens não serem suficientemente apropriadas é grande.

A surdez

É por intermédio dos sentidos que conhecemos o mundo. Eles constituem-se como ferramentas de comunicação e aprendizagem. Os nossos ouvidos são os órgãos responsáveis pelo sentido da audição e do equilíbrio. Imagine que, de repente, o mundo ficava em silêncio absoluto. Um mundo silencioso seria certamente diferente, mas não significava, no entanto, que não pudesse perceber os outros e comunicar com eles. A audição, processo complexo ligado à voz/fala, consiste num dos cinco sentidos dos seres humanos e resume-se na capacidade que o indivíduo tem para perceber e interpretar o som (Hay, 2012) resultante do movimento das partículas do ar causado por ondas de pressão provocadas por fontes sonoras. Reconhecer, perceber e interpretar os sons do ambiente só é possível devido à existência e ao funcionamento ajustado e harmonioso de três estruturas do sistema auditivo: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno que, ao captar ondas sonoras as convertem em códigos neurais suscetíveis de serem interpretados pelo cérebro (Figura 3).

Atribui-se ao sistema auditivo a identificação e o reconhecimento dos distintos sons do ambiente. De fundamental importância para nós enquanto seres individuais e sociais, o sistema auditivo recolhe informações que nos ajudam no desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral com outros indivíduos. Por intermédio da audição

interagimos com o mundo, estabelecemos conexões sociais e fortalecemos a nossa identidade. Qualquer distúrbio ou transtorno no processamento normal da audição (independentemente da causa, do tipo ou do grau de severidade) traduz-se numa alteração auditiva, a qual determina uma diminuição na capacidade da pessoa ouvir e perceber sons (Aranha, 2006, Lanzeta, 2008).

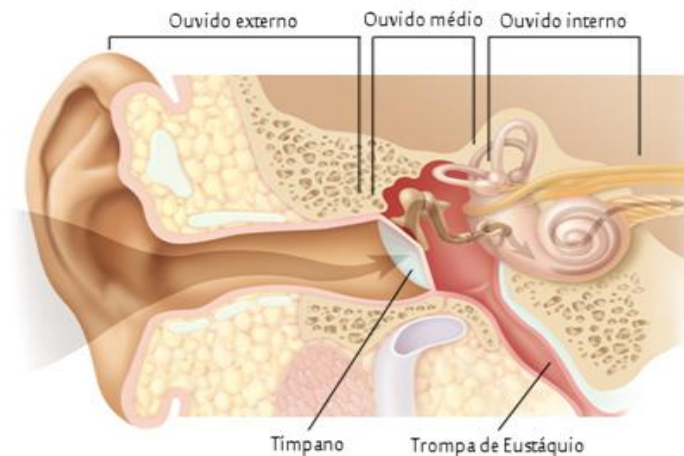


Figura 3 - O sistema auditivo

(<https://hmsportugal.wordpress.com>)

Esta alteração pode conduzir a atrasos significativos (Feinmesser, Tell & Levi, 1982) na linguagem e na fala, como os ouvintes a entendem, dado que um surdo “fala com as mãos”. A deficiência auditiva, conhecida como surdez, traduz-se na diferença que existe entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para detetar estímulos sonoros, conforme os padrões definidos pelo American National Standards Institute (ANSI). A deficiência auditiva (perda total ou parcial da capacidade de ouvir) atribui-se a todo o transtorno ou diminuição do funcionamento do sistema auditivo. Hipoacusia é um termo de uso principalmente médico que se refere aos transtornos da função localizada no órgão periférico e no nervo auditivo (Monreal, Rosa & Hernández, 1999). As causas de surdez podem estar relacionadas com fatores genéticos ou hereditários (resultantes da mutação de um único gene ou da combinação de mutações em diferentes genes) e patológicos (doenças adquiridas pela mãe no período de gestação ou com a exposição desta a substâncias tóxicas). Nestes casos, a surdez atribui-se a causas pré-natais. Se a surdez for provocada por parto prematuro, anóxia cerebral, trauma de parto ou infeções contraídas pela mãe ou pela criança estamos perante causas peri-natais de surdez não genética. Mas a surdez também pode resultar de doenças adquiridas pela pessoa ao

longo da vida ou redundar como consequência de determinados acidentes, do envelhecimento humano e da exposição prolongada do ouvido a ruídos intensos (trauma acústico). A surdez genética pode ser sindrômica, se associado a este déficit existem outras características clínicas, ou não sindrômica, acontecendo em mais de 70% dos casos. Assim, de acordo com o período de aquisição, a surdez pode ser dividida em congênita ou adquirida. Na surdez congênita a pessoa nasce surda ou ensurdece, por alguma razão. A surdez adquirida poderá ocorrer antes ou após a aquisição da linguagem designando-se, respetivamente, por pré-lingual ou pós-lingual. Moreira (2009) aborda ainda o conceito de surdez peri-lingual que ocorre nas crianças que falam mas ainda não leem, situação que pode conduzir à rápida deterioração da linguagem se não for proporcionado um acompanhamento eficaz. A maior parte das formas pré-linguais de surdez ou estão presentes no nascimento (surdez congénita) ou têm início precocemente, antes da aquisição da linguagem (Andrade, Resende, Goulart, Siqueira, Vítor, & Januário, 2008). Na maioria dos casos, a surdez pré-lingual é grave, mas estável. O tipo de surdez é central se a alteração se localiza do tronco cerebral às regiões subcorticais e córtex cerebral (Aranha, 2006) e periférica (a mais frequente) que ocorre quando são atingidas as restantes estruturas do ouvido. A surdez periférica pode subdividir-se em:

- condutiva, quando há envolvimento do ouvido externo e médio;
- neurossensorial, se a localização está no ouvido interno, originando uma perda auditiva qualitativa e quantitativa;
- mista, quando há associação entre os dois tipos de surdez referidos, isto é, quando a perda de audição se localiza no ouvido externo e/ou médio e interno (Figura 4).

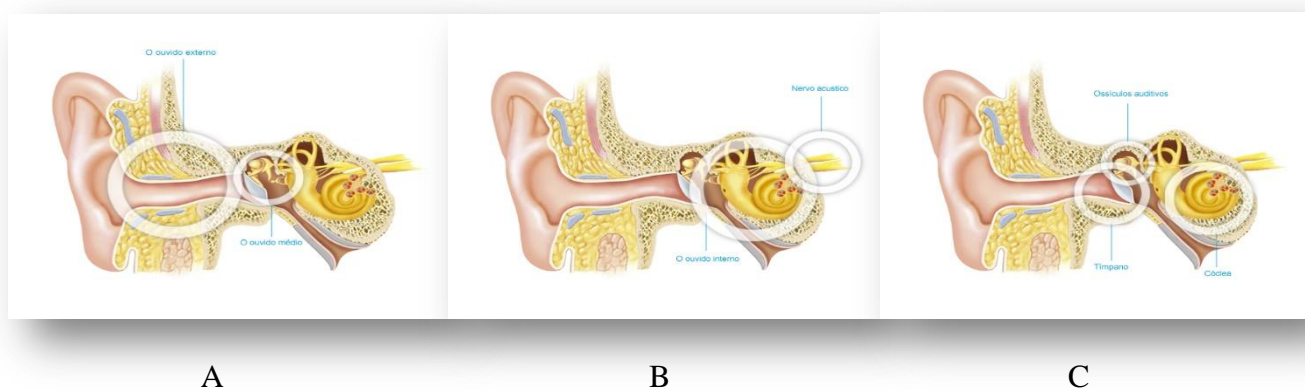


Figura 4 - Perda auditiva condutiva (A); perceptiva (B); mista (C)

(<http://www.neurelec.com/pt/>)

Medida em decibéis (dB), a sensibilidade auditiva classifica-se em normal, ligeira (se a perda auditiva variar entre 21e 40 dB), moderada (quando ocorre uma perda de 41 a 70 dB), severa (verifica-se uma perda de 71 a 90 dB), profunda (perda de 91 a > 100 dB) e total (perda > 120 dB) (Anexo 1).

Um indivíduo com perda auditiva ligeira desenvolve uma linguagem oral apesar de ter dificuldade em ouvir sons distantes ou baixos (Figura 5). Por outro lado, se a perda auditiva for moderada o indivíduo não percebe determinados sons apresentando perturbação articulatória e dificuldades na leitura e na escrita. Se a perda auditiva for severa o indivíduo tem dificuldade em adquirir a fala espontaneamente dado que só ouve sons vocais fortes e sons ambientais intensos. Na perda auditiva profunda só são percebidos os sons muito fortes e as vibrações (Barbosa, 2011).



Figura 5 – Graus de perda auditiva
(Russo & Behlau, 1993)

Na surdez severa e profunda existe um impedimento na audição inteligível da fala ficando a criança pouco exposta à língua com sérias dificuldades em assimilá-la. Nestes casos, dificilmente a criança desenvolverá espontaneamente a linguagem oral.

Podendo ocorrer em qualquer idade e como resultado de inúmeras causas e riscos, a maior incidência de casos de surdez verifica-se nas crianças (Martins, 2002) sendo o risco a que um em cada dois recém-nascidos e latentes por mil nados vivos está sujeito muito relevante aumentando este de três a nove por mil crianças em idade escolar (Feinmesser, Tell & Levi, 1982, Parving, 1988, 1992; Monfort & Juárez, 2001). A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 360 milhões de pessoas apresentam um grau de surdez, moderado a profundo bilateral e destes 32 milhões são crianças e adolescentes com idade igual ou inferior a 15 anos. A quarta parte das causas da perda de audição tem início durante a infância. Em Portugal, segundo dados da Associação Portuguesa de Surdos (APS), estima-se que existam cerca de 120000 surdos sendo que, na Região Autónoma da Madeira (RAM), os censos de 2011 apontavam para 1314 pessoas surdas ou que ensurdeceram (APS, 2011).

O conceito de surdez e pessoa surda sofreram, nas últimas décadas, importantes avanços difundindo a ideia de pessoa surda com ênfase na “diferença” e não na “deficiência”. Numa perspetiva clínica, a OMS entende deficiência como “qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica de caráter temporário ou permanente”. Assim sendo, a surdez é uma deficiência e ser surdo significa ser portador de uma deficiência auditiva resultante de uma lesão no aparelho auditivo a qual se traduz na impossibilidade ou dificuldade em ouvir determinados sons. Numa perspetiva sociocultural, aceite pelas comunidades surdas, Surdo é um indivíduo de uma minoria linguística e cultural com costumes, atitudes, valores e uma constituição física diferentes. Os membros dessa cultura são surdos e a cultura designa-se Mundo Surdo (Lane, 2006, p. 40). O surdo é uma pessoa que vivencia uma dificuldade que a impede de adquirir naturalmente a língua oral dos ouvintes, construindo a sua identidade nessa diferença, utilizando estratégias cognitivas, manifestações culturais e comportamentais diferentes da maioria dos ouvintes. Para Ricou (2006, p. 278) não é possível abordar o fenómeno da deficiência auditiva perspetivando-a apenas como uma deficiência sensorial. Existe todo um Mundo Surdo, toda uma cultura e identidade surdas (Lane, 2006) que importa explorar.

Estratégias de reabilitação auditiva: ajudas tecnológicas

O pavilhão auricular do ouvido localiza e capta o som para o conduzir, através do canal auditivo externo, até ao tímpano. Este, ao vibrar, movimenta toda a cadeia ossicular transmitindo a vibração à cóclea, cuja função é proceder à transdução eletroquímica da vibração conduzindo-a, por intermédio das fibras do nervo auditivo, ao cérebro, onde será analisada e interpretada (Figura 6). Se, por algum motivo, ocorrerem lesões numa pequena parte do percurso que conduz o som através do sistema auditivo dá-se uma redução na audição, conforme referido.

Dado que uma das principais consequências da perda auditiva é a barreira na aquisição das línguas orais, a surdez pode comprometer o desenvolvimento linguístico da criança tornando-a mais sensível a outros estímulos do meio ambiente, tais como alterações de luz, vibrações do pavimento e deslocações do ar.



Figura 6 – Condução do som no sistema auditivo
(<http://www.sobiologia.com.br/>)

A ideia de prevenir e detetar precocemente a surdez não é novidade. Antes da alta hospitalar os recém nascidos são sujeitos a triagem auditiva neonatal por forma a, em caso de surdez, atenderem-se a procedimentos de habilitação e reabilitação, no entanto Lanzetta (2008) dá-nos conta de que a confirmação da surdez até aos dois anos ocorre em apenas 13% dos casos e a suspeita em 56% sendo que a mãe é a primeira a pressentir (em 72% das situações) e o tempo entre a suspeita e o diagnóstico ultrapassa,

em 42% dos casos, os dois anos. De facto, a preocupação com a audição deve começar antes do nascimento do bebé pois nesta fase é possível, por intermédio de exames complementares, identificar problemas relacionados com a surdez. A partir da 20.^a semana de gestação o feto já é capaz de escutar. Quando nasce distingue e reconhece a voz da mãe (Eisenberg, 1976).

No rastreio auditivo, o tipo de teste e o aparelho a utilizar são adequados à faixa etária, à suspeita diagnóstica, ao grau de cooperação e à atitude da criança. O diagnóstico de surdez pode ser feito com base em testes psicoacústicos, acústico/fisiológicos e eletrofisiológicos (Moreira, 2009). Para além dos métodos objetivos estão disponíveis métodos subjetivos de avaliar a audição. Segundo o Congresso de Milão (1998) e o Joint Committee for Infant Hearing (1994), o diagnóstico de perda auditiva deve ser realizado até aos 3 meses de idade e, em caso de surdez neurosensorial, a intervenção terapêutica deve acontecer até aos seis meses. Na reabilitação auditiva da surdez a etiologia determinará quer o tipo de reabilitação (prótese auditiva vs implante coclear) quer o tipo de cirurgia (Moreira, 2009). A colocação só é feita após uma avaliação criteriosa do caso por uma equipa multiprofissional. Para Moreira (2009, p. 44) o recomendável para a colocação do implante coclear são os 12 meses de idade, dado que antes disso existe maior risco cirúrgico e anestésico por lesão do nervo facial no entanto, como o desenvolvimento da percepção da fala, a produção da fala e o desenvolvimento da linguagem se iniciam precocemente acredita-se que quanto mais prematura for a colocação do implante coclear maior benefício a criança surda terá à posteriori. Na Suécia, um dos critérios de seleção de crianças candidatas ao implante coclear é o facto de possuírem competências linguísticas gestuais prévias (Baptista, 2012).

A cóclea é formada por células ciliadas, estruturas com terminações nervosas capazes de converter vibrações mecânicas em impulsos elétricos que enviam as ondas sonoras ao nervo auditivo, passando deste aos centros auditivos do cérebro. A descodificação de um estímulo auditivo inicia-se na cóclea e termina nos centros auditivos do cérebro permitindo a compreensão da mensagem recebida. A colocação do implante coclear consiste na introdução de um dispositivo eletrónico na cóclea por intermédio de cirurgia. O trabalho de reabilitação e habilitação auditiva permite à criança fazer o maior uso possível dum eventual resíduo auditivo, sendo objetivo do trabalho terapêutico que a criança adquira a linguagem. É posta em ênfase a recuperação da audição, evidenciada pelo investimento na atenção auditiva da criança, principalmente

durante a época da seleção e adaptação do aparelho de amplificação sonora (Moreira, 2009, p. 39). Este esforço trará resultados mais profícuos se contar com o envolvimento da família em todo o processo (Sousa & Wieselberg, 2005) citados por Lanzetta (2008) e com o acompanhamento da criança por uma equipa multidisciplinar formada por psicólogos, audiologistas, assistentes sociais, terapeutas da fala, professores e otorrinolaringologistas.

As próteses auditivas permitem à criança a utilização da sua capacidade auditiva de forma a otimizar a perceção de som. Amplificando os sons do meio envolvente, as ajudas tecnológicas podem contribuir para o bem estar individual, social e emocional da criança pois a surdez, em particular a surdez neurossensorial, compromete a aquisição da linguagem e o desenvolvimento emocional, social e académico da criança (Moreira, 2009). Compete aos pais, os quais devem procurar informação junto de pessoas surdas e profissionais credenciados, a decisão de reabilitar a criança surda com prótese auditiva ou implante coclear (unilateral ou bilateralmente). Sendo ouvintes, a esmagadora maioria dos pais considera haver ganho auditivo com este tipo de reabilitação, traduzido na melhoria da linguagem e da comunicação estabelecida com a criança (Lanzetta, 2008) esquecendo, muitas vezes, que através da visão o bebé surdo poderá ter acesso a uma língua (Estanqueiro, 2006, p. 196). A Língua Gestual (LG) pode ajudar nesse desafio, especialmente em casos de perda auditiva neurossensorial profunda. Será uma língua visual, imediata e completamente acessível, possível de se adquirir de forma natural e sem esforço, tal como as crianças ouvintes adquirem a língua falada por intermédio da audição.

No momento do seu nascimento a criança é um ser puramente biológico sobre o qual a cultura ainda não atuou. Constitui-se, por isso, como um terreno virgem pronto a receber qualquer tipo de influência cultural, bem como aprender qualquer língua (Duarte, 2006, p. 263). Quanto mais cedo tiver acesso à LG mais cedo a criança surda conseguirá perceber as situações que se desenrolam à sua volta, pois esta língua desempenha um papel essencial no desenvolvimento intelectual e socioafetivo do surdo, contribuindo quer para a formação da sua identidade pessoal quer para a plena integração do indivíduo na sociedade. O domínio e a utilização da LG por pais, professores e outros profissionais que contactam com crianças surdas, aliado à possibilidade dela poder ter referências de modelos surdos, de todas as idades, permitir-lhe-á adquirir, em pleno, todas as dimensões do seu desenvolvimento biopsicossocial e obter melhores resultados na aquisição do conhecimento.

Surdez e oralidade: a fala

A surdez não priva os surdos da aptidão da linguagem, mas pode gerar situações anómalas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, utilizada pelos ouvintes. O maior problema dos surdos não está em não ouvir, mas em não falar pois socialmente é esta a parte visível (Batista, 2008). Nos casos de surdez profunda, congénita ou adquirida durante a fase pré-linguística, o desenvolvimento linguístico encontra-se mais comprometido e dependente de um conjunto de variáveis tais como o tipo de modalidade educativa a que a criança esteve exposta, a idade do início da estimulação linguística, o tipo de apoio(s) recebido e a capacidade de processamento da informação, entre outras que condicionaram o seu estilo comunicativo e linguístico posterior.

A voz é a emissão sonora produzida pela laringe e a fala a articulação da voz para produzir as palavras, a tradução sonora da linguagem. A fala é o aspeto individual da linguagem (Goldfeld, 2002). Resulta do movimento dos órgãos fono-articulatórios que, por sua vez, provocam o movimento das partículas de ar, produzindo sons. Para (Carneiro, 2012, p. 22), a capacidade de oralizar de um surdo, não é equivalente ao seu grau/tipo de surdez. Nas crianças surdas só faz sentido falar-se de um domínio da comunicação oral após um prolongado e intenso processo de aprendizagem. O atraso no desenvolvimento linguístico da criança surda deve-se ao seu déficite auditivo e à escassez de reforços dos ouvintes perante a sua espontaneidade comunicativa. Por serem verbalizações muitas vezes incompreendidas não recebem reforço ou reação adequada. Estas reações podem inibir esforços futuros da criança surda na utilização da linguagem falada (Meadow, 1980). A deteção precoce da deficiência auditiva, a utilização de próteses auditivas e a intervenção precoce, com apoio de terapia da fala podem contribuir para que a criança surda não perca totalmente essas vocalizações (Baptista, 2012).

O grau de perda auditiva parece ser o único fator relacionado com a inteligibilidade do discurso contido, a consciência fonológica e/ou linguística está mais relacionada com a inteligibilidade da fala do que o treino auditivo (Monreal, Rosa & Hernandez, 1999). A principal via receptora de linguagem da criança surda estimulada pela via oral é a visão, por intermédio da leitura labiofacial, mas estudos sobre a perceção visual da fala nos lábios, não contando com o conhecimento linguístico, não supera os 33% dado que muitos dos movimentos articulatórios são confusos e impercetíveis por via oral

(Baptista, 2012). Para a autora, esta falta de informação procura compensação por intermédio da suplência mental, segundo a qual, em função do contexto, a criança imagina os conteúdos que estão a ser transmitidos. Ora, esta suplência mental é possível e exequível nalgumas situações. Há situações de intercâmbio comunicativo que a impedem ou dificultam. A leitura labial é uma tarefa muito cansativa, requerendo grande esforço e muita atenção da criança surda, servindo para reconhecer o que de antemão é conhecido (Baptista, 2012). O grande objetivo do implante coclear em crianças surdas é fornecer-lhes audição suficiente de forma a possibilitar-lhes o desenvolvimento linguístico oral contudo, em casos de surdez profunda, as crianças que usam próteses auditivas externas apresentam um desfasamento entre a idade linguística e a idade cronológica, que tende a aumentar com o tempo. Em algumas crianças implantadas o nível de desenvolvimento da linguagem aumentou para um nível semelhante ao das crianças ouvintes permitindo que a lacuna entre a idade linguística e a idade cronológica se reduzisse ou mantivesse constante. Estes resultados, apesar de otimistas, não se verificam em todas as crianças. Para atingirem um desempenho de linguagem com sucesso, as crianças devem dominar cinco vertentes do sistema de comunicação: fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Young e Killen (2002), citados por Baptista (2012), acompanharam durante cinco anos um grupo de sete crianças a fazer uso de implantes cocleares, por forma a avaliar as suas capacidades de linguagem recetiva e expressiva. Verificaram que os seus desempenhos se situavam abaixo dos esperados em crianças ouvintes da mesma idade, apresentando um padrão de lacunas e competências nas suas capacidades linguísticas. Há crianças implantadas capazes de compreender e utilizar estruturas mais complexas, com uma melhor articulação, mas existem outras que apenas usam palavras de conteúdo, necessitando de apoio gestual. Factores como privação auditiva, idade da implantação, tempo de uso do implante, quantidade e qualidade da informação proveniente do processador de fala, modo de comunicação, ambiente sociolinguístico e familiar, gestão educativa, conjugação de esforços de pais, professores, terapeutas da fala e audiologistas; qualidade das interações, atribuem-se a esta variabilidade (Baptista, 2012, p. 27). Num estudo realizado pela autora, os dados da observação direta obtidos nas sessões de conversação induzida, permitem-lhe afirmar que os surdos implantados não evidenciaram qualquer dificuldade em perceber as questões colocadas, se estas se referiam a aspetos do seu quotidiano e do seu interesse, caracterizando-se o seu discurso oral por construções gramaticais corretas. Comparando as competência linguísticas orais

de crianças surdas pré-linguísticas implantadas e de crianças ouvintes, a nível da compreensão sintática, em situação de conversação não contextualizada e contextualizada constatou que:

- as crianças surdas pré-linguísticas implantadas tinham um desempenho linguístico, ao nível da compreensão sintática, em situações de conversação não contextualizada e contextualizada, inferior ao observado em crianças ouvintes;
- as crianças surdas pré-linguísticas implantadas evidenciaram maior variabilidade nos desempenhos linguísticos ao nível da compreensão sintática;
- as crianças surdas implantadas aplicaram estratégias de compreensão sintática idêntica à das crianças ouvintes, evidenciando um padrão de erros muito semelhante.

Refere também a autora que, no estudo feito, a variável que evidenciou maior significância foi o ganho audiológico: as crianças surdas implantadas com melhor avaliação audiológica evidenciaram melhor compreensão sintática, quer ao nível da conversação não contextualizada quer ao nível da conversação contextualizada (Baptista, 2012, p. 29 e 30) .

Com a possibilidade de se recorrer ao implante coclear reacendeu-se a polémica oralismo vs gestualismo. Ao comparar a língua oral e a língua gestual constatamos que os recursos disponíveis para a memória e perceção são diferentes, contrastando com a similaridade do carácter formal entre os dois modos.

É um facto que, apesar dos esforços feitos pelas crianças surdas, do uso de suportes tecnológicos e do apoio dos profissionais que convivem com estas crianças, muitas crianças surdas têm dificuldade em perceber e produzir uma língua oral, na modalidade falada. Estudos que confrontam a perceção da fala e estímulos não linguísticos, como as línguas orais e as línguas gestuais, comprovam que a fala deriva, especificamente, de uma faculdade linguística e não de capacidades cognitivas em geral (Martins, 2002).

Para Sim-Sim (1998, p. 53) apesar de importante, a articulação de sons é apenas um dos aspetos da manifestação linguística. A atribuição de significado a cadeias fónicas e a organização dessas cadeias, de acordo com regras (semânticas, sintáticas e pragmáticas), são domínios a manipular no decurso do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Mesmo que só possa ocorrer através da oralidade, quando aqueles que convivem com a criança surda não conhecem a língua gestual, é importante que a comunicação se faça. A língua oral, principalmente na sua modalidade escrita, é um meio importante para a aquisição de conhecimentos. Grande quantidade do que aprendemos transmite-se através da escrita tanto em casa como depois, na escola.

Por isso, o êxito acadêmico da criança surda e os seus futuros sucessos profissionais dependerão, em grande medida, de uma boa gestão da língua oral, na sua modalidade escrita e, quando possível, na modalidade falada (Grosjean, 1999). Para que tal se verifique é necessário proporcionar à criança o contacto com as duas comunidades linguísticas, fazendo-lhe entender que deve aprender e usar as duas línguas.

No nosso país, avalia-se com medíocre o desenvolvimento linguístico alcançado por grande parte dos surdos profundos, quando terminam a escolaridade obrigatória. Julga-se a sua deficiente aprendizagem lecto-escritora, os seus baixos rendimentos académicos e a escassa competência e uso na língua oral (Ferreira, 2006, p. 76). O sentido da língua falada pertence à tradição dos ouvintes, são eles que a ouvem (Garcia, 2006, p. 326). Para a autora, o processo de aquisição da língua falada, respeitando as competências do surdo, deverá privilegiar a escrita, também ela visuo-motora, articulada na língua gestual para só depois, na medida do possível, tentar a oralidade.

Na escola, transmitir ideias recorrendo à competência da escrita é essencial, tanto mais que a avaliação, nas várias disciplinas do currículo, assenta na modalidade escrita. Ora, a escrita não é um ato espontâneo e a sua aprendizagem nem sempre se reveste de um carácter motivante para os alunos. Atingir um elevado grau de mestria na escrita decorre de um processo difícil e sistematizante de aprendizagem. Aprender a escrita significa adquirir um conjunto de aptidões para transformar a globalidade, a simultaneidade e a linearidade do modo oral ou visuo-espacial num outro espaço, tempo e contexto, com espessura, dimensões e lógica própria: o texto escrito (Pinto, 2012). É tomar consciência de que esse trabalho de colagem ou reconstrução é um modo auto-estruturado de apropriação pessoal e de incorporação. O aluno deve estar preparado para realizar diversas tarefas envolvendo a escrita, reconhecendo-lhe o mérito de ser uma ferramenta indispensável para o seu futuro (pessoal, académico ou profissional) pois a escrita, mesmo numa sociedade audiovisual, é importantíssima (Sim-Sim, 1998).

O embate negativo decorrente das perdas auditivas, sejam elas congénitas, genéticas ou adquiridas, nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, é incontestável. A audição constitui-se como um dos pilares do processo de aquisição da linguagem, permitindo o desenvolvimento da linguagem verbal. A surdez, severa ou profunda, causa danos irreparáveis nessa forma de linguagem contudo, a linguagem humana não está limitada ao ouvido e ao som, existem outros sistemas de comunicação simbólica (Amaral, 2006, p. 114), passados de geração em geração que, na sua formação, se tornaram línguas autónomas e independentes da língua oral.

A Língua Gestual Portuguesa

A surdez é uma característica humana que transporta um conteúdo cultural que tem por base uma língua (Jokinen, 2006). A língua gestual é, de facto, um dos principais marcadores da cultura surda (Sacks, 2010). No caso da LGP, há quem acredite que ela se limita a mimar o real recorrendo, de forma limitada, ao apoio da Língua Portuguesa para construir a sua expressão contudo, ela possui léxico, organização e gramática própria, distintas das língua oral em que é utilizada. Empregue por surdos e ouvintes, a LGP é a língua natural dos não ouvintes portugueses. De facto, as línguas gestuais são as línguas naturais dos surdos. De produção manuo-motora e receção visual, a língua gestual foi criada, através de gerações, por comunidades surdas. Percecionada pela visão, por se tratar de uma língua visuo-espacial, os seus processos articulatórios têm origem tridimensional no corpo e no espaço. A produção da língua gestual envolve movimentos das mãos aliados a expressões faciais e movimentos corporais. Trata-se de uma língua cujo estímulo não é auditivo mas visual e a resposta não é oral mas manual. Utilizando o canal visuo-manual, os surdos adquirem a língua gestual de forma espontânea, “com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passaram os primeiros anos de vida – a sua língua materna – usando-a criativamente como locutores e interlocutores” (Sim-Sim, 2005, p. 15). A aquisição da língua gestual realiza-se numa sequência de estádios: período pré-linguístico; estágio de um gesto; estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações (Quadros, 2010). Com analogias semelhantes às línguas orais-auditivas (o balbucio verifica-se nas duas modalidades - balbucio oral e balbucio manual) aponta para o pressuposto de que o ser humano possui capacidade linguística, pressuposto que suporta a aquisição da linguagem pelo ser humano, independentemente da modalidade linguística.

O estágio de um gesto inicia-se por volta dos 12 meses e termina pelos 2 anos de idade. Imitando os gestos dos outros a criança surda começa a reproduzir gestos com sentido. Por essa altura surgem as primeiras combinações de gestos e a criança surda exprime-se acerca do que a rodeia. Entre os dois anos e meio e os três anos surgem múltiplas combinações de gestos. Ocorre a “explosão do vocabulário” e a criança surda começa a usar frases para se expressar (Quadros, 2010, p. 37).

Como noutra língua, entre grupos de surdos de diferentes países existe uma língua gestual, conforme os pontos de vista e as capacidades para descrever o que os rodeia. Sendo diferente em cada comunidade surda, a língua gestual tem estruturas gramaticais

próprias, distintas das línguas orais em que são utilizadas, mas também elas usam metáforas, piadas e até jogos de linguagem (Goldfeld, 2002, p. 13). Considerada por alguns e durante muito tempo uma língua ágrafa, a língua gestual pode, hoje, ser lida e escrita. O SignWriting é um sistema de escrita que permite ler e escrever sinais das línguas visuo-espaciais. Concebido em 1974 por Valerie Sutton, este sistema surgiu pela primeira vez na Dinamarca, inspirado num sistema escrito de danças. SignWriting exprime as movimentações e as configurações das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação das línguas gestuais. Atualmente, é considerado um sistema global de escrita, sem necessidade de passar pela tradução da língua falada.

