



**ISABEL REGINA PORFÍRIO DA
SILVA COELHO BORRALHO**

**DESCOBERTA DA LÍNGUA PORTUGUESA
ESCRITA POR UM ALUNO SURDO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de Especialização em Educação Especial, realizada sobre a orientação científica da Doutora Maria de Fátima Ferreira Andrade Costa, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Para ti, avô...

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Teresa Bixirão Neto
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Joana Antonieta Barbosa Ferreira da Rocha
professora auxiliar na Universidade Fernando Pessoa

Prof. Doutora Maria de Fátima Ferreira Andrade Costa
professora auxiliar convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

O meu agradecimento à cooperação e apoio de todas as pessoas, que intervieram neste trabalho, e que, de alguma forma, contribuíram para que ele se concretizasse.

À Doutora Fátima Andrade, mas sobretudo à Doutora Paula Santos, pelo seu espírito crítico, pelas suas observações e sugestões, que contribuíram para que o trabalho tenha chegado a bom termo.

À Escola EB1 onde foi realizado o estágio, por ter tornado possível esta experiência, e pela forma como me acolheu.

Ao grupo de alunos surdos com quem trabalhei, em especial ao aluno sobre quem debrucei o meu estudo, por ter vivenciado estes momentos comigo.

A todos os amigos, que ao longo deste tempo, nunca me privaram da sua ajuda nem de palavras de encorajamento.

Ao Zeus, ao Eros e ao Chico simplesmente por existirem.

À minha mãe, pela ajuda incondicional que sempre me deu, pelo apoio constante, e por não me ter deixado desistir, durante esta etapa.

palavras-chave

Língua Portuguesa escrita; deficiência auditiva; estrutura sintática; atividades de escrita.

resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo evidenciar as maiores dificuldades dos alunos com deficiência auditiva no processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, assim como apresentar diferentes estratégias para melhorar este processo e utilizar conhecimento previamente adquirido, criando oportunidades de potencialização do ensino-aprendizagem destes alunos. A nossa prática realizou-se numa Escola E/B 1 – Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, no centro do país, e ajudou-nos a construir conhecimento e a desenvolver aptidões nesta área.

A primeira parte deste trabalho incide em temas como a deficiência auditiva, a inclusão, a análise da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos, e a utilidade da Língua Gestual Portuguesa nessa mesma situação, que funcionam como suporte teórico. Posteriormente, apresentamos o contexto escolar, através da caracterização da escola para melhor conhecermos o seu modo de funcionamento e quais os recursos disponíveis, assim como a caracterização do aluno com quem trabalhamos, apontando as suas principais particularidades, assumindo uma dinâmica de *estudo de caso*. Referimos, também, as atividades desenvolvidas durante o nosso estágio e concluímos com uma reflexão acerca da nossa experiência.

As conclusões apontam para a necessidade de variar as estratégias utilizadas em sala de aula para motivar os alunos, como, por exemplo, utilizar textos com temas variados e exercícios diversificados. Dão, ainda, conta de que o mais importante será potenciar as oportunidades de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos, repensando a utilidade da Língua Gestual Portuguesa sem adaptação da sua estrutura sintática à da Língua Portuguesa escrita. Nesta base, expomos algumas sugestões que consideramos ser relevantes para um melhor rendimento dos alunos surdos, durante os primeiros anos de escolaridade, na aquisição da Língua Portuguesa escrita.

Keywords

Portuguese Written Language; Hearing Impairment; Syntactic Structure; writing activities

Abstract

This internship report aims to highlight the major difficulties of students with hearing impairment in the acquisition of Portuguese written Language as well as present various strategies to improve this process and use previously acquired knowledge, creating empowerment opportunities of teaching and learning of these students. Our practice was held at School E/B 1 – Reference School for Bilingual Education of Deaf Students in the centre of the country, and helped us to build our knowledge and develop skills in this area.

The first part of this work focuses on issues such as hearing impairment, inclusion, analysis of learning the Portuguese written language by deaf students, and the usefulness of Portuguese Sign Language in the same situation, which act as theoretical support. Subsequently, we present the school environment, through the school characterization to better understand how it works and what resources are available, as well as the characterization of the student, with whom we have worked, pointing its main characteristics, assuming a dynamic of *case study*. We also refer the activities developed during our internship and conclude with a reflection on our experience.

The findings point to the need to vary the strategies used in the classroom to motivate students, for example, the use of texts with different themes and diverse exercises. It also realizes that the most important is to enhance the learning opportunities of the Portuguese written Language by deaf students, rethinking the utility of Portuguese Sign Language without adapting its syntactic structure to the Portuguese writing. On this basis we expose some suggestions that we consider to be relevant for a better performance of deaf students, during the first years of schooling, in the acquisition of Portuguese written Language.

Índice

Índice de Figuras

Índice de Quadros

Lista de Acrónimos

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Deficiência Auditiva, Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa Escrita	5
1 - Deficiência Auditiva.....	6
2 - Língua Gestual Portuguesa e Português Gestualizado	12
3 - Aquisição da Língua Portuguesa escrita por Alunos Surdos	17
CAPÍTULO II - Estudo Empírico	21
1 – Opções Metodológicas.....	22
2 – Caracterização do contexto Educativo.....	23
3 - Caracterização do Aluno Surdo	26
4 - Atividades Desenvolvidas/Intervenção	29
5 – Discussão e Análise dos Dados.....	38
CAPÍTULO III - Conclusões e Implicações Educacionais	41
1 - Limitações.....	42
2 - Importância	43
3 - Análise Conclusiva e Reflexiva	44
Bibliografia.....	47

Índice de Figuras

Figura I – Texto retirado do caderno do aluno sobre as férias da Páscoa.

Figura II – Exemplos de textos e exercícios realizados pelo aluno, no seu caderno diário.

Figura III e IV – Exemplos de textos retirados de manuais de Língua Portuguesa e exercícios sobre os mesmos realizados pelo aluno, no seu caderno.

Figura V – Ficha de trabalho realizada pelo aluno sobre construção frásica.

Figura VI – Ficha de trabalho realizada pelo aluno, com base numa atividade didática efetuada anteriormente, que consistia na colocação de cartões pela ordem sintática da língua portuguesa.

Índice de Quadros

Quadro I – Horário de estágio.