Conhecer uma língua envolve perceber como ela se estrutura, para além de a produzir com maior ou menor correção (Correia, 2009, p. 60). A partir da década de sessenta do século XX, linguistas, psicolinguistas e neurolinguistas realizam os primeiros estudos acerca das línguas gestuais (Carneiro, 2012). Amaral (2006) faz referência a dois períodos no desenvolvimento de estudos sobre línguas gestuais. No primeiro período, dos anos 60 aos anos 80, apesar da reestruturação do método oralista, deu-se o reconhecimento da língua gestual como língua e defendeu-se o facto dos surdos terem o direito de se constituir como minoria linguística. Desenvolveu-se investigação acerca da localização cerebral das línguas gestuais (atendendo à competência visual das pessoas surdas versus a deficiência dos mecanismos auditivos até aí sobrevalorizados) e fizeram-se estudos acerca de aspetos gramaticais da língua, comparando-se línguas gestuais e línguas gestuais e orais. As conceções em torno da educação de surdos começaram a mudar. No segundo período, finais dos anos 70 e década de 90, teve-se em vista o estudo das etapas de desenvolvimento da aquisição das línguas gestuais bem como da idade considerada crítica para essa aquisição. Stokoe (1965) foi dos primeiros linguistas a desenvolver estudos sobre a comunicação gestual, considerando a língua gestual uma língua autêntica, a língua da comunidade surda. Ao estudar a ASL, Sacks (2010) considerou a mão o elemento fundamental na produção do gesto sugerindo que o estudo das unidades discretas da língua gestual se chamasse quirologia (do grego Kiros = mão) designando-se as unidades significantes por queremas. Por uma questão de nomenclatura e para pôr em evidência o carácter linguístico deste sistema adotou-se a terminologia da linguística para o estudo da língua gestual (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p. 59). Stokoe (1965) distinguiu três categorias de unidades discretas, queremas: a configuração da mão, a localização e o movimento. Com estas unidades discretas determina-se o significado global do gesto. Como nas línguas orais, a LGP

pode ter várias traduções (segundo os sentidos) para uma mesma palavra em português ou ao contrário, um só gesto pode traduzir várias palavras de português. Segundo Silva (2011) a configuração da LGP faz-se pela inventariação das configurações do Alfabeto Manual Português (datilologia) e da numeração (Figura 7); das configurações do *Gestuário* (Ferreira, 1995) e de acordo com as indicações de *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa* (Amaral et al, 1994).



Figura 7 – Alfabeto Manual Português
(Amaral, Coutinho & Martins, 1994)

Quanto ao ponto de articulação, Amaral, Coutinho e Martins (1994, p. 76) referem que foram encontrados na LGP três espaços articulatórios: espaço que abrange as várias partes do corpo, espaço mais ou menos próximo do corpo e espaço de articulação da mão dominante. Em relação à orientação, os autores referem, citando Liddell e Johnson (1989), que a orientação da mão é importante, quer em termos de contraste lexical quer em termos de funcionamento morfológico (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p. 80). Se na palavra “pato” isolarmos as unidades mínimas e as combinarmos com outras obtemos novas palavras (pato - gato). Em LGP se mudássemos qualquer uma das unidades discretas obteríamos uma palavra diferente como em “cinco” e “sapato” que são representados pela mesma configuração da mão, partilham a localização espacio-

corporal sendo o movimento alterado. No plano morfológico, apesar de não existirem preposições, artigos e conjunções, as línguas gestuais apresentam um sistema de estrutura e formação de palavras e de divisão das palavras em classes. A concordância em género só aparece quando há necessidade de tornar explícito o sexo de seres animados, podendo aplicar-se gestos diferentes para cada um dos géneros (i.e. boi/vaca). O número marca-se por vários processos: incorporação; repetição do movimento; redobro. As variações das formas verbais (pessoa, número, tempo e modo) são feitas por intermédio de um nome ou de um pronome sendo a indicação do número reconhecida pelo sujeito. A temporalidade é marcada por advérbios ou expressões temporais e pela forma neutra do verbo associada ao gesto de passado, futuro. A LGP, à semelhança das línguas orais, tem também formação de gestos compostos. Estes podem acontecer por derivação, composição ou datilologia (Amaral, Coutinho & Martins, 1994). Stokoe (1960) reconheceu a organização sintática da unidade gestual definindo uma unidade discursiva como uma quantidade de atividades corporais com sentido linguístico, antecedidas e seguidas por uma atividade corporal não linguística (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p. 121). A estrutura sintática da LGP organiza-se segundo o eixo sujeito - objeto - verbo (*SOV*), mas pode variar em objeto - sujeito - verbo (*OSV*). A estrutura sintática apresenta uma ordem arbitrária. Tomemos, como exemplo, a frase: “O João comeu o bolo.” Se ocorresse inversão dos elementos “João” e “bolo”, a frase “O bolo comeu o João.” pela restrição semântica imposta à língua portuguesa considerar-se-ia agramatical. Em LGP pode ocorrer uma ordem aleatória do gesto na frase: “bolo comer João”; “comer João bolo”; “bolo João comer”. Em frases deste tipo a ordem mais recorrente é a última, *OSV*. Os complementos indiretos são traduzidos em LGP conforme as possibilidades de gestos anteriormente enunciadas. Relativamente aos classificadores ou categorizadores estes definem a relação entre as unidades lexicais e o significado, atendendo ao facto de serem línguas visuais. Os verbos “abrir”; “lavar” apresentam gestos diferentes, conforme o contexto. A utilização de advérbios ou pronomes interrogativos ocorre em LGP e Língua Portuguesa. Em LGP, associada ao gesto, nas frases interrogativas e exclamativas, utiliza-se a expressão facial. A construção da negação faz-se pelo gesto “não” acrescentado à frase neutra. Também pode ser feita por intermédio do movimento lateral de oscilação da cabeça ou pelo gesto correspondente a “desobedecer” (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p. 128). Em LGP não existe discurso indireto. Eventuais mudanças do discurso indireto para o discurso direto fazem-se por intermédio da expressão corporal transferindo papéis diferentes para

cada uma das posições. Autores há que acrescentam a estes dois parâmetros, por os considerarem essenciais na estrutura da LG: a orientação da mão e a expressão facial (aspectos não manuais). Correia (2009) fala na existência de um universal linguístico que caracteriza a LGP – a dupla articulação. Refere a autora que, do mesmo modo que na Língua Portuguesa, na LGP podemos encontrar dois níveis: o do significado e o do significante. O significado é formado pela imagem mental dos conceitos e do significante fazem parte as unidades mínimas (Correia, 2009, p. 62). A LG é uma língua que faz uso das mãos, dos braços, da expressão facial e corporal para transmitir a riqueza do pensamento. Tem uma estrutura frásica própria, adaptada a um canal de receção visual. Utiliza o espaço para produzir os gestos, localizar, estabelecer comparações ou apresentar pontos de vista, indicar pronomes pessoais, o sujeito e o complemento indireto da ação. Em LG a expressão adquire funções semelhantes às da entoação na oralidade. Liddell (1986) considera a LG como uma reflexão da sintaxe. Em Portugal, o primeiro estudo linguístico sobre LGP seguiu-se a um Seminário Interdisciplinar sobre “Linguagens de Signos” que teve lugar em 1983 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Antunes, 2013). Atualmente, a LGP está enquadrada no ensino (Figura 8).

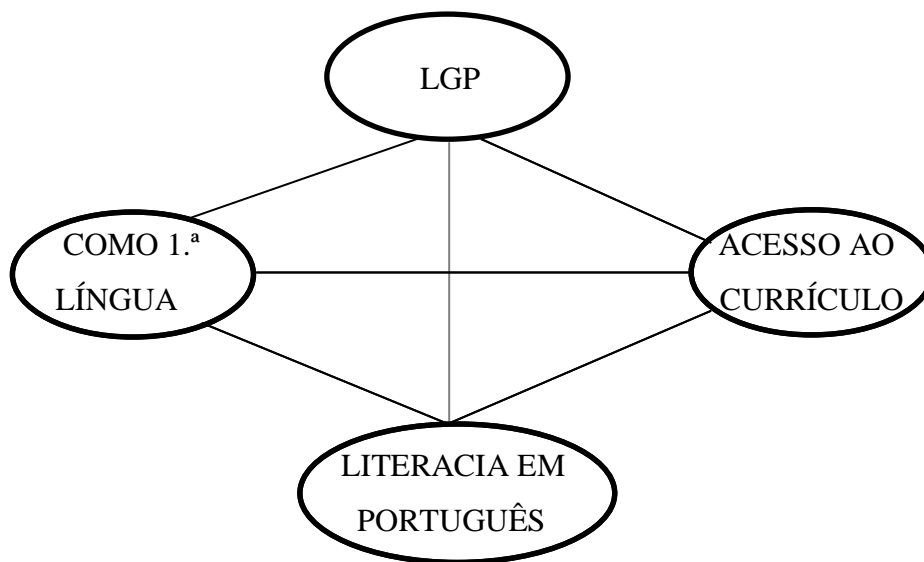


Figura 8- Enquadramento da LGP no ensino.

(adaptado de PCLGP, 2007)

Por intermédio da LG a criança surda pode dispor de uma quantidade e variedade de experiências, possuir conhecimento dos diferentes tipos de texto e descobrir o poder e as potencialidades da linguagem porém, não é necessário ser-se surdo para falar língua

gestual. Há ouvintes falantes nativos de LG e surdos que não a usam. Em contrapartida, existem no mundo comunidades em que todos os seus membros utilizam a língua gestual, sistematicamente. A cultura dos falantes nativos de língua gestual é uma cultura visual e a sua utilização aumenta as competências espaço-visuais dos utilizadores de língua gestual ouvintes, comparativamente aos que não a utilizam (Franco et al, 2003). Comunicar através da língua gestual é para um surdo tão importante como é a comunicação oral para os ouvintes. Laborit (2000, p. 85) dá-nos conta disso: “Não obtenho resposta. Com os olhos esbugalhados, o outro fita as minhas mãos como se eu estivesse a falar chinês”. A aceitação das línguas gestuais é uma forma de aceitação do Outro. É frequente as crianças surdas apresentarem quadros de hiperatividade que poderão originar problemas socioemocionais. Pensa-se (Tiber,1985, Virole, 1996) que estes possam estar relacionados à incapacidade da criança surda exprimir, a partir dos seus significantes linguísticos, as suas vivências internas, mas este tipo de comportamento cederá se for privilegiada a comunicação ao seu alcance, pelo uso da língua gestual, a língua natural do surdo.

A criança surda, a família e a escola: mudanças e desafios

A surdez provoca um impacto forte no seio de uma família ouvinte pressupondo alterações na dinâmica e nos papéis desta, mobilizando as expectativas que os pais têm acerca dos filhos. Ao tomarem conhecimento de que têm um filho surdo, os pais ouvintes são confrontados com o facto de ter de aceitar uma série de novas situações sendo evidente, num primeiro momento, uma tendência para ver a surdez como deficiência e, portanto, para tratar a criança como deficiente. Agindo dessa forma, os pais mudam o modo de interagir com a criança. Esse comportamento, resultante da representação da surdez como deficiência, vai desencadear sentimentos e atitudes inadequados, desfavoráveis ao desenvolvimento global da criança, os quais podem interferir também na interação social desta com outras pessoas surdas, interação essencial para o salutar desenvolvimento da criança surda. Silva e Bastos (2013) refere que antes da aceitação a família de crianças com necessidades especiais passa por quatro processos: fase do choque, fase da negação, fase da reação e fase da adaptação. Na fase do choque os pais sentem-se confusos, sentem um bloqueio que pode chegar até à fase da negação com questionamentos, acerca da competência dos profissionais de saúde, ou se traduz em formas de agir “como se nada acontecesse”. Esta é uma fase

delicada (Silva & Bastos, 2013) pois a família tem tendência a negar a surdez da criança. Na fase da reação, um turbilhão de emoções mistura sentimentos de fracasso, ansiedade, culpa e irritação. Só na fase da adaptação, da orientação, os pais procuram informação acerca do que fazer e como fazer.

É inegável a importância do papel da família no desenvolvimento e na educação da criança. A família, além de ser a mais importante instituição responsável pela socialização da criança é a base fundamental no processo de trocas do indivíduo com o meio. Para Quadros e Pizzio (2010) é na família que ocorrem as transmissões de normas e de valores sociais da estrutura institucional e é através da linguagem que essas normas e valores são transmitidos. Quando existe no seio familiar de uma família ouvinte uma criança surda a comunicação altera-se pois a ausência da possibilidade de ouvir exige dos pais ouvintes uma mudança de atitude: romper as barreiras de comunicação. Schlesinger (1988) enfatiza a importância do input linguístico dos pais na aprendizagem de uma língua pelas crianças surdas demonstrando como este pode ser modificado, em particular pela atitude da mãe e pela reação desta perante a surdez do filho. Os pais ouvintes precisam de descobrir e conhecer o mundo essencialmente visuo-espacial que é o da Língua Gestual (a verdadeira língua gestual e não um código inventado) sem esquecer que as crianças surdas precisam de ter a possibilidade de desfrutar do encontro surdo/surdo (Quadros & Pizzio, 2010). O desenvolvimento da criança surda inserida num ambiente que lhe permita interagir com falantes de língua gestual é tão normal como o de uma criança ouvinte. Para o autor, o mais nefasto sobre a cognição da criança surda não é tanto a perda da audição, mas “o que fazem à criança”. Reconhece a importância de deixar a criança surda “ser criança” sem querer transformá-la numa “criança como as outras”, aproveitando a sua forma de apreender o mundo e os conhecimentos. A criança surda é uma criança visual. A receção da comunicação e da informação na criança surda concretiza-se através da visão (Estanqueiro, 2006, p.196). A qualidade das interações, pais ouvintes/filhos surdos e surdos/surdos, influenciará a auto-aceitação da criança surda refletindo-se em todo o seu desenvolvimento futuro. Tendo acesso, sem barreiras, ao mundo que a rodeia, a criança surda desenvolver-se-á adequadamente quer a nível emocional quer a nível cognitivo, linguístico e social, na idade própria.

A questão da surdez é uma questão de saúde e de educação, mas é, acima de tudo, uma questão social (Duarte, 2013). Como qualquer outra criança, a criança surda precisa de dialogar com os adultos sobre os seus pensamentos, as suas curiosidades, as suas

dúvidas e sobre o que acontece ao seu redor (Silva & Bastos, 2013, p. 28). Quanto mais cedo as crianças surdas contactarem com adultos surdos mais equilibrada será a sua identidade e melhores serão as suas habilidades para a aprendizagem da língua oral, no modo escrito. Quanto mais estreito for o vínculo família/escola maior será o aproveitamento do potencial da criança surda (Quadros & Pizzio, 2010). A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, com fraco domínio da língua gestual e pouco contacto com a comunidade surda, tornando-se imperativo rodear estas famílias de uma equipa multidisciplinar de apoio. Neste sentido, a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) recomenda às escolas o desenvolvimento de estratégias de cooperação com as famílias por forma a que os esclarecimentos necessários a transmitir sejam elaborados numa linguagem clara e acessível (UNESCO, 1994, art.º 58º a 62º).

A educação dos surdos em Portugal, enquadrada no âmbito da Educação Especial, encaminha-nos para o Decreto-Lei n.º 3/2008 o qual, no seu artigo 3.º, refere que os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever, nos termos da lei, de participar, exercendo o poder paternal, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho acedendo para tal a toda a informação constante do processo educativo.

A educação dos surdos: breve perspetiva histórica

A entrada da criança na escola possibilita o processo de socialização e individualização, estimulando o desenvolvimento de relações afetivas com os colegas e a formação da sua identidade. Neste processo, quer o papel da escola quer o dos pais e tutores é fundamental.

As práticas sociais e educativas desenvolvidas para a educação de alunos surdos foram marcadas por muitos aspetos negativos: proibições do uso da linguagem de sinais, controle e castigo corporal, fracasso escolar maciço e outros (Skliar, 1998, p. 46). De facto, foi para a comunidade surda um percurso árduo aquele que fez em defesa do reconhecimento da cultura, da língua e da igualdade de oportunidades dos surdos, numa sociedade maioritariamente ouvinte. Historicamente, os surdos foram considerados como pessoas de menor valor social e a sua língua foi vista como mímica. Resignados à rejeição da sociedade foram referidos como “incapazes” (Gomes, 2010; Sacks, 1998), deficientes mentais, sem direito à cidadania e à educação (Martins, 2002; Carvalho,

2007). Para os autores, esta visão negativa dos surdos teve o contributo do caráter das instituições que no passado acolheram crianças surdas, dum modelo patológico de perspetivar a surdez e do currículo que as escolas especiais para surdos lhes proporcionava, currículo este adaptado a crianças com défice cognitivo, impedindo-as de ter acesso ao currículo normal. Mas nem sempre a representação social dos surdos foi assim. Para Girolamo Cardano (1501-1576), citado por Carvalho (2007, 2010), os surdos eram capazes de pensar, de compreender e de estabelecer relações. Os Egípcios, os Persas e os Hebreus respeitavam a surdez e os gestos dos surdos, venerando-os como seres privilegiados (Baptista, 2008, p. 101).

As representações sociais dos surdos e a sua educação acompanharam a evolução do conceito de surdez e as metodologias de educação a ele associadas. Coutinho (2006, p. 156) identificou na educação das crianças surdas três períodos: período psicométrico; período clínico; período interacionista. Estas correntes definiram, ao longo do último século, o conceito de surdez, cientes de que a tecnologia contribuía para que os surdos, mesmo os surdos profundos, passassem a ouvir. Foram várias as metodologias utilizadas no ensino de alunos surdos: o Método Oral Puro, o Método Suvag, o Método Materno-Reflexivo, Método Verbotal e Comunicação Total e até o Sistema Bimodal. Cada uma delas procurou levar os surdos à aquisição da língua oral, banindo os gestos da sua educação. A abordagem clínica da surdez, ao enfatizar a correção da fala e da capacidade de ouvir, sustentou uma educação voltada para a fala e para a audição, numa ideologia oralista. Esta perspetiva saiu reforçada no Congresso de Milão (1880), ao propor-se acabar com o gestualismo para dar lugar “à palavra viva, à palavra falada” (Skliar, 1999). Proclamava-se a supremacia da fala em detrimento do método gestualista, por se considerar ser o método oralista o mais adequado para a educação dos surdos. Priorizava-se o desenvolvimento da fala e da audição esperando-se que o aluno surdo falasse para depois aprender a escrever (Fernandes, 1999, Guarinelo, 2006). Esta fala oralista pode ser entendida, diante das críticas para a língua dos surdos, como inferior, incompleta, ilógica, quanto à sintaxe, à construção gramatical, à sua prosódia peculiar e à modalidade em que é construída, essencialmente visual-motora-espacial (Fernandes, 1999, p. 62). Contudo, apesar do método oralista vingar, até meados do século XX, em praticamente todas as escolas ou instituições de surdos, desenvolvia-se, à margem do sistema, um modo de comunicação por gestos. Enquanto vingava o oralismo, alguns países foram desenvolvendo metodologias educativas defensoras de que a base do desenvolvimento da criança surda se situa na única forma de linguagem

que ela pode adquirir naturalmente – a língua gestual. Atribuindo-se ao clero o mérito de ter sido o impulsionador do gestualismo, até ao século XIX, países como França, Itália e Alemanha exploraram as suas potencialidades (Carvalho, 2013; Martins, 1997). No século XVIII, Jacob Rodrigues Pereira, pedagogo de origem portuguesa, oralista, reeducou um jovem surdo que até então havia sido educado por um monge em língua gestual. O seu método baseava-se na ideia de que tal como as letras, que a escrita usa para representar o som, cada configuração da mão correspondia à posição e ao movimento dos órgãos da fala. Este jovem, ao fim de dez meses, compreendia e pronunciava claramente 1300 palavras, tendo feito uma aprendizagem oral correspondente à aquisição de uma segunda língua (Monteiro, 2012). Esta tornou-se na primeira descrição dum surdo que adquiriu uma segunda língua tendo como primeira língua a língua gestual. Nascera a primeira tentativa de bilinguismo. Em 1755, o abade francês L'Épée tinha dado início ao ensino formal de crianças surdas, naquela que foi a 1.^a escola pública para surdos. Esta escola incorporava a língua falada e os gestos criando assim o sistema de “sinais metódicos”. Considerando que se devia partir da língua gestual para a aprendizagem do francês (Carneiro, 2012). Mais tarde, em 1817, Thomas Hopikins Gallaudet e Laurent Clerc criam, nos Estados Unidos da América (EUA), criam a primeira escola permanente para surdos, Asylum for the Education na Instruction of Deaf and Dumb, adaptando para o inglês o método do léxico gestual da estrutura da língua francesa. A partir de 1821 o uso da American Sign Language (ASL) era prática corrente em praticamente todas as escolas públicas dos EUA (Moura, Lodi & Harrison, 2005). Em Portugal, o primeiro instituto para surdos foi fundado por D. João VI, em 1823, mas foi com Per Aron Borg que se criou o Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos onde se viria a usar a língua gestual (Ferreira, 1995). Corria o ano de 1905, quando a Câmara Municipal de Lisboa passou o instituto de surdos, então sob a sua alçada, para a tutela da Casa Pia de Lisboa que o designou, a partir de 1922, Instituto Jacob Rodrigues Pereira (Carvalho, 2007, 2011). No Porto, em 1983, a educação dos alunos surdos fica ao cuidado do Instituto Araújo Porto (Ferreira, 2006; Carvalho 2007, 2011). O crescente interesse pela educação de surdos em Portugal levou à criação de outras instituições, um pouco por todo o país, surgindo neste quadro o Instituto de Surdos do Funchal.

Em 1976, o Artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, estabelece a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Todos os cidadãos portugueses passaram a ter direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados. Cada cidadão

português passa a ter direito à educação e à cultura, em igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Mais tarde, 1980, como resultado da implementação do Programa de Cooperação Luso-Sueco é editado, pela Divisão de Ensino Especial em parceria com o Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras de Lisboa, o livro “*Mãos que Falam*”. Três anos depois, surge a primeira experiência de ensino bilingue com monitores surdos, no Centro Infantil e de Reabilitação A-da-Beja. A Língua Gestual Portuguesa é reconhecida pela Assembleia da República Portuguesa (alínea h, do Artigo 74º, Lei nº1/97) e passa a ser considerada língua oficial, a par da Língua Portuguesa e do Mirandês, adquirindo, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, o estatuto de disciplina. Em 1991 é publicada a primeira edição do *Gestuário*, da autoria dos surdos José Bettencourt e João Alberto Ferreira, assistindo-se também à abertura do 1.º curso de intérpretes de LGP (Carvalho, 2007, 2011). Em 1998, com a publicação do Despacho conjunto n.º 7520/98, de 6 de maio, são definidos os princípios básicos de funcionamento das Unidades de Apoio Especializado a Alunos Surdos (UAEAS). O objetivo era assegurar a aprendizagem da LGP como primeira língua do aluno surdo garantindo-se a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, com o apoio da terapia da fala, a adoção de novas estratégias curriculares, a promoção da sensibilização da comunidade educativa e familiar dos alunos surdos e a colaboração da escola com associações de surdos. Estas escolas deviam integrar docentes com formação especializada nas áreas da comunicação, da linguagem e da deficiência auditiva, de preferência, com formação em LGP (Baptista, 2008). Assim, dentro do Quadro Legislativo de Referência para a Educação de Alunos Surdos em Portugal, destacamos:

- a Lei n.º 1/97 (reconhecimento da LGP como língua oficial);
- o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07/01/2008 do Ministério de Educação (apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo);
- o Programa Curricular de LGP – Ensino Básico, de 18/12/2007, do Ministério da Educação (fornece orientações para o ensino da LGP como primeira língua dos alunos surdos, da educação pré-escolar ao ensino básico);
- o Programa Curricular de LGP – Ensino Secundário, de 24/06/2008, do Ministério da Educação (faculta orientações para o ensino da LGP, como primeira língua dos alunos surdos, ao nível do ensino secundário);

- o Programa Curricular de Português Língua Segunda para Alunos Surdos, de 15/02/2011, do Ministério de Educação, (dá orientações para o ensino do Português como segunda língua para os alunos surdos dos ensinos básico e secundário);
- a Portaria n.º 743-A/2009, 1.ª série n.º 132 de 10/07/2009 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (regulamenta o Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público).

Apesar de a educação de alunos surdos poder suscitar questões acerca da forma como, no transcorrer do tempo, foi encarada pelo impacto de um histórico fortemente centrado em caracterizar a pessoa com surdez este cenário desvaneceu-se com o reconhecimento da língua gestual (língua de sinais) no contexto educativo do aluno surdo. Tem-se assistido, ultimamente, a novas propostas e práticas educativas ligadas à educação do surdo, tendo em vista a sua inclusão, considerando-os não como deficientes, mas cidadãos de pleno direito (Skliar, 2005). O imperativo oralista fracassou, legitimando, desta forma, a sua abolição. Ligada ao reconhecimento sociohistórico da particularidade linguística e identitária das pessoas com surdez reconheceu-se a LGP como língua materna do surdo. De aquisição natural e espontânea é a sua primeira língua, a língua identitária do surdo. Com o seu reconhecimento multiplicaram-se as estratégias de ensino e alargou-se a preocupação com a formação de profissionais de LGP (intérpretes, professores e monitores).

Segundo o PL2, a aprendizagem de uma língua depende de um conjunto vasto de fatores: a predisposição do sujeito, a sua motivação e capacidade de aprendizagem, o meio social e as condições económicas. No que respeita à aprendizagem formal, grande parte da responsabilidade cabe à escola.

Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

A escola é um espaço fértil na produção de anseios, incertezas, problemas e conflitos comunicacionais, uma panóplia de dinâmicas decorrentes da ação humana que, de uma forma ou outra, extrapolam para a esfera social o que se pode extrair de um ambiente social de diálogos e sonhos onde, a cada instante, pulsa a vontade de mudar (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Ser aluno é assimilar conhecimentos, considerados como os mais adequados e representativos do património cultural, é possuir a condição fundamental para uma vida dedicada à aquisição do saber (Sacristan, 2003). A resposta educativa que se espera de uma escola para alunos surdos,

perspetivada numa modalidade educativa bilingue, envolve a promoção de interações dos alunos em língua gestual e a sua plena participação na vida da comunidade escolar, assentes no princípio da igualdade (Almeida, Cabral, Filipe & Morgado, 2009).

Constituída em 2008 pelo Ministério da Educação e Ciência, a rede de EREBAS pretendia congregar num único espaço meios humanos e materiais que proporcionassem aos alunos surdos uma resposta educativa de qualidade. Estas escolas tinham como finalidade possibilitar a aquisição e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, proporcionando-lhes a ampliação do processo de ensino e aprendizagem em LGP, mediante a aplicação de metodologias e estratégias interdisciplinares de intervenção adequadas a alunos surdos (Antunes, 2013). Assim, uma escola de referência para o ensino de alunos surdos oferece o ensino da LGP (língua materna do surdo) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) centrada, por um lado, na defesa do direito das crianças surdas se expressarem na sua língua natural e por outro, na criação da possibilidade de lhes proporcionar um maior contacto entre LGP e L2. Espalhadas pelo país, as EREBAS obedecem a determinados requisitos: poder contar com docentes com formação especializada na área da surdez, abranger docentes surdos e ouvintes com competências em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos, docentes surdos de LGP, intérpretes, terapeutas da fala e psicólogo.

Na RAM, a primeira escola de ensino de alunos surdos foi o Instituto de Surdos do Funchal. Criado em 1965, funcionou num edifício situado à Rua Dr. Sidónio Pais, no Funchal. Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, o Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva avançou com um projeto piloto - a criação de uma EREBAS. Surge então na RAM uma Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico afeta ao Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva. Proporcionando a frequência no ensino Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico a alunos surdos e ouvintes, a escola está munida de serviço de audiologia, terapia da fala, psicologia, assistente social e psicomotricista, ministrando o ensino da LGP, a alunos surdos e ouvintes. A existência de alunos surdos nas EREBAS possibilita a conceção de uma comunidade linguística, evitando que estes alunos se possam sentir isolados dos seus pares. Apoiado no conhecimento científico dos últimos 30 anos Baptista (2008) afirma que os surdos reúnem todas as condições para alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento e sucesso educativo que os ouvintes. São tão inteligentes como eles e manifestam a mesma aptidão para a comunicação e para a linguagem. Com a linguagem, a criança surda tem de cumprir uma série de tarefas: comunicar o mais cedo possível com os seus

pais e familiares, desenvolver (durante a infância) as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre o mundo, comunicar integralmente com o mundo circundante e pertencer culturalmente a dois mundos (Grosjean, 1999). O bilinguismo é o único modelo capaz de satisfazer estas necessidades.

Paradigma educativo: bilinguismo

Aplicado ao indivíduo, o termo bilingue (Wei, 2000) pode simplesmente significar “a capacidade de se expressar em duas línguas” no entanto, a definição do termo é complexa e pode ocorrer em diferentes situações: ser a segunda língua que as crianças aprendem na escola, pode atribuir-se a emigrantes que falam a língua do país de acolhimento ou a nativos de países com várias línguas oficiais, pode atribuir-se a filhos de pais de diferentes nacionalidades e a surdos que, para além da língua gestual, utilizam a língua oral para comunicar com a comunidade ouvinte (Megale, 2005). Também é comum associar-se o termo bilingue a alguém que é capaz de falar perfeitamente duas línguas, “bilinguismo perfeito”. Um indivíduo bilingue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever, numa língua diferente da sua língua nativa (Harmers & Blanc, 2000, p. 6). Bilingue é aquele que produz enunciados significativos em duas línguas mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas do funcionamento linguístico – ler, escrever, falar ou compreender (Góes, 1999, p.13). O termo bilingue pode definir pessoas que possuem duas línguas, incluindo indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas (Li Wei, 2000).