Quadro II – Tabela adaptada dos descritores de desempenho e conteúdos da Escrita do 1.º e 2.º anos do 1,º ciclo do Programa de Português L2 .

Lista de Acrónimos

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade

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

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Projeto Educativo Individual

Português L2 – Português Língua Segunda

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Segundo o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. O que pressupõe que de todos se espera um contributo para a evolução da sociedade, ou seja, uma cidadania ativa. Os cidadãos surdos, embora fazendo parte de uma comunidade restrita, a comunidade surda, fazem também parte de uma comunidade mais lata, a comunidade portuguesa, na qual deverão ter uma integração plena e ativa.

Ora, ser um cidadão ativo implica o domínio da língua e principalmente da capacidade de expressão escrita, o que tem vindo a ser um dos maiores problemas das nossas escolas, onde grande parte dos alunos revela enormes lacunas nessa área. Esta foi precisamente uma das constatações que pudemos efetuar durante o estágio da Licenciatura em Ensino de Português, Latim e Grego, que concluímos em junho de 2007. Para sustentar este facto, podem ser apontadas diversas causas, fruto da nossa experiência profissional, entre as quais se enumeram as seguintes:

- o alargamento da escolaridade obrigatória, que trouxe à escola alunos que apenas a frequentam por obrigação;
- a perda de hábitos de leitura e escrita;
- a escassez de situações de produção de texto, mesmo nas aulas da disciplina de português;
- o rápido crescimento do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que valorizam mais a imagem do que a escrita. Braga (2005) refere que a luminosidade do ecrã de um computador e a sua dimensão geram cansaço e desconforto visual. Perdemos a noção do texto como um todo e de algumas das suas características. Valoriza-se, por isso, mais a parte estética da produção textual do que o seu conteúdo.

Constatámos ainda, durante o estágio da Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, que concluímos em junho de 2010, que as dificuldades no domínio da Língua Portuguesa se agravam no caso dos alunos surdos, refletindo-se no aproveitamento escolar dos mesmos.

No ano letivo de 2012/2013, realizámos o estágio relativo ao segundo e último ano do Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Educação Especial, numa escola EB1 da zona centro do país, que é uma Escola

de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos. Uma vez mais, pudemos constatar as dificuldades acrescidas no domínio da Língua Portuguesa por parte dos alunos surdos, para os quais a Língua Portuguesa é lecionada como Língua Segunda.

Foi a vivência e o conhecimento deste contexto educativo que levou à seleção do tema para o presente trabalho, que tem como principal objetivo refletir acerca das dificuldades na aquisição da escrita, em alunos surdos, destacando o fato da utilização da Língua Gestual Portuguesa, em sala de aula. Para concretizar esse objetivo, procurámos organizar e desenvolver, ao longo do estágio, diversas atividades, com apenas um aluno – assumindo, do ponto de vista metodológico, um formato de *estudo de caso*.

Este relatório está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado ao enquadramento teórico; nele, são apresentados todos os conceitos considerados relevantes para a compreensão da parte prática que se lhe segue. Assim, começaremos por fazer a caracterização da deficiência auditiva, seguindo-se a análise da aprendizagem da escrita em alunos surdos e terminando por contrapor a utilidade da Língua Gestual Portuguesa (LGP) à do Português gestualizado, no ensino, visto que se identificaram algumas situações que se nos afiguraram contraproducentes, aquando da utilização da LGP, com a sua sintaxe própria tão específica, na aprendizagem da Língua Portuguesa. Sabemos que no decreto-lei n.º 3 de 2008 se pode ler que deve ser garantida a colocação de um docente surdo (no caso do 1.º ciclo, ou de um intérprete, nos outros ciclos de ensino), em sala de aula, para assegurar o desenvolvimento da Língua Gestual e a tradução da mesma; no entanto, na nossa perspetiva, deste modo, estamos a ensinar a escrever em Língua Portuguesa utilizando a sintaxe da LGP. Ora, quando se leciona inglês, por exemplo, como língua segunda é ensinada a sintaxe da Língua Inglesa, não há tradução para português. Parece-nos, por este motivo, ser pernicioso o uso da sintaxe da Língua Gestual em aulas de Língua Portuguesa, ainda considerando o fato de se tratar de crianças tão novas, que se encontram no início da sua aprendizagem formal. É lugar-comum que o português é a base de qualquer disciplina; é nossa convicção que, não potenciar a sua aprendizagem em alunos com deficiência auditiva, é partir da premissa errada de

que estes alunos não têm competências para a realizar, e é comprometer a aprendizagem dos outros domínios do conhecimento.

No segundo capítulo será clarificado o contexto em que o trabalho se desenvolveu, com a caracterização da escola e a apresentação do caso selecionado para estudo.

Já no terceiro capítulo, descrever-se-ão as atividades desenvolvidas/intervenção, apresentando-se também uma avaliação das mesmas e a metodologia usada, que passou pela realização de observações naturalistas e sistemáticas, e pela prática de tradução utilizando Português Gestualizado; todo o trabalho teve lugar no contexto da interação direta com o aluno, constituindo-se como o elemento chave para o sucesso da intervenção.

Por fim, no quarto e último capítulo, serão apresentadas as conclusões e implicações educacionais deste estudo, começando pelas limitações e importância das mesmas, e terminando com uma análise conclusiva e reflexiva.

Dar-se-á, agora, início a este relatório que, embora não muito extenso, pretende ser audacioso em conteúdo.

**CAPÍTULO I - Deficiência Auditiva, Língua Gestual Portuguesa e
Língua Portuguesa Escrita**

Daremos início à nossa parte teórica, explicitando brevemente alguns temas, os quais considerámos serem os de maior pertinência, tendo em conta a nossa realidade, enquanto professoras do ensino especial estagiárias, e também por nos parecerem os mais adequados com vista ao nosso objetivo.

1 - Deficiência Auditiva¹

- Tipos e Graus de Surdez

‘Deficiência’ provém etimologicamente do latim, do verbo *deficio, feci, fectum* que significa falhar, enfraquecer.² A Organização Mundial de Saúde entende como deficiência “...qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, de carácter temporário ou permanente.”. A deficiência auditiva é, portanto, produto de uma enfermidade no aparelho auditivo.

Quando um objeto produz som provoca vibrações que se propagam no ar e que são captadas pelo ouvido. Este está preparado para reagir a essas vibrações e transmitir essa informação ao cérebro que, por sua vez, a irá descodificar e dar significado.

O ouvido humano encontra-se dividido em três áreas: ouvido externo, médio e interno. Dependendo da localização da lesão e da causa que a origina surgem diferentes tipos de surdez.

Se a surdez se adquire anteriormente à aquisição da fala provocará transtornos no desenvolvimento da linguagem oral. Quando isto se verifica atribui-se o nome de surdez pré-linguística, no entanto se esta for adquirida posteriormente é designada por surdez pós-linguística.

No que diz respeito à localização da lesão existem três tipos. A surdez condutiva refere-se a qualquer alteração que afete a propagação do som até ao

¹ Adaptado do Relatório da Unidade Curricular de Observação e Intervenção Educacional em Contextos Sociais e Educativos IV da Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa.

² Pocket Oxford Latin Dictionary (2005), Oxford University Press.

ouvido interno, é causada pela obstrução no ouvido externo ou médio e não prejudica a função neurosensorial. Este tipo de surdez leva a perdas auditivas tratáveis, pois afetam unicamente o grau de audição e não a sua qualidade. Associada a problemas nas estruturas finas do ouvido interno ou vias de acesso ao cérebro está a surdez neurosensorial, visto que as perdas auditivas podem ser estáveis e afetar tanto a quantidade como qualidade do som, dificultando o tratamento, como é o caso do aluno surdo, em destaque, neste trabalho. Por fim, o tipo misto engloba a condutiva e a neurosensorial.

Para além de tipos de surdez devemos distinguir, ainda, os diferentes graus. Entendemos grau de surdez como o nível percentual de audição. Podendo ser também chamado de grau de perda auditiva, tem um significado educacional importante, pois determina o tipo e a quantidade de treino especial necessários, se os amplificadores e os aparelhos auditivos forem adequados e se forem ensinados meios alternativos de comunicação.

Quando dizemos que uma pessoa apresenta uma perda auditiva, fazemos referência a um contínuo que vai desde uma perda auditiva leve até à perda total de audição. O grau é, então, calculado tendo em conta a intensidade necessária para aumentar um som para que seja apreendido pela pessoa surda. Esta amplificação mede-se em decibéis, uma subunidade do bel. “O bel é uma unidade de medida relativa, não dimensional, empregue em acústica para expressar o quociente entre duas potências ou intensidades, ou entre uma determinada potência e outra potência de referência.” (Jiménez et al., 1993, p.350). No caso do ouvido humano “...a intensidade-padrão ou de referência corresponde à mínima potência de som que pode ser distinguida do silêncio, sendo essa intensidade tomada como 0 dB.” (Jiménez et al., 1993, p.350). A classificação aceite dos graus de surdez é a seguinte:



Surdez ligeira que equivale à perda de 20 a 40 dB, pode dificultar a comunicação, especialmente em ambientes ruidosos. A palavra é ouvida, mas certos elementos fonéticos escapam à criança. Contudo, neste caso, a surdez não provoca atraso na aquisição da linguagem, ou seja, não impede um desenvolvimento comunicativo e linguístico normal;



Surdez média caracterizada pela perda entre 40 a 70 dB. A palavra não é ouvida se não quando é de intensidade muito forte, o que provoca dificuldades na aquisição da linguagem. Gera, por isso, perturbações na articulação da palavra e da linguagem, pelo que será necessário a adaptação de próteses auditivas, a intervenção de terapeutas e a aprendizagem da leitura labial;



Surdez severa distingue-se pela perda entre 70 a 90 dB. A palavra normal não é percebida, por isso é necessário gritar para que exista uma sensação auditiva verbal. Existem perturbações na aquisição da linguagem, assim como ao nível da voz e da palavra;



Surdez profunda é considerada quando a perda é superior a 90 dB. Nenhuma sensação auditiva verbal pode ser captada espontaneamente, logo a visão converte-se no meio principal para a aprendizagem, assim como para o estabelecimento da comunicação.

É, ainda, possível saber qual o espectro de frequências que está afetado, se as perdas auditivas são nas baixas ou nas altas frequências, pois hoje em dia existem meios para avaliar essa diferença. Embora, o conhecimento do grau da perda auditiva se mostre mais importante na identificação de perturbações da linguagem. Existem diversos sinais de alerta para a verificação da existência de défice auditivo. São eles: demonstrar uma expressão indiferente e aborrecida, ao nível facial, mostrar-se confusa e embaraçada, e, ainda, com tendência para evitar as pessoas. Distrair-se repetidas vezes, quando a maioria das crianças estão centradas em atividades de carácter essencialmente oral. O facto dos pedidos para repetição, assim como erros na pronúncia das palavras serem uma constante, ou mesmo a inexistência de respostas a perguntas feitas são considerados um sinal. São característicos, ainda, os problemas de voz como alterações de timbre, melodia e altura. Sem esquecer, o facto de a criança virar um dos ouvidos para o falante ou queixar-se que os ouvidos lhe doem ou purgam.

Para se determinar, de um modo mais conclusivo, se existe ou não um défice auditivo podem-se realizar variados testes como: amachucar papel celofane ou chamar baixinho pelo aluno, a cerca de um metro, nas suas costas. Pedir para fazer a discriminação de sons, através da identificação da fonte

sonora, ou, ainda, pedir para proceder à identificação de palavras sem ajuda de leitura labial.³

Após a realização destes testes, e caso se venha a confirmar a possibilidade de surdez, deve-se, sempre atendendo ao contexto onde a criança se encontra inserida, procurar um especialista para realizar uma exploração audiométrica do grau de perda auditiva, de forma a saber qual o resíduo auditivo (distância que vai do limiar auditivo ao limiar de dor) que pode ser aproveitado para a reabilitação. E, desta forma, para obter resposta ao problema ou encaminhar para o apoio que melhor se adequa e justifique.

Existem, portanto, diferentes tipos e graus de surdez que podem ter origem em diferentes problemas. Na infância a perda de audição está associada a doenças genéticas hereditárias ou mesmo a infeções ocorridas, durante a gravidez, como é o caso da rubéola ou toxoplasmose ou outras infeções como a meningite. Convém, no entanto, referir que no adulto a presbiacusia, isto é a diminuição da audição ligada ao envelhecimento por alterações degenerativas, é a causa mais comum para a perda auditiva.