Ao falar-se em bilinguismo devem ser consideradas quatro questões: grau de proficiência, função e uso das línguas, alternância de código e interferência (Mackey, 2000). Para a criança surda, o bilinguismo tem por objetivo oferecer-lhe um ambiente linguístico onde a comunicação ocorra naturalmente. Dá à criança surda a possibilidade de se integrar no meio sociocultural a que pertence, isto é, nas comunidades surda e ouvinte (Moura, Lodi & Harrison, 2005). Qualquer criança surda, independentemente do seu nível de perda auditiva, tem o direito de crescer bilingue (Drasgow, 1993; Grosjean, 1999) embora se saiba que umas crianças podem fazer mais uso da língua de sinais, outras da língua oral e noutras haja um equilíbrio entre o uso da língua gestual e oral. Conhecendo e fazendo uso da língua gestual e da língua oral, na modalidade

escrita e/ou na modalidade falada, a criança surda obterá um desenvolvimento completo das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais.

A comunidade surda internacional, representada por organizações como a Federação Mundial dos Surdos (WFD) e a União Europeia dos Surdos (EUD), apoiada em documentos e eventos de organizações internacionais - Resolução A2- n.º 302/87 do Parlamento Europeu; Resolução n.º 48/96 da Organização das Nações Unidas e Declaração de Salamanca (1994) defende a educação bilingue e bicultural dos surdos, quer como direito humano quer como garantia do desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens surdos. Esta corrente viria a desencadear a metodologia do ensino bilingue. O bilinguismo surge assim como filosofia educativa assente no pressuposto de que o aluno surdo deve adquirir como sistema linguístico a língua gestual e como segunda língua a língua oral do seu país, tornando-se bilingue (Goldfeld, 2002). Reconhecido o estatuto da LG e introduzido o modelo bilingue na educação dos alunos surdos foi surgindo uma visão sociocultural da surdez. O surdo passou a ser visto como membro de uma comunidade linguística e cultural própria. A LG anulou a deficiência e permitiu que os surdos se constituíssem como uma comunidade linguística minoritária diferente (Skliar, 2005, p. 144; Estanqueiro, 2006).

Para Bakhtin (1995) e Martins (2002) a língua mãe da comunidade surda é a língua gestual e bilingue é todo aquele capaz de se expressar em duas ou mais línguas, conforme as exigências socioculturais da comunidade a que o indivíduo pertence. As crianças surdas devem assimilar a LG como primeira língua, língua materna, adquirida naturalmente, em contacto com nativos de LG (Almeida, 2009, Amaral, Cabral, Filipe & Morgado, 2009, Peixoto & Rocha, 2009) tendo a língua do país onde vivem como segunda língua (L2). Desta forma a criança surda, convivendo com a comunidade surda, reconhece a sua identidade, a cultura, os usos e a língua dessa comunidade

Maria Augusta Amaral (1992), coautora da obra *Para uma Gramática de Língua Gestual Portuguesa*, admitindo que através do método oral os alunos surdos não desenvolviam todas as suas potencialidades, propõe uma outra metodologia de ensino – o Método Bilingue (Carvalho, 2007). O Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio, reconhecendo a importância da educação dos surdos se desenvolver em contexto bilingue, isto é, numa conjuntura em que o domínio da língua gestual e o domínio do português escrito e, ocasionalmente falado, pudessem coexistir, regulamentou o bilinguismo. Neste contexto, surgem do Ministério da Educação os Programas Curriculares de LGP e o Programa Curricular de Português Língua Segunda para

Alunos Surdos. Para Gomes (2010, p. 70) a implementação de programas bilingues exige:

- a visão das crianças surdas como alunos capazes de aprender, se lhes forem proporcionadas as condições adequadas;
- o reconhecimento das línguas gestuais como verdadeiras línguas e línguas de acesso ao currículo;
- a aceitação do bilinguismo, para além de um método de ensino de alunos surdos;
- a visão do bilinguismo como uma forma diferente de encarar a surdez;
- a avaliação das aprendizagens dos alunos surdos na sua primeira língua;
- a formação contínua dos docentes surdos e ouvintes em língua gestual e em metodologias próprias;
- a produção de materiais didáticos e pedagógicos bilingues;
- a articulação das escolas com as famílias dos alunos e com associações de surdos;
- o apoio do estado na implementação de políticas educativas.

A implementação de um programa bilingue no ensino de crianças surdas pode acontecer mediante a adoção de um dos modelos: modelo sucessivo ou modelo simultâneo (Monreal, Rosa & Hernández, 1999). No primeiro modelo, após detetada a surdez, a criança contacta exclusivamente com a língua gestual. A L2 só é apresentada após o domínio da língua gestual. Só depois da criança adquirir a língua gestual é que lhe é ensinada a língua oral, principalmente no modo escrito. Ao optar-se pelo segundo modelo abordam-se as duas línguas em simultâneo. A criança recebe estímulos de ambas as línguas (gestual e oral), apesar da velocidade de aquisição e fluidez em cada uma delas ser diferente. A segunda língua, pode ser abordada no modo oral ou escrito.

De acordo com o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (PCLGP), a LGP, apesar de ser língua minoritária, deve ser promovida em contexto escolar, preferencialmente através de um professor bilingue que estabeleça uma paridade harmoniosa e constante entre a língua minoritária e a língua maioritária (Martins, 2002; Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2008). O Programa de Português (PL2) para Alunos Surdos (2011) reconhece o modelo de educação bilingue com base na equidade entre LGP e LP escrita, pressupondo um modelo bicultural de educação de alunos surdos. O Modelo Educacional Bilingue, conforme o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, reforça o pressuposto das crianças surdas serem fluentes em ambas as línguas. Defende ainda a concentração de alunos em turmas de alunos surdos, por forma a terem

acesso ao currículo através da língua gestual, ministrada por profissionais competentes e fluentes em LGP.

A educação bilingue, mais do que o domínio, num nível variável, de duas línguas é um direito dos alunos surdos (Skliar, 1999, p.7), assente no pressuposto de que as línguas gestuais são património da humanidade e expressam a cultura da comunidade surda (PCLGP, p. 17). Sendo o objetivo primeiro da educação bilingue o reconhecimento político da surdez como diferença, o modelo pretende proporcionar à criança surda, por um lado, as mesmas possibilidades psicolinguísticas da criança ouvinte e, por outro, levá-la a criar uma identidade bicultural - desenvolver as suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, da cultura ouvinte (Skliar, 2005).

Os programas bilingues de educação de alunos surdos assentes numa metodologia de intervenção linguística centrada no bilinguismo estão em expansão por todo o mundo. Reconhece-se esta abordagem como aquela que melhor satisfaz as especificidades e necessidades das crianças surdas contudo, a educação bilingue não assume um carácter vinculativo para os alunos surdos. Diferentes modelos de atendimento e métodos de ensino de crianças surdas continuam a subsistir na escola, existindo o direito de opção linguística. Esta opção compete aos pais das crianças surdas.

A lectoescrita

A leitura e a escrita são ferramentas essenciais para compreender a sociedade em que vivemos, para comunicar e, por conseguinte, ingressar e participar numa sociedade que se quer letrada (Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, 2004). A leitura constitui-se como ferramenta importante para a construção social e cognitiva do ser humano. Presente em diversos momentos da vida, contribui para a inserção do indivíduo na sociedade (Oliveira & Santos, 2005). Não sendo restrita a uma única área de estudo, a leitura é considerada, por grande parte dos modelos teóricos, como recurso essencial para aceder ao conhecimento, desenvolvendo o pensamento e a compreensão, num processo de apreensão e abstração do seu significado. A partir da década de 80 do século XX ocorreu a expansão de estudos ligados à leitura e ao processo de compreensão do que se lê. Alicerçados pela psicologia cognitiva, estudos relativos à compreensão da leitura focam a relevância da metacognição, de estratégias cognitivas e metacognitivas que o leitor possui para processar a informação, como determinante no processo de compreensão da leitura (Alcará, 2012). O indivíduo torna-se competente na

leitura se coexistirem dois processos. Por um lado, precisão e rapidez e, por outro, disposição de capacidades cognitivas e linguísticas que permitam a compreensão da mensagem (Braibant, 1997). A experiência e o conhecimento prévio, ao ajudarem no processamento do léxico do texto, podem cooperar para a compreensão do próprio texto (Sternberg, 2008). Para o autor, a aquisição de vocabulário, a criação de modelos mentais, a compreensão das ideias, a codificação semântica e a compreensão do texto, com base no ponto de vista do leitor e no contexto, podem contribuir para a compreensão do próprio texto. O ato de ler significa compreender o que foi lido (Alcará, 2012, p. 40). O processo de compreensão da leitura implica uma série de interações entre as características do leitor e as do texto (Oliveira & Santos, 2005). Aprender a ler significa aprender também o sentido das práticas sociais e culturais da linguagem escrita. Esse sentido adquire-se participando nessas mesmas práticas. A compreensão dos objetivos da leitura depende das oportunidades de interação da criança com a linguagem escrita e das formas, mais ou menos agradáveis, desse contacto de utilização da linguagem escrita (Almeida, 2009) logo, a aprendizagem da leitura e da escrita não se realiza da mesma forma para todos os alunos (Sim-Sim, 2009). Tanto na aquisição como na compreensão, as dificuldades na leitura constituem um dos maiores problemas para os alunos com dificuldades de aprendizagem (Pocinho, 2004, p. 134). Em muitos casos, perturbações da linguagem constituem-se como obstáculos à aprendizagem da leitura e da escrita, responsáveis, muitas vezes, pelo insucesso escolar dos alunos. Para André (1996) ler é a apropriação por parte de quem lê de uma mensagem, conforme os seus interesses e as suas vivências recentes, é alterar a mensagem numa resposta aos desejos pessoais. É uma forma de viajar, independentemente do mediador, mas para efetuar a viagem há que “aprender a ler” (Sim-Sim, 2009). O ensino da leitura tem sido, ao longo dos anos, um dos objetivos fundamentais do ensino básico dado que, grande parte das aprendizagens posteriores tem como veículo os textos escritos. O desenvolvimento das habilidades de leitura pode, assim, ser considerado o alicerce de todas as aprendizagens escolares. Para Sacristan (2003), Capelo (2007), nós somos aquilo que lemos e o ato de ler é uma experiência que afeta o leitor na globalidade tornando-se a lectoescrita no único modelo de educação, numa outra forma da relação social, da experimentação e do próprio indivíduo. A lectoescrita estabelece fronteira entre os leitores e os não leitores, os escritores e os não escritores, criando novos mecanismos sociais de exclusão no acesso ao conhecimento. O ato de ler envolve aspetos tão diversos como os níveis intrapsíquico e intergrupo, passando pelo nível

interindividual isto é, envolve tanto a inteligência como características pessoais dos leitores, com as diferenças sociais e culturais a ele associadas. Ler encontra-se ligado, de forma dinâmica, à realidade subentendida nas relações com o mundo. O conceito amplia-se quando se diz que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (Capelo, 2007, p. 74). Mais do que uma receção, ler é uma atividade perceptiva. A compreensão torna-se assim um componente fundamental da leitura: “não basta ler, é preciso compreender o que se lê” (Alphandéry, 1987). Pode considerar-se leitura como a compreensão do sentido do texto, a identificação do conteúdo e a apropriação da informação que contém (Mata, 2008).

Surgindo da necessidade do homem tomar notas e disponibilizar, para as gerações vindouras, factos históricos e culturais, transações comerciais ou atividades diárias, a escrita foi, durante um longo período, algo mágico pelo carácter sagrado ou místico que lhe era atribuído. Apesar de ser um processo dinâmico complexo (Silva, 1999), a escrita tem acompanhado a evolução da língua e da sociedade revestindo-se de um carácter utilitário e flexível, adaptado às necessidades do homem enquanto ser social. Para Pinto (2012), o ato de escrita deve ser encarado como um ato social. Inclinando-se sobre a estrutura do texto, para daí retirarem informação acerca do género textual do mesmo, tem em conta que, conforme a intenção comunicativa, o tema e o destinatário, entre outros, cada redator apresentará diferentes características. O autor realça ainda o facto de que cada escritor estabelece uma relação entre as suas próprias finalidades comunicativas, os seus interesses e os do destinatário. A escrita pessoal (que pode ser para uso próprio ou dirigida a outra pessoa) é distinta da escrita institucional, de carácter público (Pinto, 2012). É, pois, inegável a sua importância cognitiva e social. As diferentes modalidades de escrita têm em consideração os diferentes destinatários e a finalidade comunicativa. A linguagem escrita depende essencialmente do processo visual sobrepondo-se à linguagem falada, que depende basicamente do processo auditivo. Para Cruz (2007, p. 20) “na linguagem visual ou escrita existe um subnível recetivo, a leitura, e um subnível expressivo, a escrita”. A leitura, de fontes textuais ou para definição ou compreensão de tarefas, desempenha um papel crucial na escrita sendo que “a qualidade dos textos escritos depende, em grande parte, da capacidade do sujeito em ler para compreender, ler para definir o texto a produzir e ler para proceder à revisão da escrita” (Pocinho, 2004, p. 184). Pinto (2009) encara a escrita como um

artefacto. Ora, como qualquer manufacto, a língua escrita exige uma aprendizagem. Importa substituir o oral, os gestos da língua visuo-espacial pelo código da escrita e aprender estratégias e técnicas de escrita legível (em papel ou no computador) de diferentes tipos de texto, gerindo o espaço, tomando conhecimento das regras e características inerentes à produção textual e às funções sociais da linguagem escrita. Ao longo da história da humanidade apareceram e desaparecem muitos sistemas de escrita. Yule (1986), citado por Pinto (2012), refere a existência de pictogramas e ideogramas, distintos pela relação que estabelecem entre o símbolo e a entidade que representam. Sem representar palavras ou sons específicos da língua, estes pictogramas e ideogramas estão na origem de muitos dos símbolos incluídos posteriormente na escrita. Aquisição recente da humanidade, a escrita, não sendo uma aprendizagem natural e espontânea, é desenvolvida pela criança por intermédio de um ensino explícito e sistematizado que requer uma prática constante e supervisionada (Sim-Sim, 1998). A linguagem escrita depende, essencialmente, do processo visual sobrepondo-se à linguagem falada que depende basicamente do processo auditivo. Fala e escrita apresentam um grau de complementaridade mas também de antagonismo. São complementares dado que ambas permitem a comunicação, no entanto, a produção e o uso que se faz de cada uma delas é diferente. Para Pinto (2012) a escrita pode ser qualificada como um ato de reflexão de grande complexidade. Rey (2005) afirma que a escrita aumenta a apreensão de conceitos pois, graças à escrita, a conceptualização da verdade deixa de ser vaga e mutável. Vygotsky, citado por Cruz (2007), refere que a escrita é um sistema de signos. De facto, a linguagem escrita começa por ser um sistema simbólico de 2.º grau que aos poucos se vai convertendo num simbolismo direto, ganhando uma importância fundamental no desenvolvimento cultural da pessoa. Produzir palavras, apesar de ser um requisito necessário para a composição de textos (dado que existe, na codificação, a transformação da linguagem em símbolos), não é condição suficiente pois, na composição, ocorre a transformação do pensamento em linguagem (Cruz, 1999). Nos sistemas alfabéticos, como o Português, escrever palavras implica o conhecimento das regras de correspondência fonema-grafema e o conhecimento das regras ortográficas - grafia correta das palavras e o uso de sinais de pontuação – conforme previsto no Acordo Ortográfico (1990).

Ler e escrever é, para os surdos, ler e escrever noutra língua, que não é a sua língua materna. Sendo o ato de escrever mais complexo do que o ato de ler, nas crianças com dificuldades auditivas, ao exigir-se-lhes competências de linguagem que estão em

desenvolvimento, pode-se-lhes criar dificuldades e inseguranças de apropriação do código escrito, colocando-se em risco a aprendizagem escolar em geral. Para impulsionar a construção da linguagem escrita nas crianças surdas, num momento que passa também pelo aprimoramento da sua linguagem, é necessário reforço constante e grande variedade de recursos (Berro, Brazorotto, Duarte & Buffa, 2008). Mencionados por Pinto (2012), Bereiter e Scardamalia (1987), indo ao encontro de indivíduos cuja capacidade de escrever não se encontra completamente desenvolvida, propõem dois modelos para o processo de composição escrita: o modelo de explicitação do conhecimento e o modelo de transformação do conhecimento. No primeiro, o escritor planifica o conteúdo e escreve relacionando cada fase com a anterior e com o tema do texto, de forma mais ou menos sequencial. No segundo, os autores consideram que o escritor inter-relaciona os conteúdos temáticos com as exigências do espaço necessitando, para isso, de reelaborar a informação para a transformar e adaptar à situação em causa. Os conhecimentos linguísticos dos surdos (em particular dos surdos profundos) podem apresentar grandes falhas no domínio da Língua Portuguesa, sobretudo na produção escrita, se não forem convenientemente mediados (Fernandes, 2007). A criança surda precisa de um contacto mais efetivo com a escrita, dado que a aprendizagem e a apropriação desta, por estes alunos, é diferente da dos alunos ouvintes. Os alunos surdos precisam, para a aquisição da escrita, de outros recursos facilitadores da aprendizagem (Lodi, 2000). O surdo deve ter acesso a vários estilos de texto (contos, poesias, bilhetes, anúncios de compra e venda, horóscopo, artigos de jornais e revistas, piadas, relatórios e outros), determinantes no aperfeiçoamento da produção escrita (Silva, 1911).

Compreender a polissemia das palavras em contexto envolve o desenvolvimento da literacia, em crianças e jovens. Com o desenvolvimento tecnológico, o conceito de literacia tornou-se mais abrangente. Esta condição de multiliteracia, ligada à diversificação de textos, objetos semióticos multimodais (Almeida, 2009) requer capacidades de leitura cruzada implicando o domínio de uma série de conhecimentos acerca de convenções e géneros da literacia tradicional e de sistemas semióticos (Botelho, 2005, p.74). Hoje, a literacia, pensada pelas mudanças, não se refere apenas às capacidades de leitura e de escrita. A literacia típica da pós-modernidade insere no texto escrito inúmeros meios gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito alfabetizado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária. É importante que o leitor esteja capaz de ler as múltiplas

linguagens que lhe são apresentadas, atribuindo sentido ao que lê e utilizando essa prática de leitura em outras situações. Por essa razão, a escola tem de estar atenta ao uso crescente dos textos multimodais e não-verbais. De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996), textos multimodais são aqueles cujos sentidos são produzidos através do uso de mais de um código semiótico. Dessa forma, são textos multimodais os que utilizam na sua composição o código verbal e o visual.

A Declaração de Princípios da Federação Mundial de Surdos (WFD) confere aos surdos a ideia de comunidade. Estando subjacente a esta ideia o direito de comunicar, as estratégias visuais e os símbolos linguísticos são imprescindíveis pois, como refere Martins (2002), os olhos dos surdos são também uma forma de acesso ao conhecimento do mundo. No aluno surdo, a expressão gráfica e a linguística interligam-se eficazmente, no processo de aquisição da leitura e da escrita (Brito, 2011). A imagem é considerada um factor importante do processo construtivo da lectoescrita dos alunos surdos, tornando-se elemento facilitador na aquisição de L2, fundamentalmente, na modalidade escrita (Gesueli & Moura, 2006). As pessoas não ouvintes, para comunicar, desenvolvem uma língua de sinais, a sua língua natural e é por intermédio dela que constroem e transmitem os seus valores e a sua visão do mundo, constituindo assim a sua própria cultura (Robertson, Quintela, Ramirez & Lissi, 2012).

Apesar de serem indissociáveis, os fenómenos de leitura e escrita envolvem diferentes competências. Na área da escrita o sujeito, quando escreve, faz deduções quanto aos conhecimentos e interesses da sua audiência, de forma a que a sua produção seja adequada e aceitável. O processo de escrita foca-se no decurso da construção do texto, em detrimento do produto final (Pocinho, 2004, p. 185). Vista como processo ou como produto, a escrita levanta uma multiplicidade de quesitos, os quais requerem investigação, por forma a contribuir para o desenvolvimento de competências, capacitando os alunos para conseguirem articular as diferentes etapas de produção textual. De acordo com Hayes e Flower (1980), citados por Pocinho (2004), sempre que se sugere ao aluno a tarefa de redigir deve-se submetê-lo à planificação da atividade. A planificação ou a ausência dela é, desde logo, um entrave para o aluno redator. Para Rey (2005, p. 115) “uma das razões que nos impede de escrever é a nossa própria escrita que, no início, não nos satisfaz”. O modelo de Hayes e Flower (1980) citado por Pocinho (2004) apresenta a existência, em interrelação, de três componentes no processo de escrita: a memória de longo prazo do escritor, o contexto de produção e os processos cognitivos implicados na escrita. Na esperança de esclarecer e aperfeiçoar o

modelo, inicialmente previsto, Hayes e Flower (Hayes, 1996) recomendaram, posteriormente, um outro modelo com duas componentes principais na sua organização: o contexto de produção e o indivíduo. No seu modelo de produção textual, Grabe e Kaplan (1996) referem que redigir um texto é um processo que deve contemplar as condições da escrita, o tipo de texto a redigir e o valor do mesmo (académico, social ou cultural). Podendo resumir-se nas questões: “quem escreve o quê, para quem, com que propósito, porquê, quando, onde e como?” (Grabe & Kaplan, 1996, p. 202 a 215), os autores propõem um modelo etnográfico de escrita.

Dado que a língua oral tem uma vertente visível, a escrita, esta também faz sentido para o surdo. Por intermédio da escrita, surdos e ouvintes podem fazer parte da mesma comunidade linguística. A escrita, como gesto de sentido partilhado, transporta a diversidade cultural do uso de uma língua particular. Enquanto elemento comum a um grupo restrito de humanos, a escrita codifica e expressa a partilha do sentido próprio e particular desse grupo, através do qual os membros se reconhecem mutuamente (Garcia, 2006). Deste modo, por intermédio da escrita partilhada, surdos e ouvintes pertencem a uma mesma comunidade linguística, constituindo-se um bem comum, a integração de todos os membros num só grupo. A expressividade da língua escrita permite o entendimento aglutinador da riqueza da diversidade, da pluralidade, da condição humana. Naturalmente, o som não se ajusta ao surdo profundo, dado que não o ouve, mas deixando de lado as reais capacidades visuais do surdo, entrando no constrangimento da imposição de um sentido que para ele não existe é correr-se o risco de entrar no caminho da rejeição e da violência, ameaçando a estima e a expressão de si. Almeida (2009, p. 142) assegura que “os pais de uma criança surda devem estar conscientes da importância de oferecer ao seu filho/filha um ambiente favorável que lhe garanta um total desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional”. Para a autora o desenvolvimento da literacia implica o domínio de uma língua e o conhecimento sobre o mundo circundante.

Estudo Empírico

Método

Nos capítulos antecedentes procurámos desenvolver um conjunto de conceitos e pressupostos teóricos que considerámos essenciais para a compreensão e clarificação da temática abordada.

Neste capítulo pretendemos dar a conhecer, fundamentando, as linhas metodológicas seguidas. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa daremos a conhecer o contexto em que o mesmo decorreu, por considerarmos que possa contribuir para a sua compreensão.

Após tecer algumas considerações gerais acerca do estudo procuramos explicar a razão pela qual a investigação qualitativa se constituiu um desafio para nós expondo o plano da investigação e as diferentes fases por que foi passando. Explicamos como procedemos à seleção dos participantes e à sua caracterização. Mencionaremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados bem como os procedimentos utilizados. Por fim, damos conta das limitações do estudo, dos princípios éticos adotados e dos resultados da análise efetuada.

O estudo qualitativo através da investigação-ação

Coadjuvados pela revisão da literatura apresentada assentamos o nosso estudo numa metodologia de investigação qualitativa, “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) a qual, ultimamente, tem tido grande influência no estudo de questões ligadas à educação. A abordagem qualitativa concebe-se quer a nível da condução da investigação quer a nível pedagógico. Na metodologia qualitativa “os dados recolhidos são designados por qualitativos o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Assim, a abordagem qualitativa pressupõe uma maior flexibilidade do design da investigação, uma vez que este emerge à medida que a investigação prossegue (Alves, 2000, p. 192) contudo, não significa que não se possam contemplar perspetivas quantitativas. Para Stake (1999) e Yin (2005), citados por Meirinho e Osório (2010), a realidade é uma mistura de métodos qualitativos e

quantitativos, tratando-se a prevalência de um ou outro uma questão de ênfase. Para Coutinho (2005, 2008, 2013), a investigação-ação é uma modalidade de plano misto. Decorrente da publicação, por Kurt Lewin na década de 40, do artigo *Action Research and Minority Problem*, o termo investigação-ação dá corpo a uma metodologia dinâmica, de duplo objetivo (ação, no sentido de obter uma mudança e investigação, por forma a aumentar a compreensão do investigador) orientada para a melhoria da prática no campo onde atua (no caso, o treino da leitura e escrita de alunos surdos a frequentar o ensino bilingue). O termo investigação-ação é uma forma de entender a educação como um processo de investigação (Herrerias, 1993) e consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Deparamo-nos, contudo, com inúmeras definições do conceito. A expressão é tão ambígua, aplicando-se a contextos de investigação tão diversificados que é quase impossível uma “concretização unívoca” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira 2009). Latorre (2007), nos estudos apresentados em investigação-ação, faz referência a Elliot (1993), Kemmis (1984), Lomax (1990) e Bartalomé (1986) por apontarem diferentes definições de investigação-ação acrescentando uma visão de investigação-ação como a indagação prática do professor, de forma colaborativa, para melhorar a prática educativa por intermédio de ciclos de ação e de reflexão. Assente no paradigma sociocrítico, a investigação-ação centra-se na atitude operacional e na reflexão crítica, podendo estar na origem de eventuais teorias (Coutinho *et al*, 2009, p. 357). A própria investigação, por si só, pode constituir-se como uma forma de ação (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador envolve-se ativamente na causa da investigação. A investigação-ação é enquadrada na prática educativa como colaborativa e participativa, interventiva e prática, crítica, cíclica e autoavaliativa. Pelo facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa prática e aplicada, visa produzir conhecimento na ação (Coutinho *et al*, 2009). Distinta da pesquisa feita por investigadores profissionais, a investigação-ação é uma estratégia de desenvolvimento profissional que os professores e educadores podem utilizar para investigar um problema ou uma área de interesse específica do seu contexto profissional (Silva & Lopes, 2015). O essencial na investigação-ação é a análise reflexiva que o professor faz da sua prática contribuindo, dessa forma, não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho *et al*, 2009, p. 360). Frequente nos meios relacionados com a educação, a metodologia de investigação-ação mantém uma relação simbiótica com ela. Tendo sido apresentada por Latorre (2007)

como a metodologia do professor investigador, valoriza a prática tornando-a o seu elemento chave. O conceito de reflexão surge associado ao pensamento sobre a prática educativa e torna-se fundamental para a compreensão dessa simbiose. Em educação, reflexão e prática assumem uma interdependência significativa, “é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e surge o pensamento reflexivo (Dewey, 1938) associado à prática reflexiva” (Coutinho *et al*, 2009). No epicentro desta dialética encontra-se o professor. Para os autores, a investigação-ação é uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. Considerando o processo em espiral, interativo e focalizado num problema, a investigação-ação tem como meta uma maior compreensão da prática. Ao aproximamo-nos da realidade articulamos a investigação, a ação e a formação, tornando-se os professores protagonistas da investigação. O ato de ensinar passa a ser concebido como uma atividade investigadora e a investigação como uma atividade autorreflexiva realizada pelo professor, tendo em vista melhorar a sua prática (Latorre, 2007, p. 9). O professor assume, assim, a prática educativa como um espaço onde é necessário questionar-se e avaliar os processos e os resultados. De acordo com os contextos, as pessoas, as condições e as situações, a investigação-ação pode realizar-se de forma prática, técnica ou crítica, conforme os objetivos, a forma de ação, a participação e o tipo de conhecimento gerado.

Impondo-se como “projeto de ação”, ao transportar “estratégias de ação”, a investigação-ação estrutura-se em quatro fases: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão, materializadas em espiral e desenvolvidas de forma cíclica (Herrerias, 1993, Coutinho *et al*, 2009, 2013). Para os autores, é através da prática e da reflexão sobre essa prática que o professor pode “alumiar a sua consciência”, introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si próprio. A investigação-ação, ao aproximar as partes envolvidas colocando-as ao mesmo nível, estimula a reflexão crítica, enriquece o processo e favorece o diálogo, contribuindo para a melhoria da prática educativa. Por tudo isso, a investigação-ação é uma forma de “investigar para a educação”.

O estudo que apresentamos encontra-se focalizado na leitura e na escrita, como expressão visual da língua portuguesa, por ser fundamental para o percurso académico dos alunos e pelo facto da lectoescrita ser o meio mais acessível da criança surda aceder à Língua Portuguesa - L2. Assim, centrados na elaboração e aplicação de um programa de treino da competência lectoescrita para alunos surdos a frequentar o ensino bilingue numa EREBAS do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM, recorreremos à metodologia de

investigação-ação participativa, de caráter vincadamente praxiológico, rigoroso e fundamentado, por se considerar ser a metodologia mais adequada ao estudo e por esta poder ser entendida como estratégia de formação e de inovação de práticas educativas.

A investigação-ação como estratégia de construção de um programa de treino da competência lectoescrita de alunos surdos

Uma das potencialidades da investigação-ação é a de gerar conhecimento na e para a prática. Numa relação dialética de complementaridade entre teoria e prática, encaixando a primeira na segunda, procuramos validar a teoria com a prática, à luz da metodologia de investigação-ação. Nesta metodologia, aliados à realidade e espontaneidade da prática unimos o rigor e a fundamentação teórica (Almeida & Freire, 2003). Considerando a existência de três fatores relevantes: o contexto naturalista em que decorre o estudo, a influência da investigação nos comportamentos e as metodologias qualitativas de análise. A investigação educativa procura compreender e explicar os fenómenos que ocorrem naturalmente na sala de aulas desenvolvendo teorias sustentadas pela ação, com a intervenção de alunos e professores, para produzir conhecimento. De facto, a colaboração inerente a esta metodologia contribui para o sucesso da investigação, sendo dela parte integrante. Citando Pereira (2010), adotamos o conceito do autor ao nosso estudo destacando as características que aponta para este tipo de investigação:

- é perspetivada do ponto de vista da ação dos intervenientes;
- recorre a dados qualitativos;
- usa conceitos a serem retificados ou modificados na prática;
- procura o desenvolvimento de uma teoria sustentada;
- generaliza, de modo naturalista, com recurso e fundamentação na prática;
- envolve professores e alunos, como participantes ativos no processo de investigação;
- recorre a questionários e à observação participante, considerando-a como a mais próxima da realidade para a interpretar e dela extrair conhecimento válido e fundamentado. A investigação educativa recorre à investigação-ação por esta se centrar em contextos situacionais integradores dos sujeitos da ação, percecionando mudanças como exequíveis se acompanhadas de alteração de contextos e das práticas dos que os integram (Stenhouse, 1975). Para o autor, os docentes melhoram a qualidade do ensino

ao desenvolver a prática e refletir acerca dela ou seja, tornando-se investigadores no seu próprio contexto de estudo.