Importa, ainda, salientar que nas crianças, dependendo do grau de perda auditiva, poderemos verificar consequências ao nível da linguagem, do comportamento, da leitura e da escrita. Tendo em conta que é através da audição que a criança desenvolve a fala e por conseguinte a comunicação, quando existem alterações na audição podem surgir problemas ao nível do desenvolvimento linguístico, intelectual, social e emocional. Emanuelle Laborit diz que as suas recordações de quando era criança são estranhas, por causa do “...caos na minha cabeça, uma sequência de imagens sem relação entre si, como sequências de um filme montadas umas atrás das outras, com longas tiras negras, grandes espaços vazios.” (Laborit, 2005, p.19). Isto deve-se à falta de estruturação da linguagem.

Quando uma família ouvinte descobre a surdez da sua criança passa por todo um processo de “inadequação, raiva, culpa, vulnerabilidade e confusão” (Françoze, 2003, citado em Afonso, 2007, p.36), como se estivesse a fazer um “luto do filho perfeito” (Silva, 2003, citado em Afonso, 2007, p.36) esquecendo-se

³ Informação baseada nas fichas informativas disponibilizadas na Unidade Curricular de Deficiência Auditiva I da Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa.

de fomentar os laços afectivos e comunicacionais e inevitavelmente contribuindo para um afastamento da relação pai-filho. A nível social podem surgir comportamentos desajustados e mesmo agressivos, por parte da criança, que não tem outra forma de exprimir as suas emoções. No entanto, se os pais se mostrarem muito protetores do seu filho surdo podem originar um sentimento de dependência no filho, que o leva à timidez e à dificuldade em se relacionar com os pares. Baptista (2008, p.169) diz que “ A única dificuldade está na criança surda em meio ouvinte, onde a natureza dos significantes impossibilita o input linguístico [...] onde o desenvolvimento cognitivo e linguístico é adiado de forma comprometedora.”, já que no caso de pertencerem a uma família surda este *input* é-lhes transmitido através da LGP.

Analisemos agora de que forma a perda auditiva, tendo em conta o seu grau, pode interferir ao nível da leitura e da escrita. Na leitura, alguns “...casos mostram o domínio da mecânica da leitura, mas sem compreensão do que lêem.” (Jiménez et al., 1993, p.353). Ao contrário de uma criança ouvinte, a criança surda inicia a aprendizagem da leitura com uma elevada “...pobreza de vocabulário, escasso conhecimento da estrutura sintáctica, dificuldades de acesso ao código fonológico, e limitação da capacidade de antecipação, de inferência e de organização.” (Jiménez et al., 1993, p.353). Nestes casos devem iniciar-se exercícios de leitura acompanhada de imagens e ligados à experiência da criança, o mais precocemente possível.

No que diz respeito à escrita, Marchesi (1987) refere que os surdos revelam problemas na escrita por causa das dificuldades que têm ao nível da linguagem oral e da compreensão da leitura (Jiménez et al., 1993). Alguns surdos pré-linguísticos apresentam maiores dificuldades na escrita que os pós-linguísticos. As características mais comuns na escrita de um surdo são as frases curtas e simples; pobreza de vocabulário; inadequação dos tempos verbais; inexistência de subordinação e coordenação; erros de concordância de género, número e pessoa, entre outras. O mais importante é, por isso, a estimulação precoce através do sistema de comunicação *Cued Speech*, que promove a associação fonema-grafema e permite transmitir a linguagem falada através de uma série de movimentos combinados entre boca e mãos e que, assim, ajuda as

crianças surdas a distinguirem melhor o que é dito pelos lábios. O contato com a LGP desde cedo auxilia na promoção de interações e segundo Baptista (2008) ajuda no desenvolvimento linguístico da criança. De seguida apresentamos algumas das características da LGP e referimos o uso do Português Gestualizado como um meio de suporte ao ensino da escrita.

2 - Língua Gestual Portuguesa e Português Gestualizado

Tal como na linguística da língua portuguesa é estudada a linguagem verbal humana através de unidades mínimas que são os sons da fala, também a linguística da língua gestual portuguesa estuda essas unidades mínimas através das configurações da mão, do movimento, da localização, da orientação e as expressões não manuais. A língua gestual portuguesa é uma língua de *'...produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais...'*. A mão dominante serve como articulante, enquanto a não-dominante representa só um apoio. Os gestos podem articular-se em diferentes locais do corpo.

A língua como sistema específico do homem possui características exclusivas e regras peculiares. A língua gestual portuguesa é composta por símbolos arbitrários, como tal é um sistema linguístico, pois é partilhada por uma comunidade de utilizadores “nativos”, este sistema encontra-se em constante evolução e renovação. Convém, ainda, referir que a aquisição se faz naturalmente num ambiente linguístico propício.

Contudo, a língua gestual portuguesa possui alguns aspetos que lhe são específicos como: é a língua materna/natural de uma comunidade – comunidade surda; tem um vocabulário e gramática próprios. Não depende da língua oral e usa gestos simultâneos, como já foi referido *a priori*. Não segue a ordem nem a estrutura frásica da língua oral, portanto, o mais importante não é colocar um sinal atrás do outro, mas representar a informação, reconstruir o conteúdo visual da informação, porque os surdos trabalham com a memória visual.

A língua gestual é produzida pelos movimentos das mãos e expressões faciais ou corporais para mais facilmente o recetor poder compreender a mensagem, na sua totalidade. É, por isso, que deve ser considerada uma língua visuo-gestual, que tem como principal característica a capacidade de utilização de gestos simultâneos, o que lhe confere simultaneidade, tal como Stokoe afirmara.

No que diz respeito às configurações das mãos, estas podem adoptar múltiplas configurações na produção dos gestos. A apresentação destas configurações é feita através do seu inventário no Alfabeto Manual Português,

assim como da numeração incluída no Gestuário. Existem diversas configurações da mão, entre elas: bico de águia, gancho, garra aberta, etc.