O trabalho de investigação em educação pode ser encarado como um trabalho crítico, de contestação e de problematização de práticas sociais por um lado e, por outro, pode pretender especificar factos que se admite poderem constituir instrumentos de desenvolvimento e progresso (Berger, 2009). Tendo por base, essencialmente, o PL2 e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), o estudo focalizou-se na aplicação de um programa de treino da competência lectoescrita de alunos surdos a frequentar o ensino bilingue. Com uma abordagem metodológica caracterizada por uma índole integradora e comunicativa, partiu de situações relacionadas com as vivências diárias dos alunos as quais serviram de temática às sessões e originaram questões facilitadoras da aprendizagem. O programa de treino implementado (Programa PODER) adotou uma abordagem centrada no Pensar, Organizar, Decidir, Escrever e Rever (PODER). Pensar, enquanto capacidade de observar, analisar e criticar é uma competência metacognitiva de reflexão. É um ato de liberdade. Pensar, para tomar decisões, passa por Organizar o pensamento para escolher e Decidir, tomar uma posição. Escrever, entendido como forma de registar o pensamento e Rever, para confirmar, atribuir validade ao que foi inscrito.

Sujeito a análises e reajustes contínuos, o Programa Poder foi aplicado numa turma de alunos surdos de forma a avaliar a sua eficácia no treino da competência lectoescrita, tornando os alunos utilizadores com uma proficiência superior (QECRL). Os dados recolhidos foram analisados de forma qualitativa, de acordo com o modelo de análise de dados indutivo-dedutivo. Baseámo-nos em categorias previamente definidas e subcategorias resultantes dos dados recolhidos. A verificação desta pressuposição, ao permitir extrapolar conclusões, possibilitou à investigadora a validação do estudo, acerca do qual pretendia tirar conclusões para construir conhecimento que pudesse levar à inovação (Hill & Hill, 2008, p. 84-85).

Em investigação-ação, o investigador, ao sugerir recomendações para a mudança, terá de recolher os dados de forma rigorosa, completa e sistemática, apelando a uma panóplia de fontes, habituais nos processos de investigação-ação. No presente estudo recorreremos à análise de entrevistas semiestruturadas feitas aos alunos, a grelhas de registo de autoavaliação e aos resultados do Pré-teste e do Pós-teste do Programa PODER. Procurámos conciliar a nossa postura investigativa com a questão de pesquisa e o objeto de estudo, tendo em vista a melhoria do ensino dos alunos surdos, em geral, e

dos participantes, em particular. Procurámos ainda legitimar a colaboração dos intervenientes como participantes ativos, tendo como suporte uma metodologia de investigação-ação participativa. A nossa ação realizou-se num contexto natural de estudo e foi observada, descrita e interpretada com recurso a processos de colaboração e participação, por intermédio dos quais se refletiu. Questionando-nos acerca dos princípios educativos que orientam as práticas e os seus efeitos, procuramos obter resposta(s) à questão de investigação (Pereira, 2010). O recurso à metodologia de investigação-ação favoreceu a dialética teoria-prática. De salientar a importância da colaboração dos profissionais envolvidos na educação do grupo de alunos intervencionados e a participação dos alunos surdos, pautados por uma postura aberta, flexível e colaborativa. A escolha da metodologia, numa situação real de aprendizagem, permitiu contemplar os alunos, a quem aplicamos o programa de treino, tendo em conta as suas motivações, as suas atitudes, os seus conhecimentos prévios e a sua especificidade. Procuramos conhecer princípios orientadores de experiências anteriores e descartar outras, que entendemos serem fundamentais para a melhoria da situação inicial.

Questão de pesquisa e objetivos do estudo

Na metodologia qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, são formuladas com o objetivo de estudar factos em contexto natural (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Assim, de forma a atingirmos o nosso propósito orientamo-nos pela seguinte questão:

- Qual a eficácia da implementação de um programa de treino da competência lectoescrita a alunos surdos a frequentar o ensino bilingue?

Atribuindo a pertinência do estudo ao facto das crianças surdas, integradas num sistema de ensino bilingue, comunicarem em língua gestual e na modalidade escrita se expressarem na língua da comunidade ouvinte (L2 do surdo), considerando a lectoescrita como a habilidade adquirida de poder ler e escrever e a LGP como língua de expressão e de acesso ao currículo, é nosso objetivo avaliar a eficácia de um programa de treino da competência lectoescrita para alunos surdos a frequentar o ensino bilingue. Decorrente deste, pretendemos conhecer as perceções dos alunos surdos, relativamente ao programa de treino da lectoescrita e determinar o Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid e o Índice de Facilidade de Leitura de Flesh, no Pré-teste e Pós-teste da

lectoescrita de alunos surdos. Inicando o nosso estudo com um plano flexível (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83) este foi evoluindo à medida que nos fomos familiarizando com o ambiente, as pessoas e os dados.

Participantes

O termo amostra pode ser entendido como um “conjunto de situações, indivíduos, casos ou observações extraídos de uma população” (Almeida & Freire, 2003, p. 103). Por amostragem designamos o processo para chegar à definição da amostra. Este processo, em metodologia científica, tem de obedecer a determinados requisitos por forma a garantir a validade dos resultados e a possibilidade destes serem generalizáveis à população. A nossa amostra foi assumida como o conjunto de indivíduos considerados representativos do universo da população, amostragem suscetível de ser investigada sendo, no nosso estudo, uma “amostra de conveniência” (Gall, Borg & Gall, 1996) alicerçada numa perspetiva sistémica, por se tratar de um estudo com as pessoas, as relações e o contexto onde estão inseridas (Monteiro, 2012, Beja, 2009). A seleção da amostra prendeu-se com o objeto de estudo. A sua dimensão ficou a dever-se ao facto de, nesta EREBAS e neste ano de escolaridade, a turma contar com a frequência de apenas seis alunos. A turma estava formada conforme previsto no Artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 3/2008. Assim, neste estudo, consideramos as seis crianças surdas a base da nossa investigação. Todas as seis crianças apresentam surdez neurosensorial bilateral de grau severo a profundo (dois dos alunos são surdos profundos e quatro têm surdez bilateral severa) beneficiando de ajuda tecnologia: três crianças usam prótese auditiva e outras três foram implantadas com implante coclear, ajudas que lhes permitem algum ganho auditivo. Os alunos frequentam o segundo ano de escolaridade numa EREBAS da RAM, contando dois deles com um ano de retenção. No ensino pré-escolar, dois alunos tiveram adiamento de matrícula. Em duas crianças a surdez verificou-se após a lalação e a ocorrência das primeiras palavras. Nas restantes quatro crianças, a surdez é considerada pré-linguística. Todos os alunos que compõem a amostra são filhos de pais ouvintes.

Com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, a turma é constituída por três rapazes e três raparigas (Tabela 1). Estas crianças constituem uma turma de surdos, convivendo uns com os outros desde o ensino pré-escolar.

Tabela 1 - Caracterização dos alunos (N=6).

Idade	Sexo		%
	Masculino	Feminino	
8 anos	1	2	50%
9 anos	2		33%
10 anos		1	17%
Surdez		N	
Tipo	Neurosensorial	6	100%
Lateralidade	Bilateral	6	100%
Grau	Severo	1	17%
	Profundo	4	66%
	Severo-Profundo	1	17%
Aquisição	Pré-linguística	4	67%
	Pós-linguística	2	33%
Ajuda tecnológica	Implante coclear	3	50%
	Prótese auditiva	3	50%

Um aluno está diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, associada a Perturbação de Oposição tipo combinado. Um aluno apresenta 60% de paralisia parcial de um lado do corpo (hemiparesia do lado esquerdo) e um outro nasceu com o freio da língua curto. A totalidade dos alunos beneficia de apoio pedagógico especializado, de apoio de terapia da fala, de apoio da psicologia e da psicomotricidade. As crianças desfrutam de adequações no processo de matrícula e no processo de avaliação. Os alunos beneficiam de ensino bilingue, tendo como língua materna a LGP e como segunda língua o Português. À turma é ministrado o programa de português L2 para alunos surdos, em simultâneo com a LGP (disciplina curricular). Os alunos usufruem da LGP durante seis horas por semana, lecionada em par pedagógico (professora surda de LGP e professora ouvinte da componente curricular) e de duas horas semanais de LGP, na componente extracurricular (com docente surda de LGP). A restante carga horária é lecionada em LGP/L2 por professores ouvintes, com algum domínio de LGP. O ensino de português é sistemático, com uma metodologia específica, metodologia de ensino de segunda língua para alunos surdos funcionando, as

aulas de LGP e L2, de forma articulada, por forma a permitir o desenvolvimento de competências linguísticas bilíngues. Os seis alunos surdos desta turma juntam-se aos alunos da turma de ouvintes, do mesmo ano de escolaridade, nas aulas de Educação Física, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Expressão Plástica, nos Clubes e em todas as outras atividades dinamizadas pela escola. As aulas de Estudo e de Expressão Musical e Dramática são lecionadas à turma de forma isolada, dada a especificidade da metodologia utilizada. Todos os alunos da turma frequentam a escola fora da sua área de residência: São Gonçalo (2 crianças), São Martinho (1 criança), Santo António (1 criança), Câmara de Lobos (1 criança) e Canhas (1 criança). Apesar de todos os alunos apresentarem surdez neurossensorial bilateral, a idade em que esta foi detetada variou entre os 6 meses (6M) e os 4 anos (4A). Em duas crianças foi detetada aos 6M, em outras duas crianças foi detetada aos 2A, em uma criança foi detetada aos 2A e 6M e numa outra foi detetada aos 4A de idade. Em três casos a surdez foi detetada em consultas de rotina e em três casos foi detetada na escola, pela educadora que trabalhava com a criança. Em cinco das situações a mãe referiu ter alguma suspeita prévia da eventual surdez da criança. Da mesma forma, a idade de colocação da ajuda tecnológica (prótese auditiva ou implante coclear) foi distinta em todas as crianças, sendo de 16M, 26M, 29M, 36M, 48M e 60M. Uma das crianças, tendo sido implantada com implante coclear aos 29M, fez rejeição ao implante sendo reimplantada aos 54M. Esta criança tem feito pouco uso do implante por este estar frequentemente avariado ou com falta de baterias. A etiologia, em todos estes seis casos de surdez, é desconhecida dos progenitores. As idades de ingresso destes alunos na EREBAS, tendo em vista o ensino bilíngue ou o “banho linguístico” imprescindível nestes casos, o acesso à LGP e/ou a uma intervenção precoce também não foi similar para todas as crianças. Apenas uma criança teve intervenção precoce (aulas de LGP, no período da manhã, duas vezes por semana, em turma de surdos) aos 20M, uma criança aos 24M, duas crianças aos 27M, uma aos 3A e 7M e uma criança aos 12M. De referir ainda que uma das crianças, após ingressar na EREBAS, aos 27M de idade, frequentou a escola por dois anos findos os quais (então com 4A) saiu para frequentar uma escola de ensino regular, por decisão do encarregado de educação. A criança em apreço retornou à EREBAS aos 7A e 3M, dois anos após a saída. As competências linguísticas deste grupo de alunos, antes de ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, aos 5A, bem como os resultados oficiais da avaliação sumativa a LGP e a LP, entendidos numa lógica de fase, estavam longe de ser uniformes (Quadro 1).

Quadro 1A- Avaliação dos desempenhos dos alunos

Aluno	Competências de linguagem antes de ingressar no 1.º Ciclo	Avaliação (3.º Período)	
		LGP	LP (L2)
A1	Qualidade e quantidade da linguagem (compreensiva e expressiva) fortemente afetada, quer em LGP quer em L2; está a descobrir L2.	Suficiente	Suficiente
A2	Grita constantemente. Apresenta perturbações da comunicação/linguagem. Usa o gesto e a expressão facial. Boa capacidade de iniciativa na interação comunicativa. Apresenta alterações significativas de articulação com padrões articulatorios ainda não adquiridos.	Suficiente	Insuficiente
A3	Aos 36 meses produz sons com significado ga....que.....mamã.....aqui.... Magui (seu nome), ri e emite (produz por si) ou imita (produz copiando) som, grita. Reage a sons altos. Expressa emoções com um sorriso e realiza pedidos apontando para os objetos. Recorre ao toque e às vocalizações para chamar a atenção emite som mas também lhe foram observados movimentos articulatorios sem emissão de som. Aos 5A, consegue construir uma frase com 5 ou mais palavras e dar uma explicação para certos eventos, conseguindo manter conversas simples e descrever	Suficiente	Bom
A4	Tem grande poder de comunicação e de memorização. Faz birras. O seu processo de aprendizagem exige esforço complementar das capacidades de linguagem pois mantém um déficite em parâmetros de receção/compreensão e integração no pensamento de conceitos novos. Fundamental o acompanhamento por profissionais habilitados neste tipo de deficiência: terapia da fala e apoio pedagógico complementar.	Bom	Bom

Quadro 1B- Avaliação dos desempenhos dos alunos

Aluno	Competências de linguagem antes de ingressar no 1.º Ciclo	Avaliação (3.º Período)	
		LGP	LP (L2)
A5	Aos 10-12M - Primeira palavra “mamã”. Aos 5A, procura brincar sozinho e sempre com os mesmos jogos. O seu discurso é traduzido por palavras soltas. Por vezes aplica a holofrase. Não compreende ordens simples demonstrando perplexidade, insegurança e por vezes ausência. Atraso de desenvolvimento da linguagem mais acentuado ao nível da expressão. Olha para os outros e imita. Grandes dificuldades no acesso mental ao léxico apresentando dificuldades ao nível do campo semântico. Ao nível das capacidades de metalinguagem apresenta dificuldades significativas na consciência fonológica e morfossintática. Beneficia de treino auditivo para melhorar competências auditivas e descodificação/estimulação das capacidades de evocação, associando-se sempre pistas não verbais a estratégias orais.	Suficiente	Bom
A6	Balucio e Lalação aos 2A. Primeiras palavras aos 3A. Primeiras frases aos 4A. Aos 5A, não é capaz de descrever acontecimentos vivenciados e não usa palavras interrogativas nem pronomes pessoais. Tem dificuldade em fazer perguntas diretas associadas a rotinas e relatá-las. Dificuldade nos grafismos. Apresenta dificuldades na aquisição de vocabulário novo. Identifica algumas letras mas tem dificuldade em reconhecer sons e palavras começados pela mesma letra/som. Com dificuldade em identificar rimas, revela curiosidade e vontade de escrever palavras.	Suficiente	Suficiente

Com um desempenho considerado Suficiente ficaram os alunos A₁, A₂, A₃, A₅ e A₆. Na área da Língua Portuguesa L2, atingiram um nível Bom os alunos A₃, A₄ e A₅. Com desempenho Suficiente em L2 estão os alunos A₁ e A₆ e com nível Insuficiente o aluno A₂.

Estruturação do projeto de investigação-ação

Estruturado em espiral de ciclo dinâmico de investigação-ação, em que cada unidade estabelece uma relação de dependência com a anterior, o nosso estudo desenvolveu-se numa abordagem próxima da realidade dos profissionais de educação: o professor, que encontra um problema e procura uma solução (Figura 9).

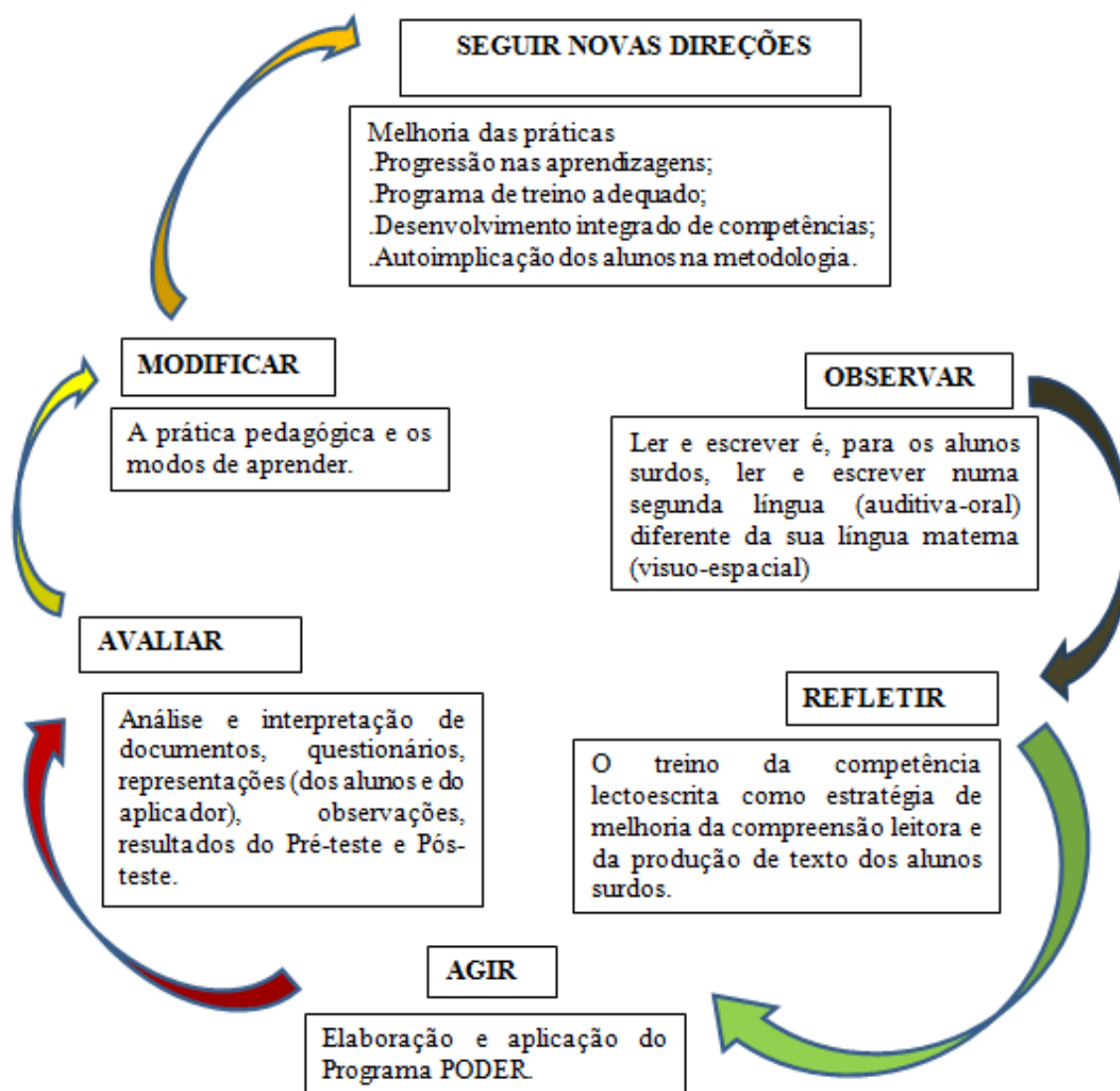


Figura 9 - Ciclo de investigação-ação do estudo
(adaptado de Coutinho, 2009)

Aos alunos que compõem a amostra aplicamos uma prova de lectoescrita, em situação de Pré-teste. Seguiu-se a aplicação de um programa de treino da competência lectoescrita de alunos surdos e um Pós-teste. A aplicação do programa de treino decorreu em sessões semanais, de trabalho individual e/ou de grupo. Aos participantes no estudo aplicamos questionários, na modalidade de entrevista semiestruturada. Os questionários foram direccionados aos alunos. O estudo teve a duração de dez meses, de outubro a julho, culminando com a redação da dissertação.

O programa de treino

Os programas de treino (destinados, essencialmente, a proporcionar um conjunto de experiências que se torna necessário ensinar ou alargar) têm sido considerados pela literatura como uma importante estratégia para o desenvolvimento de competências sociais (Loureiro, 2013).

O Programa PODER consiste num conjunto de tarefas conducentes a desenvolver nos alunos o Pensar, Organizar, Decidir, Escrever e Rever, no âmbito das competências de Leitura e Escrita. A realização das referidas tarefas, ao promover o desenvolvimento de competências comunicativas em L1 e L2, baseadas nos interesses, capacidades e características dos alunos surdos tem em vista a formação de cidadãos competentes e integrados, permitindo-lhes interagir em sociedade com sucesso e autonomia, como pensadores críticos, criativos e reflexivos (PL2, 2011). O plano traçado desenrolou-se em vinte sessões de trabalho (Quadro 2). As sessões do Programa PODER, bem como as condições de aplicação das mesmas, foram idênticas para todos os sujeitos, por forma a obtermos resultados fiáveis. A aplicação do Programa PODER decorreu numa sala de aulas da EREBAS equipada com quadro interativo e contou com o programa informático MicroKids, disponibilizado por MicroKids Studio, Tecnologia Educacional, da Interama.

O Programa PODER, elaborado como programa de treino da competência lectoescrita de alunos surdos a frequentar o ensino bilingue (anexo em livro complementar), enquadra-se no PL2 (ensino de Português como segunda língua para alunos surdos) procurando aproximar-se, o mais possível, dos referenciais em vigor para o nível de ensino e ciclo para o qual se direcciona (1.º Ciclo do Ensino Básico). Neste pressuposto considerámos, para além do PL2, o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa

Educação Pré-escolar e Ensino Básico, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (Alves, 2001) e o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE). Foram ainda tidas em conta as propostas do Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (Dvling) (Pereira, 2006), desenvolvido pelo Instituto de Língua Teórica e Computacional (ILTEC) em colaboração com a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação).

Quadro 2 – Programa PODER - distribuição das sessões

Sessão	Domínio/Conteúdo	Questão orientadora
1	Pré-teste – parte I	Conheces o PODER que há em ti?
2	Pré-teste – parte II	- - -
3	Escrita - ortografia	Como se escreve?
4		
5	Área vocabular: campo	Qual escolhias?
6	semântico	Qual é o dia do teu aniversário?
7	Leitura:	Já sabes ler?
8	- icónica e funcional	O que te diz a imagem?
9	Escrita:	O que trazes vestido?
10	- interação conversacional	O que há na sopa?
11	Leitura e Escrita:	Conheces o poder do vento?
12		Como ocupas os teus tempos livres?
	Gramática:	
13	- preposições	Onde está a menina?
14	- antónimos	Como ficaria o mundo, se fosse ao contrário?
15	- verbos	O que tem a barata?
16	Leitura compreensiva	Se pudesses escolher, onde gostarias de viver?
	Escrita:	
17	- texto narrativo	Conseguias fazer sopa, com uma pedra?
18		Que aconteceu ao dragão?
19		Conheces a MicroKids?
20	Pós-teste	- - -

A leitura e a escrita constituem-se como ferramentas essenciais para compreender a sociedade em que vivemos, para comunicar e, por conseguinte, ingressar e participar numa sociedade que se quer letrada (Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, 2004). Segundo o QECRL entende-se por competência linguística a capacidade de mobilizar conhecimento gramatical para elaborar e formular mensagens corretas e significativas. No caso dos alunos surdos, o exposto envolve a memorização de regras convencionais da língua, indispensáveis em enunciados escritos. O conhecimento da segunda língua (L2) para alunos surdos assenta, essencialmente, na compreensão e na expressão escrita. Neste pressuposto, o programa de treino que apresentamos, alicerça-se no propósito de que uma aula de língua deve dar ênfase ao desenvolvimento de competências linguísticas específicas, no caso, a leitura compreensiva, a escrita e noções de gramática. Por razões que se prendem com a especificidade da amostra, não será tida em linha de conta a competência da oralidade. Os domínios temáticos que serviram de referencial à elaboração do Programa PODER ligam-se a situações significativas, integradoras, contextualizadas e motivadoras, assentes em vivências e experiências da vida dos alunos. Como temas integradores adotamos as temáticas propostos pelo PL2: “Eu e a família”, “Eu e os outros”, “Eu e o mundo”. Os conteúdos foram definidos tendo em conta os objetivos do estudo, consideradas as especificidades dos alunos e as suas necessidades (Quadro 3). Ordenados numa sequência lógica, os conhecimentos, as habilidades e as atividades possibilitam alcançar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Subjacentes à definição dos conteúdos observamos os princípios de validade, flexibilidade, significado e utilidade, contemplando habilidades e/ou atitudes. Como atividades a desenvolver, delineamos o estabelecimento de um contrato de trabalho com os alunos surdos envolvidos no estudo, a aplicação de um Pré-teste de lectoescrita, o programa de treino, Programa PODER, o Pós-teste e a atribuição de certificados de participação. As tarefas propostas, esboçadas de acordo com a Taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo (Bloom, 1956, citado por Ferraz & Belhot, 2010, Lopes & Silva, 2015), assentam na LGP e na Língua Portuguesa escrita, para desenvolver a competência lectoescrita (leitura compreensiva e escrita). Tendo surgido na sequência de uma convenção da American Psychological Association (APA), em Boston, deve-se a Bloom e colaboradores (1956) a definição e criação de uma taxonomia dos objetivos dos processos educacionais para os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor: Taxonomia de Bloom, de Krathwohl e de Harrow, respetivamente (Ferraz & Belhot, 2010, Lopes & Silva, 2015). Prevendo seis categorias (conhecimento,

compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), o domínio cognitivo, conhecido por Taxonomia de Bloom, prevê que os objetivos educacionais evidenciem a aprendizagem de conhecimentos, desde a recordação e compreensão até à capacidade de aplicar, analisar e sintetizar a aprendizagem (Lopes & Silva, 2015). Revista posteriormente, a taxonomia de Bloom continua a ser amplamente utilizada em educação.

Quadro 3 A - Programa PODER.

N.º da	Sessão	Objetivos	Conteúdos
1	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o Programa de Treino. - Estabelecer o Contrato de Aprendizagem. - Implementar o Pré-Teste – Parte I. 	Lectoescrita – Pré-teste - Parte I	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar o Pré-Teste – Parte II. 	Lectoescrita – Pré-teste - Parte II	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Ir ao encontro de dificuldades que envolvem a oposição entre consoantes; - Treinar a ortografia de palavras que envolvem a oposição entre consoantes; - Treinar a capacidade de ler palavras. 	<p>Pares mínimos de palavras envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consoantes /b/, /d/, /g/, /v/, / ʒ /; - Consoantes /p/, /t/, /k/, /f/, / ʃ /; - A oposição entre os sons /l/ e /r/; - Os sons /R/ e /r/; - Ditongos nasais. 	
4	<ul style="list-style-type: none"> - Ir ao encontro de dificuldades que envolvem sílabas iniciadas por duas consoantes; - Ir ao encontro de dificuldades que envolvem sílabas terminadas em consoante; - Treinar a ortografia; - Treinar a capacidade de ler palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Combinação de diferentes consoantes em posição inicial de sílaba; - Consoantes /p/, /b/, /t/, /d/, / f /, /k/, /g/; - Consoantes /pr/, /br/, /tr/, /dr/, /fr /, /cr/, /gr/; - Consoantes em posição final de sílaba: - Palavras terminadas em <r> e em <l>. 	

Quadro 3 B - Programa PODER.

N.º da Sessão	Objetivos	Conteúdos
5	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver conceitos.- Identificar, em campos lexicais, imagem pirata;- Cumprir ações dadas por “palavras de comando” – formas verbais no modo imperativo;- Desenvolver a capacidade de atenção/concentração;- Desenvolver a leitura compreensiva.	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulário (objetos de limpeza, móveis, partes do corpo)- Aspectos da escrita:- Verbos imperativos;- Resposta a pedidos;- Treino da atenção/concentração.
6	<ul style="list-style-type: none">- Adquirir vocabulário específico;- Desenvolver a leitura compreensiva;- Identificar as partes constituintes do texto instrucional;- Treinar a escrita do texto instrucional;- Treinar a sequência do texto escrito;- Desenvolver a escrita.	<ul style="list-style-type: none">-Vocabulário (festa de aniversário, pôr a mesa)- Aspectos do texto escrito:- Princípio, meio, fim;- Organização gráfica;- Enquadramento das ideias;- Treino da escrita.
7	<ul style="list-style-type: none">- Treinar a leitura funcional (convite, cartaz, programa televisivo);- Treinar a leitura compreensiva;- Treinar a capacidade de ler imagens, palavras e frases.	<ul style="list-style-type: none">- Leitura funcional envolvendo:- Convite;- Cartaz;- Programa televisivo.

Quadro 3 C - Programa PODER.

N.º da Sessão	Objetivos	Conteúdos
8	<ul style="list-style-type: none">- Treinar a leitura icónica (gravura, sequência de imagens, planta de uma localidade);- Treinar a leitura compreensiva;- Treinar a capacidade de ler imagens, palavras e frases	<p>Leitura icónica envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Gravura;- Texto instrucional – sequência de imagens;- Mapa de uma localidade;- Leitura compreensiva.
9	<ul style="list-style-type: none">- Adquirir vocabulário específico;- Desenvolver a compreensão escrita;- Treinar a organização gráfica do diálogo escrito;- Valorizar a diversidade linguística;- Desenvolver a escrita.	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulário (peças de vestuário, ...)- Aspectos do diálogo escrito:- Marcadores conversacionais;- Organização gráfica;- Enquadramento das falas;- Treino da escrita.
10	<ul style="list-style-type: none">- Adquirir vocabulário específico;- Desenvolver a compreensão leitora;- Treinar o diálogo escrito – a banda desenhada;- Valorizar a diversidade linguística;- Desenvolver a escrita.	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulário (expressões semelhantes)- A Banda desenhada:- Aspectos do diálogo escrito, na Banda Desenhada:- Tipos de balões (balões de fala/ balões de pensamento)- Organização gráfica;

Quadro 3 D - Programa PODER.

N.º da Sessão	Objetivos	Conteúdos
10		- Enquadramento das falas; - Treino da escrita.
11	- Enriquecer o vocabulário; - Ler uma lengalenga; - Fazer uma leitura compreensiva do texto; - Identificar a fronteira da palavra; - Reconhecer a existência de vogais e consoantes; - Ordenar frases desordenadas; - Identificar letras e palavras, escritas em espelho; - Ler palavras e frases escritas em espelho.	- Lengalenga do Vento de Maria Alberta Menéres; - Palavra; - Frase; - Texto e imagem.
12	- Treinar a disposição pictórica do diálogo escrito.	- Aspetos do diálogo escrito: - Marcadores conversacionais; - Organização gráfica; - Enquadramento das falas; - Treino da escrita.

Quadro 3 E - Programa PODER.

N.º da Sessão	Objetivos	Conteúdos
13	<ul style="list-style-type: none">- Usar preposições, em situações concretas;- Conjuguar o verbo estar no tempo presente do indicativo;	<ul style="list-style-type: none">- Preposições;- Verbo estar.
14	<ul style="list-style-type: none">- Adquirir vocabulário;- Identificar opostos;- Expandir frases simples;- Treinar a escrita.	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulário;- Opostos;- Expansão de frases simples;- Escrita.
15	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer formas verbais;- Utilizar formas verbais em situações concretas;- Treinar a leitura e a escrita.	<ul style="list-style-type: none">- Formas verbais;- Verbos ter, estar, ser e fazer.
16	<ul style="list-style-type: none">- Ler e interpretar um texto lido;- Fazer o reconto de um texto lido;- Treinar a lectoescrita.	<ul style="list-style-type: none">- Texto narrativo “O Rato do Mato e o Rato da Cidade”;- Reconto.
17	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer e trabalhar características inerentes ao texto narrativo;- Facultar a apropriação da estrutura global da narrativa;- Permitir a interação entre a leitura e a escrita;- Utilizar recursos e ideias facilitadores da produção escrita.	<ul style="list-style-type: none">- Texto narrativo;- Introdução da história, localização temporal;- Desenvolvimento e conclusão;- Personagens, espaço, tempo, ação;

Quadro 3 F - Programa PODER.

N.º da Sessão	Objetivos	Conteúdos
17		- Parágrafos / Sinais de pontuação.
18	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer e trabalhar características inerentes ao texto narrativo;- Redigir uma história, a partir de uma sequência de imagens;- Permitir a interação entre a leitura icónica e a escrita;- Utilizar recursos e ideias facilitadores da produção escrita;- Treinar a escrita.	<ul style="list-style-type: none">- Texto narrativo;- Leitura icónica.
19	<ul style="list-style-type: none">- Aceder ao programa MKStudio;- Escolher o cenário e as personagens, para construir uma história;- Redigir uma história, a partir da sequência criada;- Permitir a interação entre a leitura icónica e a escrita;- Utilizar recursos e ideias facilitadores da produção escrita.- Treinar a escrita.	<ul style="list-style-type: none">- Programa MKStudio;- O cenário e as personagens, para construir uma história;- Redação de uma história, a partir da sequência criada;- Interação entre a leitura icónica e a escrita;- Produção escrita.
20	<ul style="list-style-type: none">- Implementar o Pós-Teste;- Entregar Certificados de Participação.	<ul style="list-style-type: none">- Lectoescrita. – Pós-teste.- Atribuição de certificado de participação no Programa PODER.

A avaliação dos desempenhos dos alunos, do programa de treino e da sua eficácia far-se-á mediante o registo e a análise das representações dos alunos, no desenrolar das sessões, na análise dos registos e da observação naturalista participante da investigadora e na autoavaliação dos alunos, realizada no fim de cada sessão. A estes instrumentos juntam-se os resultados dos alunos surdos no Pré-teste e no Pós-teste da competência lectoescrita.

Procedimentos

O nosso estudo realizou-se numa EREBAS mediante a implementação do Programa PODER, em sessões de carácter sistemático, de março a julho de 2015, conforme o calendário escolar. As sessões decorreram após o período de almoço dos alunos e/ou no horário destinado à área de LGP da componente extracurricular, dado a docente se encontrar de atestado médico. Sabendo que um número apropriado de sessões será aquele que vá respeitando e se vá adequando ao processo de desenvolvimento e envolvimento dos alunos no programa (Pocinho, 2004, p. 282) consideramos a quantidade de sessões desenhadas e implementadas razoável, dadas as características do Programa PODER, o cumprimento dos objetivos e os fatores de que dependente. Para além das sessões de trabalho com os alunos, mantivemos troca de informação com as docentes envolvidas (titular de turma e ensino especializado) e participamos nas reuniões de avaliação trimestral dos alunos. Assim, e de forma mais detalhada, passamos a apresentar as fases do estudo empírico. A fase preparatória decorreu entre setembro e dezembro de 2014. Nesta fase encetámos negociações para encontrar e estabelecer parcerias de colaboração, dando a conhecer os objetivos do estudo. Foi também um período de conhecimento do contexto de realização da ação (os alunos surdos, o programa de Português segunda Língua para alunos surdos) e de preparação da planificação. Neste período procedemos à testagem dos questionários e dos testes (Pré-teste e Pós-teste da lectoescrita) como forma de os validar.

A fase inicial decorreu entre janeiro e março de 2015. Esta fase constituiu-se pela aplicação dos questionários aos alunos (Bori & Quaresma, 2005). Tornamos o programa legítimo, perante os docentes e os encarregados de educação, em reuniões de apresentação do mesmo. Estabelecemos o horário das sessões e apresentamos, para aprovação, a planificação e as fichas de avaliação. Esclarecemos dúvidas acerca do programa e dimensões de articulação participativa. Consultámos documentos dos alunos

para recolher informações que julgámos pertinentes para a adequação do programa aos mesmos.

A fase de desenvolvimento desenrolou-se de março a julho de 2015. Nesta fase foram realizadas as atividades de aplicação do Programa PODER, de acordo com o horário estabelecido, consubstanciado em sessões de leitura compreensiva e escrita. As sessões foram desenvolvidas em ciclos contínuos de investigação-ação (ação, observação, reflexão e avaliação) envolvendo os participantes.

Na fase final, de julho a setembro de 2015, procedemos à apresentação e discussão dos dados recolhidos. Fizémos uma análise detalhada das inferências feitas e da sua eventual repercussão em práticas futuras. Os resultados apresentados resultaram da utilização duma série de instrumentos. O questionário semi-estruturado (anexo 2) visou a recolha de informação consentânea com os objetivos do estudo. Considerámos que permitiria recolher informação de modo económico, quer no tempo dispensado à coleta de dados quer no tratamento dos dados obtidos. O questionário é uma técnica de investigação que consiste em interrogar, por escrito, uma série de indivíduos com o intuito de conhecer as suas opiniões, atitudes, sentimentos, pré-disposições, interesses e expectativas (Dörnyei, 2002). Conforme os objetivos a que se propõe, o questionário é um instrumento escrito que coloca questões ou afirmações aos respondentes, de forma a que estes se pronunciem apresentando uma resposta ou selecionando-a de um conjunto disponibilizado. É um instrumento que faz parte de “um processo de inquirição sob a forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa” (Capelo, 2007). Como uma forma de perguntar aos alunos é usar questionários, estes foram feitos de modo a permitir reunir informações objetivas em relação às práticas e experiências vivenciadas e à questão do estudo. Após a sua elaboração considerámos uma fase de “pilotagem” na qual validámos a fiabilidade/fidelidade do instrumento, verificando a sua consistência e percebendo se, de facto, “media” as questões para as quais fora elaborado. Os questionários foram estruturados em três eixos: caracterização pessoal, leitura e escrita. Com estes questionários procurámos levar os alunos a revelar os seus pontos de vista acerca da questão em estudo. Assim, na estrutura do mesmo, utilizámos questões diretas e específicas e questões abertas, criando-lhes a possibilidade de se libertar e exprimir os seus pensamentos, sentimentos e perceções, em relação ao objeto de estudo. Os questionários aplicados contemplam questões fechadas, nas quais o respondente assinala, selecionando, a/s opção/ões que melhor representa(m) ou corresponde(m) à sua

resposta, na diversidade de itens fornecidos (criando-se ainda a possibilidade de uma opção aberta “Outra”, de forma a atender a itens não previstos por nós, mas que refletissem a opinião dos respondentes) e questões abertas, as quais permitiram ao aluno uma resposta livre sobre determinado tópico. Dado o nível etário e as especificidades dos alunos incluímos texto icónico (datilografia e imagem) de forma a facilitar a leitura e a compreensão das questões e, desta forma, poder obter respostas mais fidedignas. Os questionários pautaram-se ainda por características particulares, nomeadamente: layout apelativo, grafismo promotor do envolvimento na tarefa, número de páginas reduzido, instruções claras, declaração expressa de anonimato e confidencialidade. Tivemos também em linha de conta uma exposição clara do tópico sobre o qual pretendíamos reunir informação, o facto dos respondentes terem em seu poder conhecimentos que lhes permitissem responder, a estrutura das questões, a tipologia (recurso a uma maioria de questões fechadas), a organização temática das perguntas e a opção de remeter para o fim do questionário questões factuais. Para além das instruções, gerais e específicas, incluímos o logotipo da Universidade da Madeira no cabeçalho, de forma a que os respondentes se sentissem parte integrante do estudo e parceiros de investigação, valorizando a tarefa a realizar. Este formato revelou ser muito produtivo, dado que as respostas nos permitiram a possibilidade de aceder às perceções, atitudes e realidade dos alunos, em relação à leitura e à escrita, numa língua oral-auditiva, a segunda língua dos alunos surdos. Para avaliar o segundo e o terceiro eixos foi feita uma adaptação da escala de Likert, traduzida em “sempre”; “raramente”; “nunca”. Informações objetivas, precisas são de extrema importância para a avaliação da eficácia do programa de treino. Assim, as respostas aos questionários, dadas nas questões fechadas e, particularmente, nas questões abertas, permitiram apoiar a interpretação dos resultados, clarificando e explicitando opções acerca dos itens assinalados.

O Pré-teste e o Pós-teste da lectoescrita, elaborados no âmbito do Programa PODER foram aplicados antes e após a implementação do programa de treino com o objetivo de avaliar a competência lectoescrita dos alunos surdos. Na aplicação destes instrumentos de avaliação, procuramos ter o cuidado de não deixar transparecer o facto de se tratar dum momento de apreciação. O Pré-teste da lectoescrita foi aplicado em dois momentos de avaliação individual de 45 minutos cada (Parte I e Parte II). O Pós-teste foi realizado num único momento. Os testes foram aplicados individualmente aos alunos, tendo estes sido previamente informados dos objetivos do estudo. Também lhes foram, previamente, fornecidas instruções para a realização do Pré-teste e do Pós-teste,

possibilitando-se as condições necessárias à sua realização. A aplicação do Pós-teste decorreu cerca de dois meses após a realização do Pré-teste. Os Pré-teste e Pós-teste apresentam a mesma estrutura: Parte I - Leitura e Parte II – Escrita. A leitura envolve a leitura de palavras isoladas; a leitura de frases simples; a leitura de texto narrativo (com tradução em LGP). A escrita envolve a escrita de palavras, a escrita de frases e a escrita de texto narrativo. Cada um dos campos do Pré-teste e do Pós-teste é acompanhado por uma folha de registo do desempenho do aluno. Esta foi preenchida pela investigadora, no decurso da aplicação do teste.

A observação naturalista participante, feita em contexto de ação com dados genuínos, gerados no momento da prática, teve como objetivo o registo de episódios relevantes para a investigação. Ao adotarmos uma metodologia investigativa de tendência qualitativa, natureza etnográfica e interpretativa, assumimos o papel de instrumento principal de recolha de informação, sendo a fonte direta dos dados o ambiente natural. Inserida no percurso de investigação-ação em que implementamos o estudo, a observação feita foi realizada em contexto real. Os dados da observação foram registados em caderno de notas para o efeito, de acordo com objetivos definidos previamente, por sessão. No registo livre, naturalista, anotamos os episódios considerados importantes para a questão de partida e os objetivos do estudo. Numa grelha de verificação, de forma a assegurar-nos de que nada fora esquecido complementamos registos com técnicas mais abertas e menos estruturadas. Destacamos a grelha de autoavaliação das sessões, a preencher individualmente pelos alunos, o Pré-teste e o Pós-teste, elaborados e realizados com o intuito de avaliar o impacto da competência lectoescrita subjacente ao programa de treino.

A utilização de grelhas de verificação, observação e registo serviu para criar uma dualidade de olhares, numa postura de reflexão e questionamento da prática observada. Ajudou ainda na verificação da articulação - planificação do programa / prática da investigadora, corroborando a dialética teoria-prática. Os dados recolhidos permitiram ajustar o programa de treino, aperfeiçoar técnicas e reconhecer o significado expresso entre tarefas práticas e a sua implicação na aprendizagem. Outra finalidade das grelhas foi a promoção da dimensão participativa no estudo, aproximando o investigador da realidade estudada. Ao servir-se da capacidade de reflexão e análise das interações observadas pode compreendê-las e tomar conhecimento das suas potencialidades e lacunas. O investigador assumiu-se como parte do grupo, submergindo e emergindo em informações e dados, gerados em contexto genuíno de ação, os quais serviram à

compreensão dos fenómenos. A participação em contexto da ação, longe de ser considerada um enviesamento, é um enriquecimento dado que permite ao investigador ter um conhecimento amplo da realidade e, com um olhar analítico, poder melhorá-la. Assiste-se à compreensão dos fenómenos, com o objetivo de os aperfeiçoar e à produção de conhecimento para melhor refletir e agir (Esteves & Pinto, 2001).

Cientes da vantagem de utilizar documentos em investigação (Guba & Lincoln, 2005) recorremos à consulta de documentos oficiais da escola, nomeadamente, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e documentos de registo de avaliação dos alunos. A análise documental dos referidos documentos e de relatórios de avaliação dos alunos que compõem a amostra, considerados “documentos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.180) teve o conhecimento e assentimento dos órgãos competentes, devidamente informados do objetivo do estudo. Como os factos nunca falam por si próprios (Bogdan & Biklen, 1994, p. 298) colhemos também, para análise posterior, informações acerca da escola, do ensino e dos seus atores, em particular dos alunos surdos da amostra pois a credibilidade dos relatos escritos faz-se mediante muitas justificações (Capelo, 2007).

Os trabalhos dos alunos servem de complemento e enriquecimento da informação apurada pelos instrumentos utilizados. Pretendem espelhar a prática pedagógica em produções textuais e icónicas, desenvolvidas no decurso das sessões de trabalho (Anexo 3). Estes trabalhos espelham a qualidade das produções realizadas na realização das tarefas propostas nas sessões, a forma como os alunos interagiram com as tarefas e ainda as práticas pedagógicas promovidas. Pela análise das produções dos alunos é possível descortinar as suas representações, perceções e competências, no domínio da leitura e da escrita. Da vastidão de trabalhos recolhidos, selecionamos aqueles que pela sua pertinência consideramos mais representativos.

Para além de avaliar as aprendizagens dos alunos, com o intuito de comprovar a eficácia do Programa PODER, avaliamos também a atuação do investigador, enquanto professor, bem como as atividades que desenvolvemos e aplicamos, uma vez que, a avaliação das aprendizagens se encontra ligada à avaliação das práticas de ensino (Pereira, 2010). Analisámos ainda as perceções dos alunos acerca da sua aprendizagem. Os dados foram recolhidos durante a fase de aplicação do Programa PODER, por intermédio de um processo que designámos por “Autoavaliação da Sessão”. Estes ilustram, de alguma forma, quer o desenvolvimento do programa quer as aprendizagens realizadas, sob a ótica dos alunos. Delineada no âmbito da avaliação formativa, regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 1/2005 como “a principal modalidade de

avaliação do ensino básico com carácter contínuo e sistemático, ” visando “a regulação do ensino e da aprendizagem (ME, 2005, p. 72-73), a autoavaliação possibilitou aos alunos a reflexão e a avaliação das aprendizagens realizadas, proporcionando-lhes um momento de reflexão individual, de metaconhecimento, assegurando nós que os processos se fossem ajustando às especificidades dos alunos, permitindo a adequação do ensino às diferenças individuais. Os registos foram feitos no fim de cada sessão de trabalho, numa grelha estruturada (Anexo 4). Esta forma de avaliação procurou incidir, essencialmente, nos procedimentos e nas perceções desenvolvidas pelos alunos, face às tarefas propostas. Procurando que a mesma fosse compreendida pelos alunos, nas suas diferentes dimensões, consideramos que lhes permitia também regular as suas aprendizagens (Ferraz, Carvalho, Dantas, Cavaco, Barbosa, Tourais & Neves, 1994). Enveredamos por uma forma de autoavaliação em que as respostas às questões para reflexão revelassem o envolvimento dos alunos, em relação às tarefas realizadas e traduzissem as dificuldades sentidas. A estrutura da ficha de autoavaliação foi comum a todas as sessões, tendo sido preenchida no fim de cada sessão. Esta focava a realização da tarefa, o gosto pela realização da tarefa e o que não gostou de fazer, pedindo ao aluno uma ponderação acerca das dificuldades sentidas na leitura, na escrita, na compreensão e na realização das atividades. Inicialmente, a grelha de autoavaliação previa ainda uma reflexão da sessão, de modo a que se realizasse uma descrição do que foi feito e do que o aluno aprendeu, solicitando-se também uma apreciação geral da sessão. Estes campos foram retirados pela dificuldade e “enfado” que os alunos revelavam no seu preenchimento, deixando-os sempre em branco. A natureza da autoavaliação proposta pareceu-nos simples contudo, de início, originou alguma confusão aos alunos que revelaram dificuldade no seu preenchimento. Atribuímos este comportamento ao facto de os alunos não possuírem uma prática de autoavaliação sistematizada, confundindo a avaliação da sessão e/ou a autoavaliação com situações decorrentes do dia escolar, ocorridas durante o turno da manhã ou o período do almoço.

Análise dos dados

A análise de dados, no universo da pesquisa qualitativa, deve obedecer a um método e uma técnica com vista a proporcionar uma visão plurifacetada sobre os dados recolhidos, facto que se deve à pluralidade de significados isto é, ao elevado número de

significados que numa abordagem naturalista podem ser atribuídos ao produtor dos dados.

A questão do rigor científico preocupa tanto os investigadores que utilizam métodos quantitativos como aqueles que recorrem às metodologias qualitativas. A questão do rigor científico é central, também para os que investigam no âmbito do paradigma interpretativo. A pesquisa qualitativa não utiliza modelos matemáticos nem aplicações estatísticas, interpreta textos, imagens, sons e linguagem não verbal (Guba & Lincoln, 1985, 2005). Sendo a objetividade de um estudo qualitativo avaliada em termos da validade e da confiabilidade das suas observações, entendendo-se como validade a confiança com que se podem tirar conclusões corretas de uma análise e confiabilidade como a consistência com que um procedimento de pesquisa irá avaliar um fenómeno da mesma maneira em diferentes tentativas (Júnior, Leão & Mello, 2011, p. 191-192), a pesquisa qualitativa tem os seus próprios critérios de rigor científico, os quais asseguram a autenticidade dos dados concebidos com a sua utilização (Flick, 2008). Na análise de dados utilizamos a Análise de Conteúdo (de Laurence Bardin) (Caregnato & Mutti, 2006), por forma a avaliar o conteúdo do texto, o Índice de Legibilidade de Flesch-Kincaid e o Índice de Facilidade de Leitura de Flesch Grade Level, ambos baseados no comprimento das palavras e frases do texto. Desenvolvida em 1975 por Peter Kincaid e a sua equipa, a fórmula de Legibilidade de Flesch-Kincaid Grade Level, baseia-se nos fatores de medida da fórmula de Flesch Reading (Curto, 2014). A diferença encontra-se no “peso” atribuído a cada fator. Assente na fórmula: $ILFK = ((0,39 \times \text{média de palavras por frase}) + (11,8 \times \text{média de sílabas por palavra})) - 15,59$, o Índice de Legibilidade de Flesch-Kincaid determina os anos de estudo considerados necessários para que o texto possa ser convenientemente compreendido. Assim, de acordo com o sistema escolar de notas norteamericano, uma nota 8,0 equivale a dizer que um aluno da 8.ª série seria capaz de entender o documento (Anexo 7). Os resultados entre 6 e 10 são considerados os valores mais efetivos. A fórmula do Índice de Facilidade de Leitura de Flesch: $IFLF = 206,835 - ((1,015 \times \text{comprimento médio da frase}) + 0,846 \times (\text{número de sílabas por 100 palavras}))$ varia do Muito fácil ao Muito difícil (numa escala de 0 a 100) tendo cinco níveis intermédios (Tabela 2). O texto padrão situa-se entre 60 e 70.

O programa informático utilizado para calcular o Índice de Legibilidade de Flesch-Kincaid e o Índice de Facilidade de Leitura de Flesch Grade Level foi desenvolvido

pelo Departamento de Informática NLX - Grupo de Fala e Linguagem Natural (Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa).

Tabela 2 – Interpretação do Índice de Facilidade de Leitura de Flesh

Valor do Índice	Leitura do texto
90-100	Muito fácil
80-90	Fácil
70-80	Razoavelmente fácil
60-70	Padrão
50-60	Razoavelmente difícil
40-50	Difícil
0-30	Muito difícil

Da autoria de João Rodrigues, Francisco Costa e João Silva, sob a coordenação de António Branco, o programa informático foi elaborado por encomenda do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. O LX-CEFR é um serviço online, gratuito, utilizado para análise quantitativa de métricas linguísticas que visa ajudar na classificação de excertos de texto, em português europeu, “usados na aferição dos conhecimentos e competências necessários para a realização dos exames, segundo a escala de cinco níveis de proficiência do português como segunda língua, definida pelo QuaREPE” (Curto, 2014, p. 31). Este serviço baseia-se em ferramentas de processamento automático de texto. O sistema permite estimar a apropriação de um texto às capacidades de leitura do aluno. Apresentando como resultados a ocorrência de letras, a média de letras por palavra, a ocorrência de sílabas, a média de sílabas por palavra, a ocorrência de palavras, a média de palavras por frase, a proporção de palavras sem repetição, a quantidade de frases, orações simples, orações passivas, orações subordinadas e coordenações, o Índice de Flesch, a densidade lexical e a frequência de palavras, a inteligibilidade do texto é avaliada de acordo com cinco níveis de proficiência – A1, A2, B1, B2, C1 e C2 (Anexo 5) correspondentes a Utilizador básico (A1 e A2), Utilizador independente (B1 e B2) e Utilizador avançado (C1 e C2). A métrica de avaliação do sistema traduz-se pela exatidão. Segundo Branco, Rodrigues,

Silva, Costa e Vaz (2014), a sua elevada taxa de acerto permite fornecer um serviço útil com vista à finalidade a que se destina.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é constituída por um conjunto de técnicas de análise de dados qualitativa (Campos, 2004) e consiste numa técnica de investigação que, por intermédio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tem como finalidade a sua interpretação (Bardin, 1988, p. 34). Esta ideia é reforçada por Termentina (2011) ao referir que as possibilidades de análise de conteúdo podem ir para além dos significados óbvios e da leitura simples do real, atribuindo relevo aos comportamentos verbais e não verbais dos participantes. Contudo, a análise de conteúdo obedece a regras. As categorias de fragmentação devem ser homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas.

Oscilando entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo absolve o investigador. « Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não “à ilusão da transparência” dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído” (Bardin, 1988, p 28). Segundo o autor, são objetivos da análise de conteúdo:

- ultrapassar incertezas (procurando fazer uma leitura válida e generalizável dos dados);
- enriquecer a leitura (pela descoberta de conteúdos e estruturas, pelo esclarecimento de significações).

A análise de conteúdo, segundo Bardin, desempenha duas funções: função heurística (aumentando a predisposição para a descoberta) e função de “administração da prova”. Esta última é, nas palavras de Bardin, a análise de conteúdo “para servir de prova” (Bardin, 1988, p. 30). O analista é como o historiador. A sua intenção é a inferência de conhecimentos com recurso a indicadores. Estas inferências ou deduções lógicas podem responder a problemas de dois tipos: “o que conduziu a um determinado enunciado” e “quais as consequências que determinado enunciado vai provocar” (Bardin, 1988, p. 39). A semântica é importantíssima para o desenvolvimento deste método. Para Campos

(2004, p. 612) a análise de conteúdo encontra-se balizada por duas fronteiras: fronteira da linguística e o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica). No centro encontramos o campo dos métodos lógico-semânticos. Neste sentido, dispondo de uma multiplicidade de dados recolhidos pelos instrumentos outrora referidos, os mesmos são estudados tendo como técnica principal o recurso à análise de conteúdo. Assim, iniciamos a análise por uma pré-exploração dos dados e de leituras dos questionários, com o sentido de apreender aspetos importantes, de forma abrangente, compreender as ideias globais com os seus significados gerais. Nesta fase deu-se uma interação significativa entre o investigador e o material, dado que afloraram impressões que auxiliaram na condução do procedimento. Seleccionamos unidades de análise, recortes, fragmentos, tendo em atenção a questão e os objetivos do estudo, as teorias explicativas e, eventualmente, as próprias teorias intuitivas, pessoais, do investigador. Estas unidades de análise foram, posteriormente, categorizadas em categorias e subcategorias. As categorias englobam um variável número de temas, são grandes enunciados, que pela sua análise exprimem significados ligados aos objetivos e criam novo conhecimento. As categorias utilizadas dividiram-se em priorísticas (tínhamos de antemão categorias pré-definidas), a grande maioria e apriorísticas (emergiram do contexto das respostas dos questionários). A constituição destas categorias foi feita por repetição de conteúdos comuns à maioria dos inquiridos e pela sua relevância implícita (tema importante que apesar de não se repetir tem relevância e riqueza para o estudo). Desta feita, os dados foram categorizados por codificação das unidades de análise.

Categorização e Codificação

A análise de conteúdo obedece a regras de enumeração: frequência, presença ou ausência e coocorrência. Para Bardin (1998, p. 32) categorias são “uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. A categorização é, pois, uma técnica complementar de análise de dados. Esta apela ao agupamento de palavras, expressões ou frases com significado, de tal forma que permitam a inferência e, por fim, suportar a explicação das unidades de registo consideradas representativas para o estudo. Este processo realiza-se por comparação entre conteúdos e por diferenciação. Esta forma de categorizar traz implicações ao nível da leitura e interpretação das unidades de registo, da sua pertinência, objetividade, produtividade e fidelidade, de forma a possibilitar a

produção de conhecimento válido e sustentável (Bardin, 1998, p. 113-114). Podemos então dizer que a categorização consiste na classificação de elementos de um dado conjunto por diferenciação, reagrupamento e por analogias, de acordo com critérios definidos. A categorização obedece a determinados requisitos: homogeneidade; objetividade, produtividade e exclusão mútua. Pode ser feita a priori, se for baseada em categorias pré-estabelecidas, à posteriori, quando é feita com base na classificação progressiva e analógica dos elementos e mista, se emprega os dois tipos de categorização. O processo de categorização foi, no nosso estudo, iniciado à priori, aquando da sua elaboração. A codificação, considerado o último dos processos de refinamento da informação, consiste no processo que permite transformar os dados brutos e agregá-los em unidades, de modo a permitirem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. Compreende três decisões: recorte, enumeração e agregação/classificação.

A escolha das unidades pode ser feita mediante unidades de registo ou unidades de contexto. As unidades de registo (tema, palavra) consistem em encontrar “núcleos de sentido” que pela sua presença ou frequência nos registos podem ter algum significado para o estudo. Com as unidades de contexto (segmento da mensagem) codificam-se as unidades de registo. A enumeração, quantificação, acontece após o trabalho de separação dos dados em categorias, mediante a utilização de cálculos de frequência. Desta forma obteremos informação acerca do peso de cada categoria, permitindo-nos encontrar os casos mais salientes. Na enumeração há que distinguir o que se conta e a maneira de contar (Porta & Silva, s.d.). Por fim, damos início a um processo de comparação sistemática, permitindo o estabelecimento de comparações de relações conducentes à compreensão.

Numa investigação, a recolha de dados é um processo naturalmente seletivo (Miles & Huberman, 1994) facto que obriga à adoção de uma estratégia de manipulação. Esta reveste-se da maior importância, uma vez que os dados constituem a prova que fundamenta a inferência que conduz à interpretação. Para Miles e Huberman (1994, p. 56) “os códigos são etiquetas ou rótulos, atribuição de unidades de significado para o descritivo ou inferencial de informações compiladas durante um estudo”.

Questões éticas

Com um alcance para além das diretrizes normativas, para o investigador, as questões ligadas à ética constituem-se como uma grande responsabilidade. Ao assumir que pode falar pelo Outro, interpretando a sua vida e o seu mundo, o pesquisador deve ter em linha de conta que a investigação pode desrespeitar os direitos dos participantes (Feldman, 2001). O paradigma interpretativo suscita questões éticas que o pesquisador tem de ter presentes, ao refletir em nome da clareza e da transparência do estudo, pois poderiam ser profanados ou expostos indevidamente determinados rituais ou aspetos particulares dos participantes. A investigação deve assegurar a participação voluntária dos sujeitos e o seu consentimento informado. Deve ser protegida a identidade dos sujeitos, assegurando-se o respeito e o direito destes a informações acerca do estudo e dos seus objetivos. Esta informação deve ser facultada de forma clara e explícita. Tuckman (2005) ao abordar o direito à privacidade, à não participação, o direito à confidencialidade e ao anonimato dos participantes, apela ao sentido de responsabilidade do investigador. Herreras (1993) reitera estes princípios referindo que, para além da consulta prévia a todas as pessoas relevantes para o estudo, deve obter-se permissão para realizar observações e o respeito de não participação. Deve ainda manter-se o trabalho visível e aberto a sugestões, negociando a exposição pública de pontos de vista dos participantes, respeitando os intervenientes, negociando a interpretação dos dados e mantendo o anonimato das instituições (salvo indicação expressa em contrário). Previamente, devem ser apresentados ao participante no estudo todos os princípios éticos, bem como os termos do seu uso. Tendo em linha de conta o exposto, foi devidamente acautelada a identidade dos participantes, salvaguardando o desenvolvimento de teorias e práticas com eventuais implicações na vida das pessoas envolvidas que não desfrutariam de nenhum conhecimento. Garantimos o anonimato e a participação voluntária, de todos os partícipes, tornando-se o envolvimento e a adesão destes ao estudo revelador do seu interesse. Todos foram informados acerca dos objetivos do estudo, anuindo prontamente (Anexo 9).

Até à conclusão do estudo, “o investigador deve manter-se fiel aos dados obtidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77). Os dados apresentados foram analisados e são apresentados tendo por base as informações recolhidas, sem que tenham sido alvo de qualquer distorção. Garantimos, por isso, a fidelidade e fiabilidade dos mesmos passando a apresentar, de seguida, os resultados.