Quanto ao local da articulação, este está associado à grande capacidade que a mão tem para realizar gestos em variados espaços. Temos três espaços fulcrais, na língua gestual portuguesa: o espaço que abarca as várias partes do corpo, o espaço proximal do corpo e o espaço da articulação da mão dominante. Este é um espaço neutro, porque é um lugar “virtual”, frente ao emissor, onde os gestos são executados. As áreas de localização são: a cabeça, o tronco, o braço não-dominante e a mão não-dominante. No que respeita, ainda, à localização espacial dos gestos deve-se referir que resulta da interação entre a utilização do espaço horizontal (proximal, medial e distal) e vertical perto do emissor.

A orientação, segundo Johnson e Liddell (1989), é relevante para o funcionamento ao nível morfológico. Também para a Actividade, estes mesmos autores, apresentam diferentes movimentos dependentes do local e do espaço horizontal ou vertical.

As componentes não-manuais têm uma função não menos importante, visto que podem ser consideradas como aspetos fonológicos assim como possuem uma função morfológica, lexical, sintática, semântica e prosódica. Dizem respeito a alterações das posições do corpo, alterações da expressão facial e posição da cabeça. Também entram nesta definição as configurações da boca que reproduzem a articulação dos sons, quando se utiliza a dactilologia e, ainda, as emissões vocais sem relação com os sons da fala que acompanham obrigatoriamente determinados gestos.

Não é uma linguagem, visto que possui uma estrutura gramatical e vocabulário próprios e foi consagrada como língua a 20 de setembro de 1997, no Artigo 74º, alínea h), na Constituição da República. Além disso, a Língua Gestual não é universal, existem línguas gestuais diferentes, variando de país para país, como são o exemplo a American Sign Language (ASL) e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O gesto pode ser considerado uma “unidade lexical” mínima, à qual se acrescentam unidades morfológicas que podem ser em número elevado. *“Uma língua é constituída por uma conjunto infinito de frases.[...] Uma frase pode ser*

dividida em unidades menores de som e significado – as palavras - e em unidades ainda menores que apresentam apenas a face do significante – os fonemas – [...] existem unidades significativas mínimas a que se dá o nome de morfemas.”. As relações morfemáticas estão associadas às relações sintáticas, não sendo necessário, na glosa, algumas categorias gramaticais: artigos, preposições, mas levando a uma ordem fixa das palavras (O-S-V: objeto-sujeito-verbo).

Na glosa os verbos encontram-se representados pela forma neutra, para representar a indicação do presente. Segundo Cunha e Cintra (1985), “*verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa...*”.

Os substantivos que designam seres animados e inanimados não possuem marca de género. Esta característica, em língua gestual portuguesa tem repercussões na escrita dos surdos, pois não indicam o género dos substantivos. Quando falamos em seres humanos, há um gesto próprio para o género masculino HOMEM e outro para o feminino MULHER. Na língua portuguesa os substantivos podem ser de diferentes subclasses: comuns, coletivos, próprios, concretos e abstratos. Os substantivos são palavras que designam pessoas, animais, coisas, ações, estados, qualidades, sentimentos, etc. Todos se repartem por dois géneros, o feminino é marcado. Em LGP a marca de género só é utilizada, quando é mesmo necessária, os substantivos de seres animados e inanimados não possuem marca nem de masculino nem de feminino. A marcação do feminino é, quase sempre, feita por prefixação (gestos compostos), e o masculino caracteriza-se pela ausência de marca. Contudo, no que respeita a animais, a marcação do género consiste em usar gestos diferentes para o masculino e feminino. Por exemplo: GATO (masculino) e MULHER+GATO > gata (feminino). Podemos observar que o feminino de gato é um gesto composto que incorpora a marca de feminino MULHER e o gesto do animal GATO, que dá origem ao feminino GATA.

No entanto, os substantivos próprios como LISBOA, que individualizam locais ou pessoas, assim como os que designam seres inanimados TELEMÓVEL não apresentam marcação de género.

Ainda poderíamos referir que no que diz respeito ao número, a LGP possui diferentes processos gramaticais para pluralizar os nomes: incorporação, repetição do movimento e redobro.

No que se refere aos numerais, estes indicam uma quantidade de seres ou coisas e também se agrupam em subclasses. Entre elas temos os cardinais e os ordinais. Na língua gestual portuguesa esses numerais ordinais e cardinais funcionam por um processo de incorporação no gesto que quantificam. Os cardinais recorrem, aquando de uma enumeração, à contagem pelos dedos (forma icónica com as duas mãos) para quantidades até dez, depois dos dez há gestos próprios. Os ordinais formam-se a partir do esquema de representação dos cardinais, pela repetição, ou, por exemplo, segundo, terceiro, usa-se a configuração dois, três e acrescenta-se o movimento com duas repetições, frente ao emissor. Na ordem sintática da LGP o numeral incorpora-se quase sempre depois da palavra que quantifica. Como no exemplo seguinte: GATO+ OITO > oito gatos ou TELEMÓVEL+DOIS > dois telemóveis

Podemos, pois, observar que a posição, mais frequente, é pós-nome. Contudo, quando se pede por escrito a alguns surdos, estes colocam o numeral antes por influência da língua oral.

A representação escrita da LGP é denominada de glosa, na qual os vocábulos são separados por '+' e no final da frase utilizam-se '//'.

Como pudemos observar, enquanto na língua portuguesa se utiliza a estrutura Sujeito – Verbo – Objeto (S-V-O) para construir uma frase, em LGP utilizam-se os gestos na seguinte ordem O-S-V, sem flexão verbal e sem elementos de ligação, pois não existem gestos para tradução dos mesmos. Se, por outro lado, fizermos uso do chamado 'português gestualizado', que implica o uso de gestos, mas na ordem sintática da língua portuguesa, parece-nos mais produtivo o ensino da escrita ao aluno surdo. É de referir que o 'português gestualizado' não é uma língua, é a definição da utilização de gestos da LGP na ordem sintática da LP. Podemos considerar que será um sistema de suporte ao ensino da LP escrita.

Ao utilizar a estrutura sintática da LGP, o intérprete está a omitir elementos de ligação e outros conectores tão importantes para a coerência e coesão da

estrutura da língua portuguesa. Se um professor de inglês ensina a língua inglesa através do uso da sua estrutura sintática, por que é que a língua portuguesa, língua segunda para os surdos, não deve ser ensinada da mesma forma?