Resultados - explicitação operatória

Na análise dos dados desenvolvemos um quadro de referência sistemático para distinguir unidades significativas, isolá-las e juntá-las de novo em conexões conceituais, as categorias. Optámos por uma análise prática que respondesse à questão de estudo (Krueger, 1998, Rausch, 1998) incluindo a contagem de unidades de registo e, seguindo as recomendações de Krueger (1998), analisar os dados em função do grupo que representam e do valor de significação. Assim, os critérios de classificação, fundamentados no objetivo, assentam no resultado de uma primeira análise exploratória do material.

As representações dos alunos

Por forma a sintetizar a análise das representações e percepções dos alunos na leitura e na escrita em L2, construímos uma tabela, que reflete as questões e permite a visualização das respostas (Tabela 3). A maioria dos alunos referiu gostar de ler (5) e de escrever (6) Apenas 1 assinalou não gostar de ler. Leem diariamente 3 dos alunos. Os restantes leem de vez em quando. Quanto ao local, os respondentes referem que leem sempre na escola (5). Considerou ler raramente na escola 1 dos inquiridos. Em casa, 3 dos alunos referiram ler sempre e 3 assinalaram que raramente leem em casa. Nenhum aluno indicou ter lido na biblioteca, 1 raramente leu noutra local (além de casa, da escola e da biblioteca) e 2 nunca leram noutra local. A totalidade dos alunos refere sentir prazer na leitura indicando nunca ter sentido dificuldades (6). Quanto ao cansaço, 3 raramente sentem cansaço na leitura e 3 revelaram nunca ter sentido cansaço ao ler. Em relação à motivação, 4 dos respondentes leem sempre para se sentirem bem, 3 para aprender, 1 para ocupar os tempos livres, 6 para se divertir, 3 para realizar os TPC, 2 para praticar e nenhum lê por obrigação. Raramente leem para se sentirem bem 2 alunos, para aprender 1, para ocupar os tempos livres 2, para realizar os TPC 3, por obrigação 5. Consideraram que nunca fazem leitura para aprender 2 dos alunos; para ocupar os tempos livres 3, para treinar 4 e por obrigação 1. A totalidade dos inquiridos lê sempre textos em Português. Fazem leitura em Português com tradução em LGP 5 alunos, em língua de sinais 2, em Português com datilologia 5, em Português com sinais 2. Raramente leem textos em Português com tradução em LGP 1. Nunca leram em língua de sinais 2, em Português com datilologia 1 e em Português com sinais 2.

A maioria das crianças respondentes (4) assinalou que escreve sempre por prazer. Escrever para realizar os TPC e comunicar verificou-se em 3 das respostas. A totalidade dos alunos (6) referiu nunca escrever por obrigação, 1 nunca escreveu para realizar os TPC, registando-se igual número para a comunicação. Os alunos (6) escrevem sempre na escola e 4 escrevem sempre em casa e em Português. Escrevem sempre sozinhos 2 dos inquiridos e 1 escreve sempre acompanhado. Para 4 dos alunos escrever é “histórias”; para 1 escrever “é escrever” e para 1 escrever “é Português”. A totalidade dos alunos (6) assinalou não ter dificuldade na escrita e em fazer a revisão do que escreve. Consideraram que escrevem sempre para o pai, para a mãe e para os professores 5 dos respondentes. Escrevem para os colegas 4 e para os irmãos 2 dos inquiridos.

Tabela 3 A– Dimensões apresentadas no inquérito aos alunos (N=6)

Dimensão	Categorias e subcategorias	Indicadores		
Leitura		N		
	Gosto pela leitura			
	Sim	5		
	Não	1		
	Frequência:	Todos os dias	De vez em quando	Não leio
		N	N	N
		3	3	0
		Sempre	Raramente	Nunca
		N	N	N
	Local preferido:			
	Em casa	3	3	0
	Na escola	5	1	0
	Numa biblioteca	0	0	6
	Outro local	0	1	2
	Atitude perante a leitura:			
	Prazer	6	0	0
	Cansaço	0	3	3
	Dificuldade	0	0	6

Tabela 3 B– Dimensões apresentadas no inquérito aos alunos (N=6)

Dimensão	Categorias e subcategorias	Indicadores			
		N			
		Todos os dias	De vez em quando	Não leio	
Leitura	Motivação:				
	Sentir bem	4	2	0	
	Aprender	3	1	2	
	Ocupar tempo livre	1	2	3	
	Divertir	6	0	0	
	Realizar TPC	3	3	0	
	Treinar	2	0	4	
	Obrigaçã	0	5	1	
	Língua do texto:				
	Português	6	0	0	
	Português com tradução em				
	LGP	5	1	0	
	Língua de sinais	2	1	2	
	Português com datilologia	5	0	1	
Português com sinais	2	2	2		
Escrita	Gosto pela escrita:		N		
	Sim		6		
	Não		0		
			Sempre	Raramente	Nunca
			N	N	N
	Motivação:				
	Prazer	4	2	0	
	Obrigaçã	0	0	6	
	Realizar TPC	3	2	1	
	Comunicar	3	2	1	
Local/modo:					
Casa	4	1	1		
Escola	6	0	0		

Tabela 3 C– Dimensões apresentadas no inquérito aos alunos (N=6)

Dimensão	Categorias e subcategorias	Unidades de sentido		
		Sempre	Raramente	Nunca
Escrita	Sozinho/a	2	3	1
	Acompanhado/a	1	3	1
		N		
Escrever é:				
“histórias”		4		
“escrever”		1		
“ler Português”		1		
		N	N	N
Plano do texto:		3	2	1
Dificuldades:				
“Não é difícil”		6	0	0
Finalidade:				
Para o pai		5	0	1
Para a mãe		5	1	0
O/a irmão/irmã		2	1	3
Os colegas		4	1	1
Os professores		5	1	0
Revisão		6	0	0

Num total das autoavaliações (em resultado de 17 das sessões, dado que as duas primeiras foram destinadas à apresentação do programa e à realização do Pré-teste e a última foi para a aplicação do Pós-teste), as crianças declararam realizar a totalidade das tarefas correspondentes, assinalando não ter sentido dificuldades na realização das mesmas. Contudo, quando lhes foi pedido para assinalar, especificando o campo onde eventualmente sentiram dificuldades, as crianças manifestaram ter sentido dificuldades de leitura 9%, na escrita 8%, na compreensão 7 % e de realização 10 %. (Tabela 4), manifestando ter sentido mais obstáculos na realização, seguindo-se a leitura, a escrita e, por fim, a compreensão. Auscultados acerca do que gostaram ou não gostaram da

sessão, os alunos, quando completavam estes campos, referiam ter gostado de “Trabalhar”, “Fazer”, “Fazer muito”, “Jogo”, “Parabéns”, “Fazer tudo”, “Jogar à bola”, “Jogar futebol”, “Ler”, “Sim da tarefa”, “Trabalha”, “Jogo dos números”. Manifestaram não gostar de “Bater”, “Falar”, “Fazer escrita”, “Fazer gelatina”, “Copiar uma coisa”, “Fazer o texto”, “Fazer contrário”, “Salada”, “Sopa”, “Não matemática” (Tabela 5). A maioria dos registos “Não gostei de” atribuímos ao facto do horário das sessões coincidir ou com o período de almoço dos alunos ou com o intervalo do lanche da tarde (momentos de alguma ansiedade e, muitas vezes, de conflitos).

Tabela 4 - As representações dos alunos: autoavaliação das sessões (N=102)

Dimensão	Categorias/subcategorias		N	%
Realização das tarefas	Sim		102	100%
	Não		0	0%
Dificuldades	Leitura	Sim	9	9%
		Não	93	91%
	Escrita	Sim	8	8%
		Não	94	92%
	Compreensão	Sim	7	7%
		Não	95	93%
	Realização	Sim	10	10%
		Não	92	90%

Tabela 5 A- As representações dos alunos: autoavaliação das sessões (N=102)

Dimensão	Categoria		Categoria	
	Gostei de	Unidades de sentido	Não gostei de	Unidades de sentido
Perceção dos alunos	“Trabalhar”	97	“Bater”	2
	“Fazer”	8	“Falar”	3
	“Fazer muito”	6	“Fazer escrita”	10
	“Fazer tudo”	8	“Copiar uma coisa”	4
	“Parabéns”	3	“Fazer o texto”	7

Tabela 5 B - As representações dos alunos: autoavaliação das sessões (N=102)

Dimensão	Categoria	Unidades de sentido	Categoria	Unidades de sentido
	Gostei de		Não gostei de	
Percepção dos alunos	“Jogar à bola”	1	“Fazer gelatina”	1
	“Jogar futebol”	3	“Salada”	1
	“Jogo dos números”	2	“Sopa”	1
	“Jogo”	5	“Fazer contrário”	2
	“Ler”	9	“Não matemática”	1
	“Sim da tarefa”	1		

As representações do aplicador do programa

No início da implementação do programa de treino tornou-se imperativo elaborar um diário de registo com o intuito de anotar o desenrolar da realização das tarefas e o grau de participação/execução dos participantes, as dificuldades sentidas pelos alunos bem como as suas reações, motivações e anseios. O diário tornou-se um registo sistemático de observações de cada sessão acerca da implementação do programa, da descrição das sessões e dos aspetos suscetíveis de influenciar os resultados, das evoluções e/ou bloqueios emocionais dos alunos, das reações ou comportamentos perante as atividades propostas, das anotações pessoais do investigador sobre o seu desempenho e percepções na aplicação do programa. Contém ainda sugestões de melhoria ou adequação de atividades propostas, por forma a limar arestas para tornar as atividades acessíveis e exequíveis para todos os alunos. O diário serviu também como elemento de monitorização da implementação do programa. Prevista, inicialmente, a aplicação do Programa PODER ao grupo/turma houve necessidade, por características inerentes aos alunos, de formar grupos de 2 a 3 alunos e/ou individualizar as sessões (Tabela 6).

Refletir acerca do estudo realizado analisando as notas de campo recolhidas nas observações efetuadas e registadas no diário das sessões, permite-nos perceber o estudo realizado e avaliar a implementação do programa. Dos registos efetuados concluímos que todas as crianças da amostra realizaram com empenho e interesse as tarefas propostas, tendo-as concluído. Houve três referências ao tempo de realização das

mesmas e apenas em 6 momentos as crianças recorreram a ajuda parcial (do colega ou da investigadora). Todas as crianças fizeram, em algum momento da sessão, referência ao facto das tarefas serem apelativas e apenas em 2 momentos consideraram as tarefas difíceis. Em todas as sessões aconteceram traduções em LGP. Em 1 momento as crianças manifestaram doença (mau-estar).

Tabela 6 - As representações do aplicador do programa

Dimensão	Categorias e subcategorias	Unidades de sentido
Implementação do programa	Realização da atividade:	
	- com ajuda parcial	6
	- sem ajuda	10
	Conclusão das tarefas	20
	Duração (extensa)	3
	Material	1
	Interesse	18
	Empenho	20
	Realização	20
Ajustes	7	
Descrição das sessões	Fácil	12
	Difícil	2
	Apelativas	20
Aspetos suscetíveis de influenciar os resultados	Tradução (LGP)	20
	Cansaço	5
	Disponibilidade	18
	Doença	1
	Domínio de pré-requisitos (fraco)	1
Comportamentos	Recusa	0
	Empatia	20
	Irritação	0
Observações/sugestões	uso de LGP	20
	uso de LP	20
	Formação de grupos	3

Houve um registo de falta de pré-requisitos. Como observações/sugestões registamos o equilíbrio entre o uso de LGP e LP, ocorrendo três situação em que houve necessidade de reformular os grupos de trabalho e ajustar o programa.

Pré-teste e Pós-teste da lectoescrita

Pretendemos, nesta fase do estudo, apresentar os resultados obtidos pelos 6 alunos, sujeitos ao programa de treino da competência lectoescrita, no Pré-teste e no Pós-teste. Para melhor interpretação dos resultados estruturamos tabelas referentes à Parte I e Parte II do Pré-teste e do Pós-teste (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7 - Resultados do Pré-teste e do Pós-teste da lectoescrita, na leitura compreensiva

Alunos	Leitura											
	Palavras isoladas (N=18)				Frases simples (N=11)				Texto narrativo (N=9)			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A1	18	100%	18	100%	7	64%	9	81%	3	33%	5	56%
A2	15	83%	18	100%	5	45%	9	81%	0	0%	7	78%
A3	18	100%	18	100%	9	81%	9	81%	3	33%	5	56%
A4	18	100%	18	100%	8	73%	10	90%	8	89%	8	89%
A5	18	100%	18	100%	8	73%	9	81%	5	56%	8	89%
A6	17	94%	18	100%	8	73%	9	81%	3	33%	6	67%

Da análise à tabela verificamos que na competência da leitura os alunos A₁, A₃, A₄ e A₅ mantiveram o nível de proficiência, no Pré-teste e no Pós-teste, lendo corretamente a totalidade das palavras isoladas. Os alunos A₂ e A₆, tendo obtido 83% e 94%, respetivamente, no Pré-teste, alcançaram 100% no Pós-teste. Na leitura compreensiva de 11 frases simples, no Pré-teste, obteve 81% o aluno A₃ e obtiveram 73% os alunos A₄, A₅ e A₆. O aluno A₁ alcançou 64% e o aluno A₂ atingiu 45%.

No Pós-teste, o aluno A₄ atingiu 90%, enquanto os alunos A₁, A₂, A₃, A₅ e A₆ obtiveram 81%. Quanto à leitura compreensiva de texto narrativo, para N=9, no Pré-teste, o aluno

A₄ alcançou 89%, o A₅ obteve 56%, os alunos A₁, A₃ e A₆ alcançaram 33% e o aluno A₂ granjeou 0%. No Pós-teste, alcançaram 89% os alunos A₄ e A₅. O aluno A₂ obteve 78%, o aluno A₆ teve 67% e os alunos A₁ e A₃ obtiveram 56%. Numa análise horizontal destacamos os progressos alcançados pela grande maioria dos alunos na leitura compreensiva, em geral. Apenas duas crianças mantiveram o nível de proficiência (na leitura de frases simples o aluno A₃ manteve o nível de 81% no Pré-teste e no Pós-teste e na leitura de texto narrativo o aluno A₄ manteve 89% no Pré-teste e no Pós-teste). De referir que todos os alunos no Pós-teste obtiveram níveis superiores a 50% tendo-se destacado o aluno A₂ pelos progressos feitos na leitura, em especial no texto narrativo.

Da análise feita à tabela de registo dos resultados alcançados pelos alunos no Pré-teste e no Pós-teste, na competência da escrita constatamos que no Pré-teste, na escrita de palavras, o aluno A₅ obteve 94%, os alunos A₁ e A₃ obtiveram 88%, os alunos A₂ e A₄ granjearam 82% e o aluno A₆ alcançou 70%. No Pós-teste o aluno A₄ conseguiu 100%, os alunos A₁ e A₃ alcançaram 94% e os alunos A₂, A₅ e A₆ obtiveram 88%. Na escrita de frases verificamos que no Pré-teste os alunos A₃, A₄ e A₅ obtiveram 100%, os alunos A₁ e A₆ alcançaram 50% e o aluno A₂ teve 0%. Já no Pós-teste o resultado alcançado na escrita de frases foi de 100%, por todos os alunos. Na escrita de texto narrativo, em 14 itens observados, os resultados do Pré-teste foram os seguintes: com 64% os alunos A₃, A₄ e A₅. Obtiveram 57% os alunos A₁ e A₆. O aluno A₂ alcançou 21%. No Pós-teste os resultados dos alunos, na escrita de texto narrativo, situaram-se acima dos 70%. Obtiveram 78% os alunos A₂ e A₆. Com 85% ficaram os alunos A₁ e A₃. Alcançaram 92% os alunos A₄ e A₅. Numa leitura horizontal feita aos resultados obtidos pelas crianças, no Pré-teste e no Pós-teste, em escrita (de palavras, frases e texto narrativo), concluímos que, à exceção do aluno A₅ que regrediu na escrita de palavras (94% para 88%, o correspondente a uma palavra), todas as crianças fizeram progressos muito significativos na escrita de palavras, frases e texto narrativo. Destacamos em particular, pelo salto quantitativo na escrita de frases e de texto narrativo, o aluno A₂. De referir ainda que a maioria das outras crianças, em texto narrativo, registou progressos na ordem dos 20 a 30%.

Tabela 8 - Resultados do Pré-teste e do Pós-teste da lectoescrita, na escrita

Escrita												
Alunos	Palavras (N=17)				Frases * (N=4)				Texto narrativo (N=14) **			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A1	15	88%	16	94%	2	50%	4	100%	8	57%	12	85%
A2	14	82%	15	88%	0	0%	4	100%	3	21%	11	78%
A3	15	88%	16	94%	4	100%	4	100%	9	64%	12	85%
A4	14	82%	17	100%	4	100%	4	100%	9	64%	13	92%
A5	16	94%	15	88%	4	100%	4	100%	9	64%	13	92%
A6	12	70%	15	88%	2	50%	4	100%	8	57%	11	78%

*As frases foram analisadas do ponto de vista sintático e semântico, em LP (L2).

** O valor atribuído a N foi obtido pela contagem de parâmetros a observar no texto.

Socorrendo-nos do Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid, analisamos os textos narrativos produzidos pelos alunos no Pré-teste e no Pós-teste (Tabela 9).

Tabela 9 A - Resultados do Pré-teste e do Pós-teste (LX-CEFR)

Aluno	Análise	Pré-teste	Pós-teste
A1	Ocorrência de Letras	195	202
	Ocorrência de Sílabas	93	95
	Ocorrência de Palavras	53	55
	Frases	7	9
	Densidade lexical: verbos	12	10
	nomes	12	18
	adjetivos	1	1
	Média de palavras por frase	7.57	6.11
	Média de sílabas por palavra	1.75	1.73
	Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid	8,0	7,1

Tabela 9 B - Resultados do Pré-teste e do Pós-teste (LX-CEFR)

Aluno	Análise	Pré-teste	Pós-teste
A2	Ocorrência de Letras	75	165
	Ocorrência de Sílabas	33	75
	Ocorrência de Palavras	17	39
	Frases	1	8
	Densidade lexical: verbos	5	7
	nomes	5	12
	adjetivos	2	3
	Média de palavras por frase	17.00	4.88
	Média de sílabas por palavra	1.94	1.92
	Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid	13,9	8,9
	A3	Ocorrência de Letras	241
Ocorrência de Sílabas		110	69
Ocorrência de Palavras		57	39
Frases		3	5
Densidade lexical: verbos		11	10
nomes		14	13
adjetivos		3	1
Média de palavras por frase		19.00	7.80
Média de sílabas por palavra		1.93	1.77
Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid		14,5	8,3
A4		Ocorrência de Letras	195
	Ocorrência de Sílabas	88	124
	Ocorrência de Palavras	49	76
	Frases	5	5
	Densidade lexical: verbos	13	16
	nomes	13	20
	adjetivos	1	3

Tabela 9 C - Resultados do Pré-teste e do Pós-teste (LX-CEFR)

Aluno	Análise	Pré-teste	Pós-teste
A4	Média de palavras por frase	9.80	15.20
	Média de sílabas por palavra	1.80	1.63
	Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid	9,4	9,5
A5	Ocorrência de Letras	110	235
	Ocorrência de Sílabas	51	107
	Ocorrência de Palavras	29	59
	Frases	3	7
	Densidade lexical: verbos	5	10
	nomes	8	15
	adjetivos	1	2
	Média de palavras por frase	9.67	8.43
	Média de sílabas por palavra	1.76	1.81
	Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid	8,9	9,0
A6	Ocorrência de Letras	215	198
	Ocorrência de Sílabas	94	94
	Ocorrência de Palavras	48	52
	Frases	3	7
	Densidade lexical: verbos	12	9
	nomes	10	16
	adjetivos	2	3
	Média de palavras por frase	16.00	7.43
	Média de sílabas por palavra	1.96	1.81
	Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid	13,7	8,6

Da análise feita com o programa LX-CEFR aos textos narrativos produzidos pelos alunos, verificamos que a ocorrência de letras, sílabas e palavras oscilou do Pré-teste para o Pós-teste. Nos alunos A₁; A₂; A₄; A₅ registou-se um acréscimo no uso letras,

palavras e frases. O aluno A₃ reduziu o uso de letras, palavras e frases enquanto que no aluno A₆ se verificou um decréscimo apenas na quantidade de letras. Com exceção do aluno A₄, que manteve, todos os restantes alunos registaram um aumento no número de frases, do Pré-teste para o Pós-teste.

Os valores da densidade lexical também flutuaram, oscilando em todos os alunos. Assim, do Pré-teste em relação ao Pós-teste, o aluno A₁ aumentou o emprego de nomes, reduziu a quantidade de verbos e manteve o número de adjetivos. Nos alunos A₂; A₄; A₅ verificou-se um acréscimo no uso de verbos, nomes e adjetivos. O aluno A₃ reduziu, embora de forma pouco significativa, o uso destas classes de palavras.

Em relação ao Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid verificamos que ocorreram alterações do Pré-teste para o Pós-teste. Nos alunos A₄ e A₅, o índice sofreu um acréscimo de 0,1 (de 9,4 para 9,5 e de 8,9 para 9,0 respetivamente). No aluno A₁ o índice passou do nível 8,0 para 7,1. No aluno A₂ passou de 13,9 para 8,9; no aluno A₃ de 14,5 passou para 8,3; no aluno A₆ passou de 13,7 para 8,6. De referir que todos os índices do Pós-teste ficaram situados entre 7,0 e 10,0, o recomendável (Anexo 6).

Quanto ao Índice de Flesch (Índice de Facilidade de Leitura) verificamos que, à exceção do aluno A₅ em que o valor do índice passou de 48,24 para 44,85, em todos os restantes alunos, do Pré-teste para o Pós-teste, ocorreu uma subida no valor do índice de Flesch. No aluno A₁ o valor do índice passou de 50.70 para 54.50, no aluno A₂ foi de 25.36 para 39,19, no aluno A₃ passou de 24.29 para 49.24, o aluno A₄ de 44,95 passou a 53,38 e o aluno A₆ de 24,92 passou a 46,36. Verificamos pois, que no Pré-teste os valores obtidos pelos alunos no Índice de Flesch vão de 24.29 a 50.70, valores que traduzidos na maior ou menor facilidade que eventuais leitores possam apresentar na leitura destes textos variam do Muito difícil ao Razoavelmente difícil (de ressaltar o facto de nos estarmos a referir a textos escritos por alunos surdos, numa segunda língua, alunos que têm como 1.^a língua a LGP, com gramática e estrutura próprias). No Pós-teste, os valores alcançados pelos alunos no índice de Flesch situam-se entre os 39.19 e os 54.50, valores que se traduzem na leitura do texto do Difícil ao Razoavelmente difícil (Tabela 2) aproximando-se do Padrão. A título individual, do Pré-teste ao Pós-teste, constatamos que a leitura do texto produzido pelo aluno A₁ se manteve no Razoavelmente difícil, a leitura do texto do aluno A₂ passou do Muito difícil ao Difícil tal como a leitura do texto narrativo do aluno A₃, de Muito difícil passou a Difícil, a leitura do texto do aluno A₄ mudou de Difícil a Razoavelmente difícil, mantendo-se a

leitura do texto do aluno A₅ no Difícil e passando a leitura do texto do aluno A₆ do Muito difícil ao Difícil (Figura 10).

Os resultados da análise dos textos narrativos produzidos pelos alunos surdos, por intermédio do LX-CEFR, quanto ao Índice de Flesch colocam os alunos no nível A1 – Utilizador Básico - quer no QECRL quer no QuaREPE (referência do LX-CEFR para a classificação de textos). Os utilizadores situados no nível de competência A1 na leitura/compreensão são capazes de “ler um texto, obedecendo às regras de pontuação. São capazes de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano. Também são capazes de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano. São ainda capazes de identificar as personagens do texto.

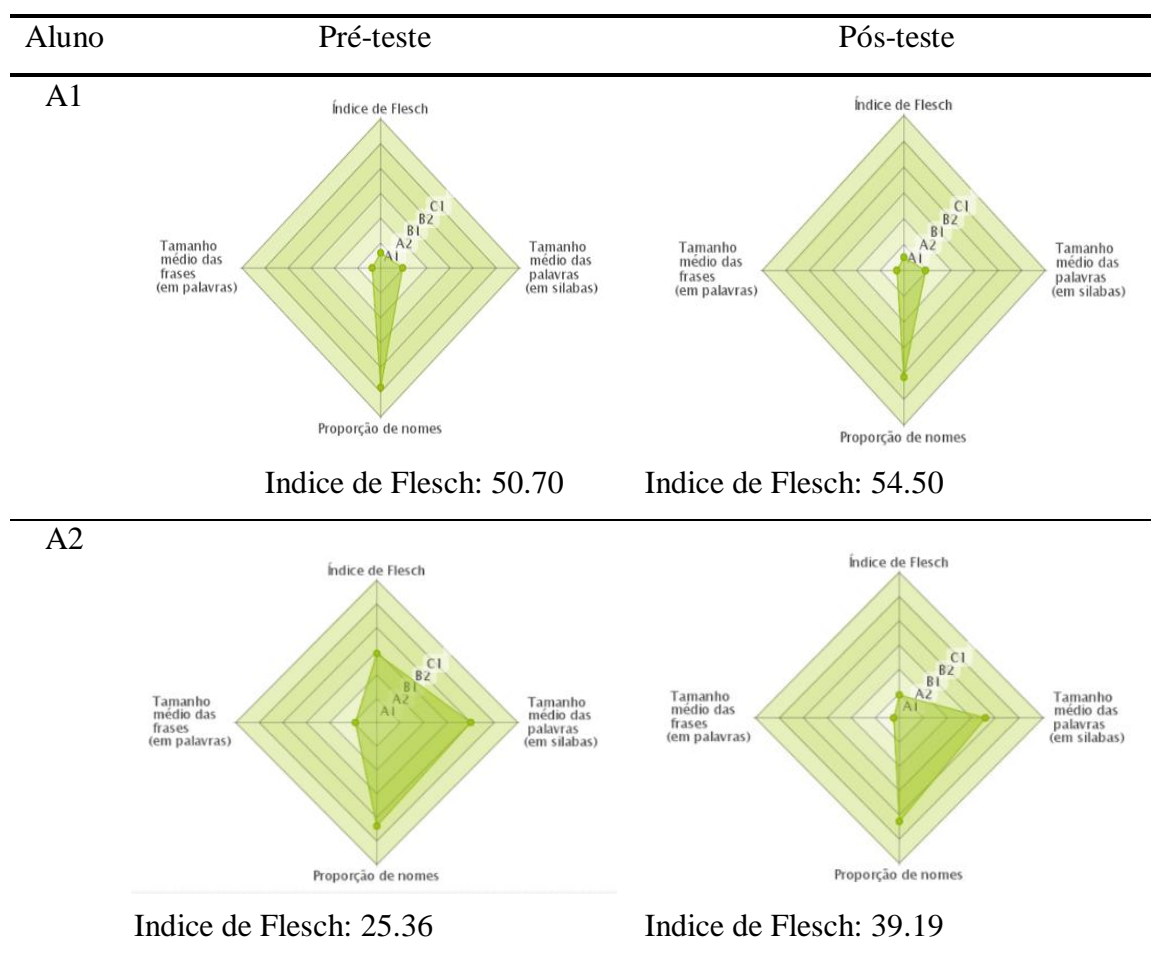


Figura 10A– Resultados do Índice de Flesch (LX-CEFR)

Aluno

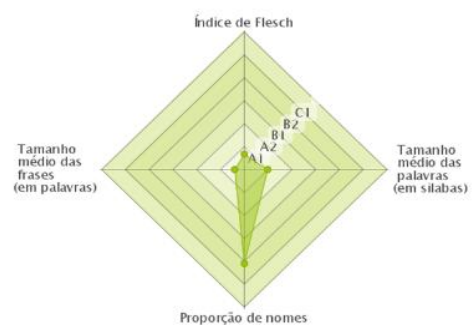
Pré-teste

Pós-teste

A3

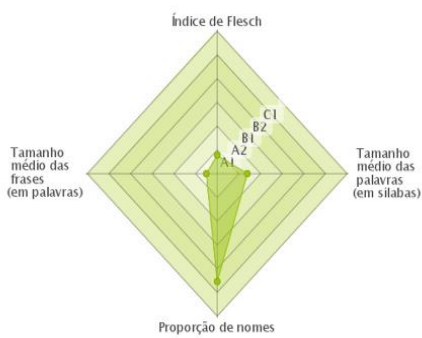


Índice de Flesch: 24.29

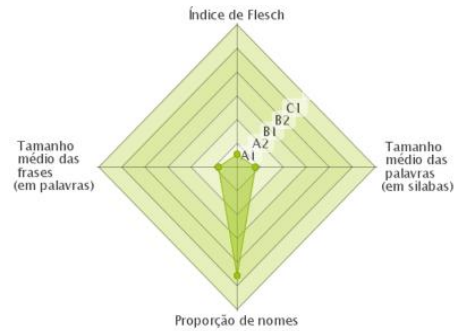


Índice de Flesch: 49.24

A4

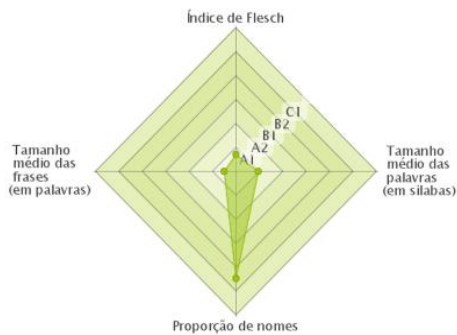


Índice de Flesch: 44.95

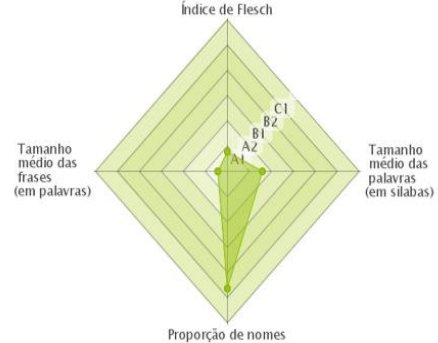


Índice de Flesch: 53.38

A5

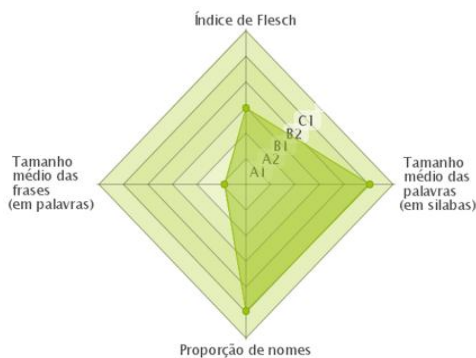


Índice de Flesch: 48.24

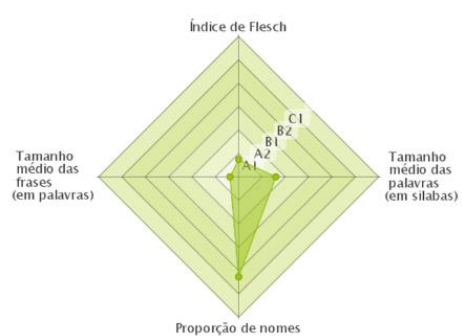


Índice de Flesch: 44.85

A6



Índice de Flesch: 24.92



Índice de Flesch: 46.36

Figura 10B– Resultados do Índice de Flesch (LX-CEFR)

Capazes de identificar o essencial de textos informativos muito simples, quando acompanhados de elementos paratextuais, são capazes de seguir instruções escritas breves e simples, em atividades escolares. Na produção/interação escrita, os alunos são capazes de pedir ou transmitir informações sobre si, a família e os amigos utilizando expressões e frases simples com dados ligados à identificação e caracterização pessoais, da família ou das pessoas que conhecem. Também são capazes de escrever mensagens simples e breves (SMS, postal, correio electrónico) e de responder afirmativa ou negativamente a convites e pedidos. São capazes de preencher formulários com referências à sua identificação e dos outros (QuaREPE, 2011).

Discussão

Após análise e interpretação dos dados, posicionados numa base epistemológica de carácter comunicativo e integrador, perspectivando a aprendizagem como um processo ativo no qual o aluno participa construindo saberes apropriados, mobilizáveis e duradouros, apresentamos a interpretação do estudo. Esta surge da convergência dos dados recolhidos pelas diferentes fontes e instrumentos (Almeida & Torres, 2003). Centramos a nossa atenção em dois aspetos, que consideramos marcarem inequivocamente o estudo que desenvolvemos:

- a natureza introdutora do conhecimento produzido;
- as potencialidades da metodologia utilizada (investigação-ação).

Em relação à natureza inovadora do estudo, pautamo-nos pelo facto de não termos encontrado na literatura investigações com as quais pudéssemos contrastar os dados e os resultados do nosso estudo (quer quanto à elaboração e implementação de programas de treino da competência lectoescrita de alunos surdos, quer quanto ao uso do Índice de Legibilidade de Flesch-Kincaid e do Índice de Facilidade de Leitura de Flesch Grade Level, na análise dos dados). Consideramos que o método usado, ao permitir intervir no presente, procurando compreendê-lo e agir - refletindo, contribuiu para melhorar o ensino de alunos surdos. A relevância da metodologia adotada – investigação-ação – deve-se ao facto de ter sido promotora de (re)construção de práticas pedagógicas e de dialéticas reflexivas, tendentes a aprimorar o processo de ensino aprendizagem.

Recorrendo a um Quadro Síntese de Interpretação da Eficácia do Programa PODER (Figura 11), acreditando que a sua apresentação permite estruturar, de forma ampla, a nossa apreciação, consideramos a nossa intervenção inovadora ao aplicar o programa de



Figura 11 - Quadro Síntese de Interpretação da Eficácia do Programa PODER
 (Adaptado de Pereira, 2010)

treino, Programa PODER, no desenvolvimento da competência lectoescrita em alunos surdos a frequentar o ensino bilingue o qual, visando a melhoria das práticas de intervenção psicoeducacional com surdos, implica o questionamento dessas mesmas práticas e modos de aprender do surdo, sustentando a recriação da intervenção psicoeducacional, numa atitude de reflexão-ação e de dinâmica psicoeducativa, suportada por uma lógica teórico-prática. Como resultado temos um programa de treino da competência lectoescrita adequado para alunos surdos, o desenvolvimento integrado da competência lectoescrita, a autoimplicação dos alunos surdos, o seu desenvolvimento cognitivo e a progressão nas aprendizagens.

Regra geral, as crianças chegam à escola com uma linguagem fortemente desenvolvida e, através dela desenvolvem uma base de conhecimento. São estas competências linguísticas o trampolim para a aprendizagem da leitura e da escrita. (Humara & Abdul, 2007). A criança começa a participar na atividade cultural dos seus pais, imitando-os (Teberosky, 1992) no entanto, o nível cultural das famílias é muito variável. Entre a família ouvinte e a criança surda, a barreira da comunicação instala-se, muitas vezes e desde logo. Desta forma, a criança surda chega à escola sem as mesmas competências linguísticas (no que respeita ao vocabulário, à construção de frases e ao conhecimento do mundo) que a criança ouvinte (Lebedeff, 2003), naquilo que se traduz como uma aquisição tardia da linguagem. No entanto, estudos realizados demonstram que os alunos surdos filhos de pais surdos obtêm melhores resultados na leitura do que crianças surdas filhas de pais ouvintes, concluindo-se que a língua de sinais prepara as crianças surdas para a aquisição de competências de leitura e escrita.

Se, por qualquer motivo, as competências linguísticas estão atrasadas adveem consequências na aquisição e desenvolvimento de competências de lectoescrita. Cabe à escola esbater estas diferenças servindo-se de uma intervenção psicoeducacional adequada com recurso às novas tecnologias e outras ferramentas para que, de forma interativa, ao exigir saber ler e escrever, promova o ensino destas competências, uma vez que hoje, dado terem nascido na era digital, as crianças dominam com extrema facilidade estes recursos, conforme constatamos com o uso do programa informático MicroKids (ferramenta de cariz pedagógico-didático, concebido numa lógica visual). As dificuldades dos alunos surdos no domínio da leitura e da escrita não resultam do seu déficite auditivo mas, principalmente, das metodologias usadas para os ensinar (Damásio, 1995, 2000). White (1987), partindo da perspectiva de Vygotsky (2001), defende que a diferença entre as crianças surdas e as ouvintes é o facto de não lhes ter

sido facultado o desenvolvimento linguístico normal. O bilinguismo reconhece que a surdez não é uma inabilidade, é pertencer a uma minoria linguística e cultural e o desenvolvimento integrado de competências de lectoescrita, com a autoimplicação dos alunos e um programa de treino adequado, conducente ao desenvolvimento cognitivo e à progressão das aprendizagens dos alunos surdos (Brokop & Persall, 2009). No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, não foi encontrada nenhuma diferença entre crianças surdas e ouvintes (Meadow, 1984). De acordo com Ricou (2006), para além das competências de comunicação, o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças surdas é normal, em relação à população geral apesar de, inúmeros estudos caracterizarem os surdos como socialmente imaturos, egocêntricos, com défices de auto-estima e de interação social donde, provavelmente, se poderá concluir a existência de relação entre a linguagem, o atraso na compreensão social e conseqüente desenvolvimento emocional. Para o autor se as crianças surdas apresentarem dificuldades na aplicação de alguma estratégia que lhes permita resolver um problema tal não se deve a incapacidade mas à diminuição de oportunidades de aprendizagem. Estas crianças requerem programas educacionais que rentabilizem o seu potencial. Os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA), promovido desde 2000 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), revelam que todas as crianças têm potencial para alcançar grandes sucessos se lhes forem dadas oportunidades e apoio para se distinguirem. Mostram ainda que o facto dos alunos reprovarem não está associado a melhores resultados no PISA e que o contexto familiar tem uma grande influência no sucesso escolar dos alunos (OCDE, 2012).

Pinto (2012) ao fazer referência à existência de estudos que concluam que um programa efetivo de escrita, tanto para alunos “ditos normais” como para “alunos com dificuldades” é eficaz, indica que estes programas devem incluir o ensino explícito dos passos principais do processo de escrita, o ensino das dimensões críticas, dos vários géneros e ainda estruturas que forneçam “feedback” aos alunos sobre a qualidade do trabalho que produziram. Por outro lado, a forma como os professores respondem à escrita dos alunos, através de comentários escritos, é fundamental. Para que sejam eficazes, é necessário que esses comentários sejam descritivos, específicos e adequados às competências de cada aluno, sem que se emitam “juízos de valor”. O Programa PODER enquadra-se nesta dinâmica, tornando as aprendizagens significativas, integradas e motivadoras.

A associação de surdos do Porto, no projeto de âmbito europeu *Deaf Por* (Lozanova, 2009), com o intuito de desenvolver uma linguagem europeia, multilingue assente na construção de portefólio para surdos e passaporte de línguas *europass* fez um estudo com surdos. Assim, por forma a reforçar, desenvolver e ampliar as competências dos surdos recomenda a exploração da escrita por intermédio do desenho. Quanto à leitura refere que esta, ao exigir imaginação, torna-se muitas vezes difícil para a criança surda, por não entender o que está a ler. É uma atividade muito trabalhosa para os surdos por terem um vocabulário recetivo reduzido, facto que vem corroborar os dados da nossa amostra quanto às competências de linguagem aos 5A, antes de ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças apresentavam grandes dificuldades na linguagem (Quadro 1). O seu domínio vocabular era muito reduzido. Para a criança surda, as palavras têm um único significado devendo, por isso, ser apresentadas em contexto (Lozanova, 2009). A autora faz ainda referência ao facto da relação som/letra se constituir como um desafio para escritores surdos emergentes que têm dificuldade em fazer o rastreio do som só com a audição residual. Havendo algum comprometimento da sua memória auditiva eles fazem generalizações de sons com base na visualização e produzem frases mais curtas. Freire (2011), referindo-se à variante escrita da língua, menciona que para os surdos a língua nacional do seu país é a sua segunda língua. Esta ideia é reforçada por Sim-Sim (2005) ao aludir que, ao contrário do que se passa com as crianças ouvintes, a aprendizagem da leitura e da escrita não pode partir da mobilização do conhecimento da língua oral, pelo contrário, é pela aprendizagem do vocabulário escrito e pelo ensino explícito da estrutura gramatical da língua que a criança surda, quando desconhecadora da língua oral, acede ao conhecimento dessa língua, e portanto, à extração de significado do material escrito. Estas ideias foram reforçadas por Andrade e Góes (1992) ao verificarem que fora da escola os surdos têm pouco contacto com o material escrito e que, quanto à leitura, além do pouco contacto preferem ler revistas com fotos, por lhes possibilitarem a compreensão, pois têm dificuldade com o vocabulário. Ao possibilitar ao aluno surdo um currículo de aprendizagem da língua escrita é de extrema importância torná-lo flexível, entendendo as suas dificuldades no acesso a essa forma de comunicação, a qual mediará a maioria das suas interações sociais e ampliará os seus conhecimentos, na comunidade ouvinte onde está inserido. O processo de aquisição, por alunos surdos, de uma língua escrita, pressupõe a aquisição da língua de sinais como primeira língua e da língua oral auditiva como segunda língua (Quadros & Schmiedt, 2006). Em crianças ouvintes, grande parte do processo de

aprendizagem da escrita, inicia-se com base no “conhecimento oral” e na estimulação das operações linguísticas decorridas das experiências que desenvolvem. Para o aluno surdo, a escrita da língua oral-auditiva passa a ser significativa a partir da língua visual espacial. Fernandes (2007) mostra que o som não é um requisito essencial para que o aluno surdo adquira a aprendizagem da escrita, indo ao encontro do pensamento de Vygotsky (1989) ao referir que “o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. De acordo com Ferreira-Brito (1993) dado que a relação escrita/gestual é possível sem a oralidade, o surdo não precisa de oralizar para aprender a ler e a escrever. A criança surda pode aprender a ler em português sem interferência da oralidade, sem pronuncia, uma vez que mesmo que a criança não oralize é capaz de pensar sobre a escrita (Gesueli, 1994). Disso são prova os alunos da amostra. Havendo quatro alunos com uma surdez neurossensorial bilateral profunda pré-linguística, a frequentar o 2.º ano de escolaridade, atingiram o nível A1- utilizador básico (QECRL) do índice de leitura, havendo um aluno que na leitura compreensiva de texto narrativo alcançou resultados a destacar, de 0% no Pré-teste para 78% no Pós-teste.

A escrita é uma função linguística distinta que difere da fala oral, tanto na estrutura como no funcionamento”. Segundo Sacks (1998) o desenvolvimento da gramática numa língua visuo-espacial ocorre da mesma forma e na mesma idade de aquisição que ocorre numa língua oral. Então, para um aluno surdo bilingue que utiliza uma língua gestual como primeira língua, o processo de apropriação de um sistema de escrita terá de passar, necessariamente, pela via visual e não pela oral-auditiva, como acontece com as crianças ouvintes. As crianças surdas, no processo de aquisição e desenvolvimento da lectoescrita percorrem os mesmos passos que as crianças ouvintes. Fazendo prevalecer o sentido da visão, os alunos surdos soletram, gestualizam ou recorrem à datilologia (alfabeto manual) para comunicar. Downing (1988) afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita pode acontecer naturalmente na vida da criança, basta que esteja exposta a um ambiente funcional de leitura e escrita. Educar é ajudar a criança a realizar todo o seu potencial, a tirar partido das suas capacidades, dos seus “pontos fortes” para que consiga ir mais além (Estanqueiro, 2006).

Procurando resposta à questão da eficácia da implementação de um programa de treino da competência lectoescrita para alunos surdos a frequentar o ensino bilingue, atribuímos especial destaque ao treino da leitura e da escrita pois a comunicação é, provavelmente, o processo que mais influência tem no comportamento (não podemos não comunicar). Talvez por esta razão, na escola, o ensino da leitura e da escrita têm

grande destaque, constituindo-se como as bases para a aquisição de aprendizagens posteriores e como forma de avaliação doutras aprendizagens. Transmitir pensamentos e comunicar necessita da linguagem. Ao facultar à criança um ambiente rico em estímulos educativos significativos de atividades que envolvam quer a leitura quer a escrita, a criança atuará perante as situações de forma ativa, construtiva, crítica, reflexiva e significativa, pondo em jogo os seus esquemas de ação (Hidalgo, 2009). O papel do docente é mediar e acompanhar o processo de aprendizagem.

A população surda em 2001 representava 0,8% da população portuguesa, aproximadamente 80 mil pessoas (Censos de 2001). Quanto ao nível de instrução, os dados referem que desse universo 39,42% não possuía qualquer instrução, 54,98% possuía o ensino primário e 1,54% o ensino universitário (Coelho, 2010). Nos últimos anos, a educação dos surdos mudou consideravelmente. Hoje o modelo patológico de encarar a surdez é completamente recusado para uma forma de perspetivar a surdez sob uma visão socioantropológica “não há uma deficiência tão grave a quem tenha sido conferida uma criação cultural coletiva tão genial como a surdez com a língua gestual” (Monteiro, 2012, p. 77). O reconhecimento, na Constituição da República Portuguesa da LGP, como língua oficial, o modelo bilingue de educação de alunos surdos, que ao rejeitar o ensino oralista no qual, durante anos, os surdos foram educados, a criação de EREBAS e a publicação, pelo Ministério da Educação, de Programas de LGP e de Língua Portuguesa como segunda língua fizeram com que o ensino do surdo pudesse atender às suas reais especificidades, reconhecendo-o como cidadão capaz e de pleno direito, com a mesma aptidão para a comunicação.

Tendo como objetivo avaliar a eficácia do programa de treino da competência lectoescrita dos alunos surdos a frequentar o ensino bilingue, pelos resultados apurados, consideramos que, pelo desenvolvimento cognitivo, as aprendizagens que proporcionou bem como pelas perceções que provocou aos alunos, se constitui como uma mais valia no desenvolvimento da competência lectoescrita de alunos surdos. Sentimos, no entanto, necessidade de contrastar os resultados que apuramos, havendo necessidade de se realizarem mais estudos que contemplem esta população.

Constituindo-se para nós um desafio, a conceção e implementação do programa de treino da competência lectoescrita para alunos surdos a frequentar o ensino bilingue – Programa PODER permitiu-nos reforçar o pressuposto de que se forem criadas as condições de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento pessoal e à integração escolar e social, respeitadas as características físicas e as possibilidades de acesso à

linguagem para surdos e ouvintes, em igualdade de oportunidades, estarão criadas as condições promotoras do desenvolvimento cognitivo e do sucesso educativo.

Conclusões

Terminado um ciclo é altura de revelar conclusões obtidas e evidenciar potencialidades. É chegado o momento de retomar a questão de investigação e aos objetivos que orientaram o estudo. Fazendo uma retrospectiva, compete-nos realizar o balanço do processo investigativo recordando o ponto de partida e o percurso trilhado, destacando respostas e o impacto das mesmas na questão do estudo.

Desenhar um programa de treino de desenvolvimento de competência lectoescrita de alunos surdos foi, desde o primeiro momento, um repto que nos deu imenso prazer abraçar, pela investigação realizada, pelas experiências vivenciadas e pela aprendizagem realizada. Contudo, foi uma tarefa árdua que requereu investimentos de vária ordem.

Consideramos que a opção de realizar a investigação com alunos surdos foi adequada ao objeto de estudo e que as crianças realizaram as tarefas com elevado grau de envolvimento. As atividades realizadas promoveram a participação dos alunos surdos num contexto de aprendizagem dinâmico de interações e sequencialidade de atividades que os conduziu a usar a LGP para aprender e desenvolver competências de leitura e escrita em língua portuguesa (L2), tendo recebido um feedback muito positivo quanto à aceitação do Programa pelos alunos. Consideramos assim que o programa de treino – Programa PODER - possui imensas potencialidades no campo para o qual se direciona, constituindo-se como alternativa válida às práticas pedagógicas do ensino de alunos surdos. Abordando o processo de investigação-ação destacamos como relevantes o facto de possibilitar o envolvimento ativo e participativo dos alunos, a possibilidade de investigar em ação e para a ação, tendo em conta ciclos de planificação – ação – reflexão.

Em relação aos traços distintivos do Programa PODER implementado salientamos a aprendizagem que possibilitou aos alunos surdos no âmbito das competências de leitura e escrita. Fez-se uma aprendizagem contextualizada, significativa, geradora de práticas integradas e mobilizadora de conhecimentos prévios ou experiências vividas. O uso de estratégias promotoras de experiências de aprendizagem de progresso integrado

articuladas em LGP e L2 permitiu o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos e a adoção de posturas promotoras de sucesso.

Da dimensão inovadora do programa de treino, percecionado como alternativa de qualidade no ensino de alunos surdos, destacamos a consistência do mesmo em relação ao facto de não existirem manuais escolares com tradução adequada ao ensino de alunos surdos. Por outro lado, sendo a LGP língua oficial portuguesa faria sentido o seu enquadramento no desenho curricular do Ensino Básico, como língua opcional. A medida minimizaria ou erradicaria grande parte das dificuldades sentidas pelos surdos em situações rotineiras das suas vivências diárias, engrandecer-nos-ia como povo e cultura para além de que, estou convicta, traria benefícios aos alunos ouvintes na aquisição e desenvolvimento de competências de lectoescrita (estudo que seria interessante implementar). Assumindo total concordância com os princípios enumerados, conscientes da logística que envolvem, estas conclusões assumem a dimensão de recomendações reposicionando o desenvolvimento da competência lectoescrita no centro do sucesso educativo dos alunos surdos. Os resultados obtidos no Pré-teste em relação ao Pós-teste revelam que, na leitura compreensiva, todos os alunos fizeram uma progressão significativa, quer na leitura de frases simples quer na leitura de texto narrativo, com destaque para o aluno A₂ que obteve um resultado na ordem dos 78%, destacando-se do grupo. Na escrita de texto narrativo a diferença do Pré-teste em relação ao Pós-teste foi superior a 25%. Nos resultados calculados pelo LX-CEFR, em relação ao Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid, a ocorrência de letras aumentou em 4 casos e baixou em duas situações. A ocorrência de sílabas manteve-se a mesma em apenas 2 crianças, baixando noutra. Em relação à quantidade de palavras, do Pré-teste para o Pós-teste registou-se um aumento em 5 alunos e uma diminuição num aluno. Quanto ao número de frases, uma criança manteve e todas as outras registaram um aumento. Na densidade lexical a quantidade de formas verbais utilizada decresceu em três crianças e aumentou em todas as outras. O número de adjetivos foi inferior em apenas um aluno. Também só um aluno teve um valor superior quanto à média de palavras por frase bem como em relação à média de sílabas por palavra. Quanto ao Índice de Legibilidade de Flesh-Kincaid este decresceu em 3 casos e sofreu o aumento de 0,1 em dois alunos, com tendência para se aproximar do nível Padrão. Destacamos o caso do aluno A₆ pela diferença de resultados obtidos.

De uma forma ampla, consideramos que a abordagem metodológica utilizada se constitui num projeto de desenvolvimento curricular no ensino de alunos surdos,

reposicionando o ensino. É uma abordagem inovadora, integradora de saberes e experiências a ter em conta no desenvolvimento de práticas pedagógicas, por forma a rentabilizar aprendizagens. As aprendizagens realizadas e a abordagem metodológica integradora adotada revelam a virtude do modelo bilingue na educação de alunos surdos pois este permite ao surdo potencializar todas as suas capacidades.

Pelo exposto, faria todo o sentido dar continuidade ao estudo, alargando-o a outros escalões etários e a outras populações, noutros contextos. Seria ainda relevante auscultar as perceções dos pais e dos professores que contactam com estes alunos. Por outro lado, afigura-se-nos pertinente aprofundar a produção de materiais pedagógicos destinados ao ensino de alunos surdos. O ingresso de alunos surdos no ensino superior, colocando a ênfase nas saídas profissionais dos surdos, seria outra temática pertinente. Por fim, gostaríamos de destacar a promoção de métodos de ensino centrados em estratégias de investigação-ação colaborativa como inovação de práticas de ensino, dando passos firmes em direção ao sucesso.

As conclusões apresentadas permitem-nos fazer inferências acerca do treino da competência lectoescrita de alunos surdos a frequentar o ensino bilingue tendo como suporte um programa criado de forma inovadora, ajustado às especificidades dos alunos surdos, ao conhecimento produzido e às potencialidades da metodologia de investigação-ação adotada. Verificou-se que a abordagem metodológica desenvolvida permitiu o desenvolvimento cognitivo e a progressão das aprendizagens dos alunos. Constatou-se também que o Programa PODER é adequado e ajustado ao treino da competência lectoescrita de alunos surdos a frequentar o ensino bilingue e que o contexto de investigação-ação participativo foi apropriado, assumindo-se os intervenientes no processo como participantes ativos, dando o seu contributo para a melhoria das práticas relacionadas com a leitura e escrita dos alunos surdos.

Referências

Acordo Ortográfico de 1990. Acessível em:

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php>

Alcará, A. (2012). *Compreensão de leitura, estratégias de Aprendizagem e motivação em universitários: Estudos de validade de medidas*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, para obtenção do título de Doutora em Psicologia; área de concentração: Avaliação Psicológica. Itatiba: Universidade de São Francisco.

Alegre: ArtMed Editora.

Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Almeida, L., Freire, L. A. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

Almeida, M. (2009). *O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação. Medi@ções Vol. 1 – nº 1. Revista OnLine. Acessível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt>

Almeida, S., Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3.ª ed). Braga: Psiquilibrios.

Alphandéry, G. (1987). *O Papel da leitura na formação da criança e do adolescente, O Poder de Ler*. Porto: Livraria Civilização.

Alves, F. (2000). *O encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alves, J. (2001) (dir.) . *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Conselho da Europa: Edições ASA.

Amaral, J. (1993). *Auto-eficácia, auto-regulação e desempenho na realização de tarefas cognitivas*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Amaral, M., (2006). *Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2009). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 109-150).

- Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.
- Andrade, G., Resende, L., Goulart, G., Siqueira, A., Vitor, R. & Januário, J. (2008). *Deficiência auditiva na toxoplasmose congénita detectada pela triagem neonatal*. Acessível em: <http://www.scielo.br/scielo.pt>
- Antunes, A. (2013). *A inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas.
- Aranha, M. (consult.) (2006). *Saberes e práticas da inclusão – desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.
- Baalbaki, A. & Caldas, B. (2011). *Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais*. Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL. Acessível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf
- Bally, C. & Sechehaye, A. (Org.) (2006). Saussure, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix. Acessível em: <http://monoskop.org/>
- Baptista, J. (2008). *Os Surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. (2012). *Educar e Comunicar na Surdez*. Coimbra: Grácio Editor.
- Barbosa, R. (2011). *Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, R. (2005). *Reconhecimento da Perda de Eficácia de Protetor Intra-Auricular* (Tese de Mestrado). Bauru: Universidade Estadual Paulista.
- Beja, M. (2009). *Escola e família: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico)*. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bellugi, U., & Klima, E. (1990). *Properties of visuospatial language*. Paper for international congress: sign language research and application, conference, 23-25. Hamburg: Siegmund Prillwitz.

- Bellugi, U., Klima, E., & Hickok, G. (2009). *Organização cerebral: pistas retiradas de «Deaf Signer» com lesões nos hemisférios esquerdo e direito*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (2009) (coord.) *O Gesto e a Palavra II*. Lisboa: Caminho. (p. 45- 77).
- Berger, G. (2009). *A Investigação em Educação - Modelos socioepistemológicos e inserção institucional*. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, p. 175-192.
- Bernstein, D. K., Tiegerman, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. USA: Macmillan Publishing Company.
- Berro, A., Brazorotto, J., Duarte, J., Buffa, M. (2008). *Caracterização do desenvolvimento da escrita em crianças com deficiência auditiva em programa de reabilitação aurioral*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Arqueiro, Vol.18, p. 17-28.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. *Revista Eletronica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 (nº 1)*, p. 68-80.
- Botelho, M. (2005). *Didáctica do Português, Literacia(s) e Cidadania - Lição de provas públicas para professor coordenador*. Setúbal: IPS – ESE.
- Branco, A., Rodrigues, J.; Silva, J., Costa F. & Vaz, R. (2014). *Assessing Automatic Text Classification for Interactive Language Learning. Proceedings, in Society 2014 - IEEE International Conference on Information Society IEE*, pp.72-80.
- Brito, C. (2011). *O surdo frente à modalidade escrita da língua portuguesa*. Acessível em: <http://educarnadiversidadepombal.blogspot.pt>
- Brokop, F. & Persall, B. (2009). *Writing Strategies for Learners who are Deaf*. NorQuest college: Centre for excellence in learning supports. Acessível em: <https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/learning/CELS-Writing-Strategies.pdf>
- Campos, C. (2004). *Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. Brasília: Rev Bras Enferm, (DF) 57(5), p. 611-4.
- Capelo, M. R. (2007). *A biblioteca: Uma actividade de enriquecimento do currículo na escola a tempo inteiro*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira. Madeira. Acessível em: <http://www.madeira-edu.pt/>

- Capovilla, F., & Raphael, W. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Caregnato, R. & Mutti, R. (2006). *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Carneiro, M. (2012). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Estudo de caso sobre as percepções dos professores*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, C. (2013). *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. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história da educação dos surdos: no mundo e em Portugal*. Lisboa: Mariana Martini.
- Cavaca, F. (coord.). (s.d.). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Coelho, O. (Org.) (2010). *Um copo vazio está cheio de ar assim é a surdez*. Porto: Legis Editora.
- Correia, I. (2009). *O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental*. Coimbra: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra.
- Coutinho, A. (2006). *Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2006). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 151-189).
- Coutinho, C. (2005a). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. – U. Minho.
- Coutinho, C. (2008b). *Métodos de Investigação em Educação*. Dissertação de mestrado em Tecnologia Educativa. Minho: Universidade do Minho.

- Coutinho, C. (2013c). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A. , Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, (n.º 2), pp 455-479. Instituto de Educação: Braga.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lousã: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Curto, P. (2014). *Classificador de textos para o ensino de português como segunda língua*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Engenharia Informática e de Computadores. Lisboa: Técnico.
- Damáσιο, A. R. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins:Europa-América.
- Damáσιο, A., & Damáσιο, H. (2000). *Language and brain*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Declaração de Salamanca (1994). UNESCO. Acessível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Desbordes, F. (1996). *A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da antiguidade*. In: Catch, Nina (Org.). *Para uma teoria da linguística escrita*. São Paulo: Ática. (p. 23-29).
- Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2002). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Dörnyei, Z. (2002). *Questionnaires in Second Language Research: Construction*,
- Drasgow, E. (1993). Bilingual/Bicultural deaf education: In *Sign Language*.
- Duarte, I. (2006a). *Igualdade de oportunidades na criança surda*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2006). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 257-274).
- Duarte, I. (2013b). *Aquisição e Desenvolvimento da Leitura e Escrita em Crianças Surdas*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Educativas Especiais (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.
- Eisenberg, R., (1976). *Auditory Competence in Early Life* . Baltimore: University Park Press.

- Estanqueiro, P. (2006). *Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito?* In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2006). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 191-220).
- Faria, A. R. (1998). *O Pensamento e a Linguagem da Criança Segundo Piaget*. São Paulo: Editora Ática.
- Fealdmen, R. (2001). *Compreender a psicologia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Feinmesser, M., Tell, L., & Levi, H. (1982). *Follow-up of 40000 infants for hearing defect*. *Audiology*, 21, (p. 197-203).
- Fernandes, E. (2007). *Surdez e bilinguismo*. São Paulo: Mediação.
- Fernandes, S. (1999). *É possível ser surdo em português? Língua de sinais escrita: em busca de uma aproximação*. In: Skliar, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431. Acessível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). *Avaliação formativa: algumas notas*. In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, A. (coord.) (1995a). *Gestuário – Língua Gestual Portuguesa*. (2.^a ed.) Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Ferreira, A., (2006b). *Subsídios para o estudo da história da educação de surdos em Portugal*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2009). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 57-81).
- Ferreira-Brito, L (1993). *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Fleury, M. & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. RAC, Edição Especial. Acessível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf> .
- Flick, U. (2008). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (3.^a ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Franco, M. et al (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala, Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Freire, A. (1999). *Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos*. In C. Skliar (org.), *Atualidade da educação bilingue para surdos*, 2. Porto Alegre: Mediação.
- Freire, M. (2011). *A criança surda e o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Gall, D., Borg, R. & Gall, P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York:
- Garcia, R., (2006). *Patinho feio ou cisne seguro de si? Surdez, comunicação e estima de si mesmo*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2009) *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 313-337).
- Geers, A. & Moog, J. (1994). *Spoken Language Results: Vocabulary, Syntax and Communication*. *Volta Review*, Vol. 96 (5), 131-148.
- Gesueli, M. & Moura, L. (2006). *Letramento e surdez: a visualização das palavras*. Acessível em: <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=6525>.
- Gesueli, Z. (1994). *A Criança Surda e o Processo de Aquisição da Escrita*. Pró-Fono: *Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba, v.6, n.º2, p.26-30.
- Góes, M. (1999). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (2ª ed.). São Paulo: Plexus.
- Gomes, M., (2010). *O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade do Porto.
- Gonzalez, M., Svartholm, K., & Lissi, M. (2012). *El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias*. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, (nº 2). para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita (p. 299-320).
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. Acessível em: <http://books.google.pt/books/about/>.
- Grosjean, F. (1999). *O direito da criança surda de crescer bilingue*. (Tradução de Laboratoire de Traitement du Langage et de la Parole) Suíça: Faculdade de letras da universidade de Neuchâtel. Acessível em: http://www.francoisgrosjean.ch/Portuguese_Portugais.pdf.
- Grosso, M. (coord.) (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*.