Queremos com isto dizer que talvez o uso da LGP, com a sua estrutura sintática tão distinta do português, não seja o melhor meio a utilizar para ensinar a escrita a estes alunos. Desta forma, resolvemos identificar alguns constrangimentos relativos ao processo de aquisição da LP escrita por alunos surdos.

3 - Aquisição da Língua Portuguesa escrita por Alunos Surdos

O processo de aquisição da língua portuguesa escrita não é simples, envolve o conhecimento de uma série de regras e estruturas específicas. O domínio da linguagem escrita é, sem dúvida, fundamental para que os alunos tenham acesso a toda a informação, como por exemplo, cartazes (na escola ou na rua), mas também para compreenderem o significado dos textos e enunciados, tão importantes em todas as disciplinas. Para alguns autores, a escrita não é mais que a transformação de unidades sonoras para gráficas, ou seja é a representação da fala. Da mesma forma, também a leitura desempenha um papel de destaque, pois quanto mais exposto o aluno for à leitura melhor compreenderá a escrita e alargará o seu vocabulário, com o contato com novas palavras.

Frequentemente, nas escolas, o professor começa por ensinar o alfabeto, as sílabas, as palavras e depois as frases. Os alunos vão aprendendo gradualmente até chegarem a sistemas linguísticos mais complexos e assim à construção do texto.

Para os alunos com deficiência auditiva, este processo torna-se mais complexo, visto que nunca tiveram contato com a linguagem oral. Até há pouco tempo, a educação do surdo assentava num ensino predominantemente oralista, com o treino da fala. Os professores só se preocupavam em trabalhar vocabulário com estes alunos, utilizando métodos muito repetitivos como cópias e o uso de textos muito simples, muito empobrecidos ao nível léxico, ora isto não contribui para a construção de conhecimento. Quando se analisavam produções textuais destes alunos era frequente observar o uso de verbos sem flexão, a falta de elementos de ligação, desorganização morfosintática e a não utilização de estruturas de coordenação e subordinação. Assim, deve-se ter em consideração, quando se ensina uma língua materna ou estrangeira, que aprender o código escrito não é meramente aprender a correspondência entre som e grafia, mas a aquisição de um novo código diferente do oral.

Fernandes (1990) afirma que não é a surdez que provoca o erro, mas sim a falta de contato constante com a língua portuguesa e com a sua estrutura sintática. Variados autores defendem, por este motivo, que o aluno deve conhecer

a língua gestual portuguesa, para poder compreender os textos escritos. Assim, o intérprete de língua gestual deve ter domínio sobre a língua verbal e a gestual (a língua de partida e a de chegada), mas também deve ser capaz de adaptar o seu modo de comunicação, utilizando meios alternativos. O aluno deve, sim, ser apresentado ao maior número de textos escritos, para aumentar o seu conhecimento através da leitura e cada vez escrever melhor.

Segundo o Programa de Português L2 para Alunos Surdos, *'Reconhece-se o modelo de educação bilingue com base na equidade entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa (LP) escrita, e na afirmação do grupo minoritário, pressupondo também um modelo bicultural.'*; no entanto, importa salientar que sendo a LGP a primeira língua dos surdos não pode tirar importância à LP, visto que é através da LP que vão ter acesso a toda a cultura portuguesa e a todo o património de escrita que hoje temos. O objetivo do bilinguismo é esse mesmo, o aluno surdo poder ter as mesmas oportunidades que o aluno ouvinte e poder comunicar tanto com a comunidade surda como com a ouvinte. É imprescindível que os alunos com deficiência auditiva tenham as mesmas oportunidades que os alunos ouvintes, por isso é tão importante que tenhamos uma escola inclusiva.

Partindo da leitura do capítulo 3 do livro *Educação Regular, Educação Especial – uma história de separação*, da parte III do livro *Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão* e do artigo *A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos...*, in *Perscutar e Escutar a Surdez*, entendemos que a inclusão visa uma educação, para todas as crianças, num espaço e tempo comuns, que permita atingir a equidade, a qualidade e que seja eficaz para todos. É "...um modelo de enquadramento onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, tratadas com respeito e tenham iguais oportunidades na escola." (Thomas, 1997, citado por Sanches Ferreira, 2007, p. 59).

Mas para isso, é necessário que exista uma mudança, é preciso tomar consciência e acabar com os rótulos e a estigmatização das crianças com NEE, é imperativo que se aceitem as diferenças, que se seja tolerante, e, acima de tudo é essencial responder a todas as necessidades individuais dos alunos, adaptando as tarefas a realizar por cada um, organizando e adequando os *curricula*.

No entanto, a Escola de hoje ainda não tem resposta para todas as necessidades, ou seja, não existe, ainda, uma 'inclusão plena'. Vejamos o caso, da inclusão de alunos surdos, tomando como exemplo a escola de estágio, uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Esta escola tem os alunos surdos todos juntos numa mesma turma, existindo várias aulas a decorrer em paralelo, não estão incluídos plenamente na escola, contudo, no pré-escolar estão integrados numa turma de ouvintes.

Existem, atualmente, no caso da inclusão de alunos surdos, algumas dificuldades como a diminuição das interações diretas com o docente, devido à presença de um intérprete em sala de aula e todas as comunicações ficarem dependentes dele. Por isso se torna tão importante a educação bilingue numa escola inclusiva para os alunos surdos. No decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no artigo 23º diz que *'1 – A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, do português falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos...'*, para que exista este domínio de ambas as línguas é necessário que se utilizem estratégias mais proveitosas e, que tal como já foi referido antes, a articulação da LGP com a LP não se torne uma barreira na aquisição da LP escrita.

Podemos concluir que a escrita é uma forma de comunicação que possibilita quer a estruturação de conhecimento, quer a reflexão, ao contrário da língua oral, visto que a produção de textos escritos implica a sua planificação, redação e revisão. Desta forma, a produção de um texto permite sempre a sua reformulação, as vezes que se considerem necessárias.

Depois desta breve exposição teórica, iniciaremos a nossa parte prática, apontando quais as opções metodológicas seguidas, caracterizando o contexto educativo, no qual estivemos inseridos, e analisando os dados recolhidos da nossa observação/intervenção.

CAPÍTULO II - Estudo Empírico

1 – Opções Metodológicas

O estudo de caso assume-se como uma investigação não tão generalista, privilegiando uma determinada situação, ou neste caso, uma determinada condição num determinado aluno. Inicialmente, não era esta a metodologia de investigação pretendida, mas devido a fatores externos que foram condicionantes para a realização da investigação inicial, tivemos que optar por outro método.

Foram utilizadas técnicas qualitativas, como observações naturalistas diretas e indiretas, não foram empregadas formas de controlo ou manipulação dos dados ou situações, ocorreram sempre no ambiente normal de escola, e foram, também, recolhidos alguns exemplos de escrita do aluno. A justificação para o uso de um estudo de caso foi pelo fato de nos permitir descrever e analisar uma situação mais pormenorizadamente e, por fim, avaliá-la.

O foco do nosso estudo foi compreender de que forma a LGP pode contribuir ou não para a aquisição da língua portuguesa escrita no aluno surdo observado. Esta amostra foi escolhida por ser um caso especial, e por esse motivo, intencional.

Começámos, então, por fazer uma análise das várias técnicas de recolha de dados e que segundo Raymond Quivy (1992) se classificam em: inquérito por questionário; entrevista e observação direta. Optámos por seguir a técnica da observação direta sistemática por observador participante, dentro e fora da sala de aula, tendo em conta que estávamos a estagiar na escola.

O nosso papel, na escola, foi de observadores, mas também de intervenientes no processo de ensino-aprendizagem através da função de professora estagiária de educação especial. Assim, passamos à caracterização do contexto escolar, no qual estivemos inseridas.

2 – Caracterização do contexto Educativo

A Escola básica do 1.º ciclo situa-se na parte central de uma cidade localizada no centro do país. É uma zona bastante influenciada pela proximidade do mar, o que a torna numa paisagem propícia à atividade piscícola, no entanto durante o século XX esta realidade alterou-se sujeitando as gentes da terra a procurarem emprego na área da indústria. Sendo, por isso, de notar um crescente nível de desemprego no seio familiar das crianças que fazem parte desta escola, tal como o aumento das muitas famílias monoparentais e de etnia cigana. Inserida num Agrupamento de Escolas, a Escola EB 1 é uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), sendo o agrupamento constituído por mais onze estabelecimentos de ensino.

O agrupamento tem como principais objetivos “Melhorar os níveis de desempenho e qualificação dos alunos”, “Reforçar as atividades de apoio e complemento educativo”, “Desenvolver práticas de reflexão e de trabalho partilhado”, “Adequar a oferta formativa às necessidades dos alunos e aos recursos humanos e materiais” e “Contribuir para elevar os níveis de educação e formação da população adulta” (Projeto Educativo, p.33 e 34)⁴, tendo como apoio pais e encarregados de educação, assistentes operacionais, assistentes administrativos e docentes. Com o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), o aluno é valorizado enquanto pessoa e os recursos são colocados à disposição dos “contextos normais”. É primordial “ajudar o aluno a integrar-se no *currículum* de sala de aula”(McLaughlin, 1995)⁵, assim como se devem providenciar serviços diversificados em sala de aula de ensino regular a fim de potenciar a aprendizagem do aluno.

Como princípio, o agrupamento defende, também, que a escola deve responder às necessidades de todos, sejam bons ou maus alunos, com mais ou menos possibilidades socioeconómicas ou mesmo dificuldades de aprendizagem.

⁴ Para assegurar o anonimato do agrupamento de escolas em questão não se apresenta neste trabalho cópia deste Projeto Educativo.

⁵ Informação retirada dos diapositivos apresentados nas aulas da Unidade Curricular de Princípios e Práticas do Processo de Ensino-Aprendizagem I, da Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa.

No que se refere à sua estrutura, o seu edifício é de construção antiga, está em funcionamento desde 1987, e é composto por três blocos e dois pisos, em que no rés-do-chão encontramos o polivalente, a cozinha, duas despensas, a sala para Terapia da Fala, a sala de professores, casas-de-banho, diferentes salas de aula e uma sala de Jardim de Infância, que iniciou atividade em 2007/2008, "...devido à necessidade de criar uma sala onde fossem integradas as crianças surdas apoiadas pela EREBAS.". Este cenário inclusivo propicia "...um leque mais vasto de experiências diversificadas que beneficia o desenvolvimento de todos." (Alper, 1995, citado em Sanches Ferreira, 2007, p.68). Ora, o modelo educativo de inclusão tem como objetivo o direito à igualdade num espaço e tempo pedagógicos comuns, ao ensino de qualidade para todos, com transferência de informação entre os vários domínios disciplinares, mudança de atitudes na escola e aceitação das diferenças, "A educação inclusiva requer uma mudança no ethos da instituição escolar" (Oliver, 1992).⁶ Já no segundo piso encontramos as restantes salas de aulas que servem, entre outras funções, como sala de música e para a componente de apoio à família.

Para acompanhamento de alunos com NEE, a escola possui serviços especializados de orientação e apoio educativo que seguem um modelo de equipa multidisciplinar que visam "Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal..." (Regulamento Interno, p.29) e que, assim, potenciam a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida. Convém, referir que a partir de 2008 todos os alunos vão para educação especial por referência, tendo em conta a CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade), que lhes atribui o seu nível de funcionalidade. Não esquecendo que também são identificados os facilitadores e as barreiras para que todos estes alunos tenham a mesma igualdade de oportunidades e sucesso educativo.

Na sua organização pedagógica e administrativa, o agrupamento conta com órgãos de direcção, administração e gestão. Como órgão principal temos o

⁶ *idem*

conselho geral, do qual faz parte o diretor. Este gere o conselho pedagógico, o conselho administrativo e os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. O conselho pedagógico fica responsável pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, à qual o director também está ligado. Estas estruturas dependem da articulação entre os coordenadores de departamento e os coordenadores de estabelecimentos pré-escolar e 1.º Ciclo e, deles depende a gestão curricular dos diferentes conselhos e departamentos.

Para além disto, o diretor conta com a colaboração de um subdiretor e três adjuntos.

No que diz respeito ao funcionamento do agrupamento de que a escola faz parte, a organização dos horários de funcionamento das escolas segue um regime normal, contudo os casos de alunos com necessidades educativas especiais são prioritários. As turmas que têm um aluno ou dois com necessidades educativas especiais não devem ultrapassar os vinte alunos. Os cursos de Educação e Formação só poderão ter quinze alunos e as turmas dos cursos profissionais entre 18 e 23 alunos.