- Guarinello, A. (2006). *Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos*. In: Berberian, A. et al (2006). *Letramento: referências em educação e saúde*. São Paulo: Plexus. Cap. 12. (p. 348-367).
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985a). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005b). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. (3^a ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Harmers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge
- Hay, J. (2012). *Perda de Audição – As nossas respostas às suas perguntas*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Hayes, J. (1996). *The science of writing*. Hillsdale NJ.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Heaton, P. & Winterson, P. (1996). *Dealing With Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Herreras, E. (1993). *La docencia através de la investigación–acción*. Revista Iberoamericana de Educação.
- Hidalgo, C. (2009). *La importancia de la lectoescritura en educación infantil*. Acessível em:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf
- Humara, B. & Abdul H. (2007). *The Use of ICT in Developing Reading and Writing Skills in Children with Hearing Impairment*. Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science San Francisco, USA 24. Acessível em.
http://www.iaeng.org/publication/WCECS2007/WCECS2007_pp490-492.pdf
- Jokinen M., (2006). *Os utilizadores de Língua Gestual e a Comunidade Surda*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2009) *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 83-108).
- Júnior, F., Leão, A. & Mello, S. (2011). *Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração*. Revista de Ciências da Administração. Vol 13, n.º 31. (p. 190-209).
- Kato, M. A. (1987). *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática.

- Krueger, R. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. California: Sage Publications.
- Laborit, E. (2000). *O Grito da Gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1996). *Técnicas de pesquisa*. (3.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Lane, H. (2006). *Serão as pessoas surdas diferentes?* In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2006). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 25-55)
- Lanzeta, B. (2008.). *Adaptação de prótese auditiva em crianças surdas de zero a oito anos em um programa de saúde auditiva*. Tese de mestrado em Avaliação e Intervenção dos Distúrbios da Audição. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lebedeff, T. (2003). *Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre shared Reading program*.
- Lissi, M., Grau, V., Raglianti, M., Salinas, M., & Torres, M. (2001). *Adquisición de la Lectoescritura en Niños Sordos: Una Visión desde los Profesores en Chile*. Psykhe. Vol.10, N.º 1. (p. 35-48).
- Lissi, M. & F. V., (2005). *La lectura en personas sordas: Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico Y la utilización del lenguaje de señas*. Estudios Pedagógicos XXXI, N° 2. (p. 105-119).
- Lodi, A. (2000). *Educação bilíngue para surdos*. In: Lacerda, C., Nakamura, H., Lima, M. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus.
- Loureiro, C. (2013). *Competências sociais de estudantes do ensino secundário: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção*. Tese de Candidatura ao grau de Doutor em Ciências de Enfermagem submetida ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto.
- Lx-Center, *Language Resources and Technology for Portuguese*. Universidade de Lisboa. NLX-Grupo de Falae Linguagem Natural. Acessível em <http://nlx.di.fc.ul.pt/>

- Lozanova, S. (2009). *Analysis of Needs, Constraints, Practices and Challenges to the Deaf and Hearing-Impaired Learners of Languages - Preliminary Research*.
Acessível em:
<http://www.deafport.eu/up/Research/1.%20Deaf%20Port%20Preliminary%20Research.pdf>
- Mackey, W. (2000). *The Description of Bilingualism*. In: Wei, L. *The Bilingualism Reader*. London New York: Routledge.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa:
- Martins, M. (1997a) *Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever* In *Ensino bilíngue de alunos surdos*. Direção-Geral da Educação.
- Martins, M. (2002b). *Implantes cocleares e bilinguismo: a influência da língua gestual na reabilitação audio-oral*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. London: Edward Arnold.
- Megale, A.(2005). *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 3.º, n. 5. ISSN 1678-8931.
Acessível em: www.revel.inf.br .
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, Vol 2.º. Inovação, Investigação em Educação. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (2ª ed.). London: Sage Publications.
- Monreal, S., Rosa, R., & Hernández, R. (1999). *Deficiência auditiva : Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Monteiro, A. (2012). *Avaliação da Eficácia do Modelo Bilíngue na Educação dos Alunos Surdos*. Tese de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, I. (2009). *Reabilitação Auditiva em Crianças com Surdez Neurosensorial Severa/Profunda*. Dissertação de Mestrado Integrado em Medicina. Universidade da Beira Interior: Faculdade de Ciências da Saúde.
- Moreira, M. (1999). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: EDU.

- Moura, M., Lodi, A., Harrison, K. (2005). *A história e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais*. In: Lopes, F. (Ed.). *O tratado de fonoaudiologia*. (2.^a ed.)Ribeirão Preto, SP: Tecmedd. v. 2, (p. 341-364).
- OCDE (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*, Paris: OECD Publications.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Parving, A. (1988). *Longitudinal study of hearing disabled children. A follow-up investigation*. In *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 15, 223-44.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3.^a ed.) London: Sage Publications.
- Peixoto, V. & Rocha, J. (2009). *Metodologias de intervenção em terapia da Fala*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, J., Reis, A. & Magalhães, Z. (2003). *Neuroanatomia funcional – anatomia das áreas activáveis nos usuais paradigmas em ressonância magnética funcional*. *Acta Médica Portuguesa*16:107-116. Artigo de revisão. Porto: Serviço médico de imagem computadorizada.
- Pereira, D. (2006). *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa1*. FLUL / ILTEC. Texto apresentado no Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian. Acessível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/dpereira-divling2.pdf>
- Pereira, F. (Org.) (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Pettito, L., & Marentette (1991). *Babbling in the manual mode: evidence for the ontonegy of language*. In *American association for the advancement of science, Science*, 251, (p. 1397-1556).
- Piaget, J. (1983). *A Epistemologia Genética e Outros Textos*. São Paulo: Abril Cultural.
- Pinheiro, T. & Favorito, W. (2000). *Ensinando Português como segunda Língua*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Arqueiro, Vol.1, (p. 12-17).
- Pinto, P. (2012). *A Escrita e os Desafios Enfrentados por Docentes e Alunos no Ensino Secundário*. Portugal: lulu.com.

- PISA (2012). *Resultados*. Acessível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>
- Pocinho, M. (2004). *Psicologia Cognitiva e Língua Materna: avaliação da eficácia dum programa de estratégias de aprendizagem para alunos com insucesso escolar em Língua Portuguesa*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Madeira. Funchal: Universidade da Madeira.
- Poizner, H. & Bellugi, U. (1989). *Language research: new views of how the brain works*. The Salk Institute Research Report.
- Porta, L. & Silva, M. (s.d.) *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Acessível em: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Quadro Europeu Comum De Referencia Para As Línguas – Acessível em: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr>
- Quadros, R.. & Pizzio, A. (2010). *Bases biológicas e aquisição da linguagem – 8*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Quadros, R. (s.d.). *Um capítulo da história do SignWriting*. Acessível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html> .
- Quadros, R., Perlin, G. (Orgs) (2007). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul.
- Rey, B. (2005). *Pedagogia diferenciada, saberes e competências*. In Revista da Associação dos Professores de Português n.º 28.
- Ricou, M. (2006). *Psicologia e surdez*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. (coord.) (2006) *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho. (p. 275-312)
- Robertson, X., Quintela, D., Ramirez, I., Lissi, M., (2012). *Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en lengua de señas chilena*. OnOmázein 26 (2012/2): (p. 193-219).
- Sacks, O. (2010). *Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos*. Mota, T. L. (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Sacristan, J. (2001a). *A Educação Obrigatória: Seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Sacristan, J. (2003b). *Educar e Conviver na cultura global*. Porto: Asa Editores.
- Salles, H., Faulstich, E., Carvalho, O., Ramos, A., (2004). *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a Prática Pedagógica*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: Ministério da Educação.
- Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem – aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.

- Schlesinger, H. (1988). *Questions and answers in the development of deaf children*. In Strong, M. (1988). *Language Learning and Deafness*. San Francisco: Cambridge University Press.
- Silva, G. (2011). *Olhos que ouvem... mãos que falam proposta de um guia didático de LGP para alunos ouvintes*. Dissertação de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Silva, H., Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto 2*. Lisboa: Factor.
- Silva, I., Kauchakje, S., & Gesueli, Z. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus.
- Silva, L. & Bastos, T. (2013). *Pais ouvintes e filhos surdos: impasses na comunicação*. Caderno Temático: Educação Especial e Inclusão. nº. 8, Ano IV (p. 25-34).
- Silva, M. (1999). *Construção do sentido da escrita do sujeito surdo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Acessível em: <http://www.unicamp.br>
- Sim-Sim, I. (1998a). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (Org.) (2005b). *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2009c). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skliar, C. (Org.) (1998a). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (Org.) (1999b). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação.
- Spencer, L. (1990). *Competency assessment methods: history and state of the art*. Hay McBer. London: Research Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinmann.
- Sternberg, R. (2008). *Psicologia cognitiva* (4.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Strobel, L. (2009). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Tavares, R. (2003). *Aprendizagem significativa*. Acessível em: http://scholar.google.pt/scholar_url?url=http

- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Termentina, A. (2011). *A Inclusão de Alunos Surdos em Agrupamentos Sem Escolas de Referência Para a Educação Bilingue*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade em Educação Especial – Ramo Surdez e Problemas de Linguagem. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tiber, N. (1985). *A psychological evaluation of cochlear implants in children*. Ear and hearing, Vol. 6, n.º 3. Suplemento.
- Toldbod, I. (1997). *Pequenas células cinzentas grandes pensamentos – um caderno temático sobre o cérebro*. Trad. Correia, M. (2000). Lisboa: Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva.
- Virole, B., (1996). *Psychologie de la surdit e*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier SA, Département De Boeck Université.
- Vygotsky, L. (1989a). *A forma o social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (3.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001b). *Constru o do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L., Luria, A., & Leontiev, A. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6ª ed.) São Paulo: Ícone Editora.
- Wei, L. (2000). *Dimensions of Bilingualism*. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*.
- Widdowson, D., Dixon, R., & Moore, D. (1996). *The Effects of Teacher Modelling of Silent Reading on Students' Engagement During Sustained Silent Reading*. Educational Psychology.

Referências Legislativas

- Declara o de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994)
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M.
- Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educa o.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Apoios especializados a prestar na educa o pr -escolar e nos ensinoss básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.*

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto de 1991. Ensino Especial. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 46/89 de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo.

Diário da República

Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio

Diário da República – I Série A – n.º 218 – 20/09/1997 – Lei Constitucional. Artigo 74.º - alínea h) Ensino Básico.

Diário da República – I Série A – n.º 218 – 20/09/1997 – Lei Constitucional. Artigo 74.º - alínea h) Ensino.

[Port. n.o 743-A/2009 1.a série n.o 132, 10/07/2009](#)

Programa curricular de LGP – Ensino Básico, 18/12/2007

Programa curricular de LGP – Ensino Secundário, 24/06/2008

Programa curricular de Português língua segunda para alunos surdos, 15/02/2011

Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos.

Anexos

Anexo 1– Classificação Internacional da Surdez.

Comité Internacional BIOAPOZ e ANSI.

Grau	Perda	Decibéis (dB)	Percepção sonora	Causas
Normal	0-20	0-15	Normal	
Ligeira	21-40	16-25	Não percebe a voz sussurrada; Pode perder as consoantes surdas.	Otite serosa; Perfuração do tímpano.
Leve		26-40	Percebe os sons mais sonoros da fala.	Perda neurosensorial; Timpanosclerose.
Média ou Moderada	41-70	41-65	Recorre à leitura labial para perceber uma conversa formal.	Otite crónica; Anomalia do ouvido médio; Perda neurosensorial.
Severa	71-90	66-95	Percebe apenas se se gritar junto ao ouvido.	
Profunda 1° 2° 3°	91-119 =90 91-100 >100	>95	Não percebe a fala, só ouve ruídos intensos.	Perda neurosensorial ou mista.
Total	>120		Não ouve nada.	
	BIAPOZ	ANSI		

Fonte: www.surduniverso.pt

Anexo 2- Questionário aos alunos



Departamento de Psicologia

Mestrado em Psicologia da Educação

Caro/a aluno/a:

Estou a desenvolver um estudo sobre A lectoescrita em alunas surdas integradas num sistema de ensino bilingue: avaliação de um programa de treino, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, da UMA sob orientação da Doutora Regina Capelo e da Doutora Margarida Pacinho.

Pedindo a tua colaboração no preenchimento deste questionário, que é anónimo, agradeço, desde já, o teu contributo e disponibilidade.

Secção I

DADOS PESSOAIS

(Completa ou assinala com X a opção que corresponde à tua situação)

1.1. Idade: anos

1.2. Sexo:  Masculino  Feminino

1.3. Ano de Escolaridade: ano

1.4. Audição:

 Surdo/a:

 Ouvinte:

1.5. Próteses:

Uso aparelho auditivo Uso implante coclear

Não uso próteses auditivas Uso outro Qual? _____

1.6. Grau de surdez:

Ouço bem Ouço Ouço pouco Não ouço nada

Anexo 2 A- Questionário aos alunos

<p>Secção II</p> <p>LEITURA 📖 📚 📕 📗</p> <p>(Lê as questões e assinala com X a opção que corresponde à tua situação)</p>

2.1. Gostas de ler? (Assinala com X a opção que corresponde à tua situação.)

SIM

NÃO





2.2. Com que frequência costumas ler? (Assinala com X a opção que corresponde à tua situação.)

Leio todos os dias.

Leio de vez em quando.

Não leio.

2.3. Onde costumas ler os teus livros? (Assinala com X a opção que, para ti, melhor representa cada situação.)

		Sempre	Raramente	Nunca
	Em casa			
	Na escola			
	Na biblioteca			
	Em outro local Qual? _____			

2.4. Quando estás a ler um texto em Português, que sentes? (Assinala com X a opção que, para ti, melhor representa cada situação.)

	Sempre	Raramente	Nunca
Prazer na leitura			
Cansaço			
Dificuldade (s) em compreender			

Anexo 2 B- Questionário aos alunos



2.5. Lês, para quê? (Assinala com X a opção que, para ti, melhor representa cada situação.)

	Sempre	Raramente	Nunca
Para praticar a leitura.			
Para ocupar os tempos livres.			
Para realizar as tarefas escolares.			
Para aprender, sobre um assunto.			
Por diversão.			
Só por ler.			
Por obrigação.			

2.6. Como estão escritos os livros que costumas ler? (Assinala com X a opção que, para ti, melhor representa cada situação.)

	Sempre	Raramente	Nunca
Em Português.			
Em LGP, com tradução em Português.			
Numa Língua de Sinais.			
Em Português com abecedário gestual (dactilologia).			
Em Português e com sinais/símbolos.			
Outro:			

2.7. Quando escolhes um livro, a que dás preferência? (Assinala com X a opção que, para ti, melhor representa cada situação.)

	Sempre	Raramente	Nunca
 Ao texto (à letra; ao que está escrito).			
 À imagem (desenhos, fotos, pinturas)			
Outro aspeto <input type="text"/>			

Anexo 2 C- Questionário aos alunos

Seção III Escrita 写作能力测试 [Lê as questões e assinala com X a opção que corresponde à tua situação]

3.1. Gostas de escrever? (Assinala com X a opção que corresponde à tua situação.)

SIM

NÃO

3.2. Com que frequência costumas escrever? (Assinala com X a opção que corresponde à tua situação.)

Escrevo todas as dias.



Escrevo de vez em quando.

Não escrevo.

3.3. Escreves para quê/porquê? (Assinala com X a opção que, para ti, melhor representa cada situação.)

	Sempre	Raramente	Nunca
Para comunicar (ideias, sentimentos, desejos, sonhos).			
Para realizar as tarefas escolares.			
Por prazer.			
Por obrigação.			
Outro:			

3.4. Onde costumas escrever? (Assinala com X a opção que, para ti, melhor representa cada situação.)

	Sempre	Raramente	Nunca
 Em casa.			
 Na escola.			
Outro lugar:			

Anexo 2 D - Questionário aos alunos

3.5. Completa a expressão: Escrever é...

3.6. Antes de escrever, preparas a escrita do texto? (Assinala com X a opção correspondente.)

SEMPRE

RARAMENTE

NUNCA

3.7. Quando escreves, sentes alguma dificuldade? Se sim, em quê?

3.8. A imagem/símbolo associada à palavra ajuda-te na compreensão/escrita do texto?

SEMPRE

RARAMENTE

NUNCA

3.9. Quem lê o que escreves? (Assinala com X a opção que, para ti, melhor representa cada situação.)

	Sempre	Raramente	Nunca
O pai.			
A mãe.			
O/A irmão (ã).			
Os colegas da escola.			
Os professores.			
Outro/s. Quem?			

3.10. Costumas (re)ler os textos que escreves? (Assinala com X a opção que corresponde à tua situação.)

SEMPRE



RARAMENTE

NUNCA


AGRADEÇO A TUA COLABORAÇÃO

Anexo 3 – Trabalhos dos alunos

1. Desenha uma árvore.
2. Desenha o sol a espreitar por detrás de uma nuvem.
3. Desenha quatro flores.
4. Desenha cinco maçãs na árvore.
5. Desenha um menino debaixo da árvore.
6. Desenha uma menina a saltar à corda.
7. Desenha o número cinco na camisola do menino.
8. Desenha, ao longe, uma casa com uma chaminé a deitar fumo.
9. Desenha uma borboleta pousada numa flor.
10. Escreve nas linhas seguintes o nome de mais duas coisas, pessoas ou animais que gostasses de desenhar.
11. montanha
12. rio
13. Desenha aquilo que escreveste.

Prática.



Imagina e escreve uma conversa entre estes dois meninos.

Z - Olá, como estás?

K - Estou bem, queres brincar comigo?

Z - OK, KAI!

K - Queres brincar às lutas?

Z - Não, quero brincar à bola!

K - OK.

Z - Eu vou levar a minha bola!

www.pca.org.br

Anexo 3A- Trabalhos dos alunos

Na cidade dos ratos
os dois ratos eram amigos, eles estão a falar um
para ir cidade. A cidade tem muitos carros.
A comida era muito ruim. Apareceu o gato.
Assustados fugiram os ratos.
Fui para o campo. Nunca comida mas não
tinha gatos.

Melhora o texto e passa-o a limpo.

Os magos
Há muitos... muitos anos um robô,
que estava na planete mágica, brincava com
uma nave especial.
Ele queria descobrir uma espada para matar
os magos.
Havia uma bruxa má, feia que estava
numa caverna.
E a espada era mágica, mas não conseguiu
matar a bruxa.
O dragão foi ajudar o robô. Fez fogo
e a bruxa morreu.
Nada vitória, acabou a história.

Anexo 3B – Trabalhos dos alunos

	SIM	NÃO
Dei continuidade à expressão registada	X	
Respeitei a ordem da sequência das imagens	X	
Utilizei entre 5 a 10 linhas	X	
Dei um título à história		X
Comecei as frases com letra maiúscula	X	
Fiz parágrafos		X

Título) Um Dragão

Era uma vez um Dragão. Era verde,
 escamado e estava a brincar.
 Saiu da gruta e foi passear.
 De repente estava a chover, sentiu cair
 chuva.
 Ficou constipado.
 Depois voltou para gruta e fez fogueira
 aquecer.

Anexo 4 – Autoavaliação dos alunos






Programa PODER

Avaliação da Sessão n.º _____

Realizei a/s tarefa/s	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Gostei de realizar a/s tarefa/s	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Gostei de	
Não gostei de	
Senti dificuldade/s	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Se sentiste dificuldade/s indica em quê.	
Na leitura	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Na escrita	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Na compreensão	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Na realização	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO

Anexo 5– Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
(file:///C:/Users/X401A/Downloads/Europass)

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Grelha de autoavaliação

	A1 Utilizador básico	A2 Utilizador básico	B1 Utilizador independente	B2 Utilizador independente	C1 Utilizador avançado	C2 Utilizador avançado	
Compreender	 Compreensão oral	 Leitura	 Interação oral	 Produção oral	 Escrita		
Falar	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender textos simples, frases curtas e expressões simples. Sou capaz de entender uma informação preteritiva e concreta em textos simples de uso corrente, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exigem apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passeios, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
Escrever	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de descrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspetos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatando os artigos que apresentem um caso com uma linha estrutural lógica que ajude o leitor a perceber os pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recomendações de obras literárias e de âmbito profissional.	

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR) © Conselho da Europa

Anexo 6 A - QuaREPE

Fonte: QuaREPE (2011)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/COMPREENSÃO	<p>É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.</p> <p>É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.</p> <p>É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.</p> <p>É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.</p> <p>É capaz de identificar as personagens de uma história.</p>	<p>É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo.</p> <p>É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo.</p> <p>É capaz de localizar informação específica e previsível em documentos simples, tais como: mapas, verbete de dicionário, prospectos, ementa, horários, avisos, sinais e painéis em locais públicos, instruções.</p> <p>É capaz de identificar o essencial de textos difundidos pela imprensa e pela televisão.</p>	<p>É capaz de compreender textos sobre assuntos relativos à vida quotidiana e ainda os relativos aos domínios educativos, público e privado.</p> <p>É capaz de compreender mensagens relatando acontecimentos e impressões nos domínios privado e educativo.</p> <p>É capaz de compreender informação, em textos, razoavelmente extensos, seleccionando-a para cumprimento duma tarefa específica.</p> <p>É capaz de identificar os elementos que constituem argumentos num texto.</p> <p>É capaz de identificar os pontos essenciais de notícias sobre assuntos de interesse pessoal.</p>	<p>É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos, demonstrando conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.</p> <p>É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos, demonstrando conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.</p> <p>É capaz de compreender o essencial da correspondência corrente no âmbito dos seus interesses.</p>	<p>É capaz de ler textos longos e complexos, sobre assuntos diversos, desde que possa descodificar o vocabulário erudito, metafórico e técnico.</p> <p>É capaz de compreender mensagens complexas, com eventual apoio de um dicionário ou de outros auxiliares</p> <p>É capaz de compreender e seleccionar informação em textos longos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos.</p>

Anexo 6 B - QuaERE
 Fonte: QuaREPE (2011)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ESCRITA	<p>É capaz de pedir ou transmitir informações sobre si próprio, a família e os amigos, utilizando expressões e frases simples com dados ligados à identificação e caracterização pessoais, da família ou das pessoas que conhece.</p> <p>É capaz de escrever mensagens simples e breves (SMS, postal, correio electrónico....).</p> <p>É capaz de responder afirmativa ou negativamente a convites e pedidos.</p> <p>É capaz de preencher formulários com referências à identificação de si próprio e dos outros (nome, nacionalidade, idade, morada....).</p>	<p>É capaz de usar expressões e frases simples ligadas por conectores simples, tais como "e", "mas" e "porque", sobre assuntos relativos ao seu quotidiano.</p> <p>É capaz de fazer uma breve e simples narração de acontecimentos e experiências pessoais.</p> <p>É capaz de escrever, de forma simples, biografias reais ou imaginárias.</p> <p>É capaz de escrever notas ou mensagens simples e breves respeitantes a necessidades concretas e imediatas, podendo recorrer, se necessário à reformulação.</p> <p>É capaz de escrever textos simples de correspondência pessoal.</p> <p>É capaz de preencher inquéritos e formulários simples, fornecendo dados (identificação, saúde) sobre si próprio ou outrem (família, amigos).</p>	<p>É capaz de escrever textos simples e articulados numa sequência linear sobre vários assuntos no âmbito dos seus interesses.</p> <p>É capaz de fazer uma descrição pormenorizada, simples e directa, sobre assuntos seus conhecidos, nos domínios onde tem de actuar (designadamente privado e educativo).</p> <p>É capaz de relatar, num texto simples e articulado, acontecimentos e viagens (reais ou imaginárias), incluindo sentimentos e a manifestação de opiniões, acordo, desacordo e justificação de acções.</p> <p>É capaz de escrever, no domínio educativo ou privado, mensagens (carta ou correio electrónico) sobre assuntos de natureza curricular, pessoal e cultural.</p>	<p>É capaz de escrever textos claros e pormenorizados sobre diversos temas no âmbito dos seus interesses, fazendo a síntese e a avaliação de informação e de argumentos de origens diversas.</p> <p>É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos sobre acontecimentos e experiências, bem como sobre uma variedade de assuntos no âmbito dos seus interesses ou da actualidade.</p> <p>É capaz de escrever um texto expositivo, apresentando informação, argumentação, ou justificando pontos de vista nos domínios onde precisa de actuar.</p>	<p>É capaz de escrever textos estruturados, de forma clara, sobre assuntos fora da sua área de interesse, salientando os pontos mais relevantes e defendendo um ponto de vista, através de exemplos pertinentes para chegar a uma conclusão apropriada, utilizando os registos linguísticos mais adequados.</p> <p>É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos, claros e estruturados, adequados ao fim em vista (designadamente com fins estéticos ou lúdicos).</p>

Anexo 6.C – QuaREPE
 Fonte: QuaREPE (2011)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/COMPREENSÃO	<p>É capaz de identificar o essencial de textos informativos muito simples, quando acompanhados de elementos paratextuais.</p> <p>É capaz de seguir instruções escritas breves e simples, em actividades escolares.</p>	<p>É capaz de compreender o essencial de mensagens simples e breves de natureza pessoal (postal, bilhete, correio electrónico).</p> <p>É capaz de seguir instruções escritas simples relativas a assuntos do seu interesse ou necessidades imediatas.</p>	<p>É capaz de compreender textos inseridos na programação televisiva ou em sites da Internet (legendas de filmes, textos publicitários, jornais televisivos).</p> <p>É capaz de compreender informações e instruções pormenorizadas e mensagens não pessoais, como <i>memo</i> e <i>aviso</i>.</p> <p>É capaz de compreender mensagens de natureza pessoal (carta ou correio electrónico).</p> <p>É capaz de compreender textos lúdicos e literários, de acordo com a sua faixa etária.</p>	<p>É capaz de compreender e seleccionar informação em textos extensos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos do seu interesse ou da actualidade.</p> <p>É capaz de compreender artigos de imprensa, no âmbito dos seus interesses e de temas actualis, com eventual recurso ao dicionário.</p> <p>É capaz de compreender instruções longas.</p>	<p>É capaz de compreender em pormenor uma vasta gama de textos principalmente nos domínios privados, educativos e públicos.</p> <p>É capaz de compreender em pormenor instruções longas, sem apoio de auxiliares, desde que estejam relacionadas com áreas científicas/técnicas conhecidas ou do domínio do quotidiano.</p>

Anexo 7 – Níveis de escolaridade americanos (EUA)

Fonte: wikipedia

General level (or category)		Level	Student age range (at the beginning of academic year)
Preschool		Pre-kindergarten	3–5
Compulsory education			
Elementary school		Kindergarten	5–8
		1st grade	6–7
		2nd grade	7–8
		3rd grade	8–9
		4th grade	9–10
		5th grade	10–11
Middle school	Junior high school	6th grade	11–12
		7th grade	12–13
		8th grade	13–14
High school	Senior high school	Freshman/9th Grade	14–15
		Sophomore/10th Grade	15–16
		Junior/11th Grade	16–17
		Senior/12th Grade	17–18
Higher education			
College (University)	Undergraduate school	First year: "Freshman year"	18–19
		Second year: "Sophomore year"	19–20
		Third year: "Junior year"	20–21
		Fourth year: "Senior year"	21–22
Graduate school (with various degrees and curricular partitions thereof)			Ages vary
Continuing education			
Vocational school			Ages vary
Adult education			

Anexo 8 – Escala de avaliação de desempenho escolar (EUA)

Fonte: wikipedia

Example Grading Scale

A			B			C			D			F or E
+		–	+		–	+		–	+		–	
100.0– 97.0	96.9– 93.0	92.9– 90.0	89.9– 87.0	86.9– 83.0	82.9– 80.0	79.9– 77.0	76.9– 73.0	72.9– 70.0	69.9– 67.0	66.9– 63.0	62.9– 60.0	59.9–0.0

Anexo 9 – Pedido de autorização



Fernanda Maria Nunes Rosa Gonçalves de Abreu
Aluna do 2.º Ciclo de Estudos em Psicologia da Educação
Universidade da Madeira – Funchal

Exmo./a Senhor/a
Encarregado de Educação

Funchal, 13 de março de 2015

Assunto: Consentimento Informado

Cara/s Senhor/a

Fernanda Maria Nunes Rosa Gonçalves de Abreu, na qualidade de mestranda da Universidade da Madeira (UMa), sob orientação da Doutora Regina Capelo e da Doutora Margarida Podinho, vem por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para a aplicação de um inquérito e de um plano de treino de competência lectoescrita, ao V. educando, no âmbito do estudo que está a desenvolver.

A participação do/a V. educando/a consistirá no preenchimento de um questionário e na realização de jogos de compreensão e de produção escrita.

Pretende, com a aplicação do referido projeto, avaliar a eficácia do treino de competência lectoescrita de alunos surdos integrados num sistema de ensino bilingue.

A aplicação do referido programa não prejudicará a realização das tarefas escolares dos alunos e os dados recolhidos serão confidenciais e apresentar-se-ão de forma anónima, no âmbito da nossa tese de mestrado.

Agradecendo desde já a V. colaboração, sem a qual este trabalho não seria possível, colocamo-nos à V. disposição para qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda

(Fernanda Maria Nunes Rosa Gonçalves de Abreu)

Eu, _____, na qualidade de Enc. de Educação do/a aluno/a _____ do 2.º ano de escolaridade da EB1/PE Professor Eleutério de Aguiar, declaro ter conhecimento de que o meu educando participará num programa de treino do desenvolvimento da competência lectoescrita e Autorizo/Não Autorizo (riscar o que não interessa) a sua participação.

Funchal, _____ de _____ de 2015

O Enc. de Educação: _____