Relativamente aos recursos humanos fazem parte: pessoal docente, como professores do ensino especial; pessoal não docente, como por exemplo assistentes operacionais; associação de pais e de estudantes; terapeuta da fala, formador de Língua Gestual Portuguesa e intérprete de Língua Gestual Portuguesa e, ainda, os alunos ouvintes, surdos e com necessidades educativas especiais. Como medidas educativas complementares a escola consagra a intervenção precoce, assim como serviços de psicologia que visam ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem, contribuindo para um estruturado desenvolvimento pessoal.

Em questão de recursos materiais, a escola básica do 1.º ciclo possui computadores em todas as salas, internet, um projetor, televisões, impressora e quadros interativos.

Assim, como podemos ver no Regulamento Interno, os departamentos curriculares têm como competências "...c) Apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e respetivos professores no âmbito da sua especialidade; d) Proceder à avaliação de crianças e jovens referenciados

e à elaboração do respetivo relatório técnico-pedagógico conjuntamente com o serviço de psicologia e com o contributo dos restantes intervenientes no processo. (Regulamento Interno, p.21). Visto que a escola EB1 integra crianças da freguesia onde se situa, mas também crianças surdas de outras localidades, contando sempre com os protocolos existentes com variadas instituições, que asseguram o transporte das crianças para a escola, é necessário apoiar estes alunos, inventariar as suas necessidades e propor medidas que os ajudem a desenvolver competências necessárias para a sua vida.

3 - Caracterização do Aluno Surdo

Decidimos fazer, unicamente, a caracterização de um aluno surdo que acompanhámos nas aulas, para particularizar a investigação e preservar o seu carácter único, diferente e específico. A informação encontra-se organizada tendo em conta diferentes itens: dados clínicos: tipo e grau de surdez; dados escolares: dificuldades de leitura e escrita, adaptações curriculares, avaliação e observações realizadas, por nós, dentro e fora da sala de aula. Para manter o anonimato deste aluno optámos por atribuir-lhe o nome de um deus grego. Assim temos:

Aluno *Hefesto*

O aluno *Hefesto* tem surdez neurossensorial bilateral profunda, detetada quando fez 1 ano de idade, e necessita de equipamento ou material adaptado, como é o caso do implante coclear, tendo sido implantado em 2007. Durante este período, esteve algum tempo sem implante, pois este tinha sido estragado por um primo, e estiveram à espera de novo equipamento. Tem 9 anos, é de etnia cigana, vive com o pai, na zona centro do país. Inicialmente tinha ficado a residir com a mãe e a irmã, mas apresentava poucos cuidados de higiene e de saúde, por esse motivo, este ano encontrava-se em casa do pai e da sua companheira. Esta, não raras vezes corrigia-lhe os trabalhos de casa, nem sempre bem, mas o aluno trazia-os sempre feitos. É um aluno extremamente pontual e assíduo e muito

educado. Possui uma malformação congénita na mão direita, o que faz com que o aluno escreva com a mão esquerda, contudo realiza todas as atividades utilizando as duas mãos, sempre que necessário. Este não é, por isso, um fator impeditivo para a execução das tarefas, em sala de aula, nem tão pouco para a realização de gestos. Frequenta o 2.º ano de escolaridade, embora tenha tido adiamento da matrícula no 1.º ano, tem direito a formador de Língua Gestual Portuguesa em aula de aula e a sessões de Terapia da Fala.

Apresenta dificuldades ao nível da perceção auditiva e da fala/voz; a nível cognitivo devem-se a frágeis competências de leitura, ortografia e expressão escrita, bem como no raciocínio matemático e na resolução de problemas. Necessita da presença constante de um adulto para a realização das tarefas/atividades ligadas à escola.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, faz leitura sílaba a sílaba, saltando palavras mais complicadas, não compreendendo o conteúdo correto e total do texto ou das frases. O aluno "...usa vocabulário reduzido e pouco adequado ao tema e à situação [...] constrói pequenas frases com muitos erros ortográficos; copia frases/textos com pouca correção ortográfica e a sua caligrafia pouco cuidada [...] identifica nomes comuns, nomes próprios, adjetivos e verbos..." (Programa Educativo Individual 2011/2012). Escreve frases agramaticais, troca a ordem dos elementos na frase, faz omissão dos artigos, erro de números e géneros e conjugação verbal errada da Língua Portuguesa.

Tal como fora mencionado anteriormente, necessita de formador de LGP, do apoio do professor de Educação Especial dentro da sala de aula e de sessões de Terapia da Fala.

São, ainda, necessárias algumas adaptações curriculares como a dispensa de atividades que se revelem impossíveis de executar, a utilização de informação em suportes visuais e o ensino do Português como Língua Segunda (PL2).

Quanto à avaliação este aluno tem direito ao apoio de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa nas provas de avaliação, assim como a adaptação da duração, da periodicidade e diminuição do conteúdo das mesmas, através da simplificação das questões, do uso da escolha múltipla ou da correspondência

entre nomes e gravuras. Deve, por isso, ser contínua, positiva e descritiva, ou seja, ao ritmo do aluno, valorizando a avaliação diagnóstica e formativa. (PEI).

Quanto à sintaxe, não respeita a sequência própria da Língua Portuguesa Sujeito-Verbo-Objeto, própria da linguística da LP, utilizando a sequência própria da Língua Gestual Portuguesa: O-S-V. Oraliza pouco, "...realiza o desvozeamento dos fonemas /z/ e /Z/, omite a sílaba átona [...] a consoante final e oclusão". (PEI). Troca várias vezes a consoante oclusiva [t] pela [k], por exemplo na palavra "tocou" passa a "cucou".

O seu relacionamento com os pares ouvintes é escasso, talvez por que se encontra numa turma, exclusivamente, de alunos surdos. Com os colegas de turma utiliza a Língua Gestual Portuguesa para comunicar. Na interação com os professores, este aluno utiliza tanto a oralidade como a LGP, no entanto existe alguma dificuldade em se fazer entender através da linguagem oral.

Durante as observações, pudemos verificar que o aluno, em determinadas alturas, se mostra inquieto e distraído, necessitando de medicação e de atividades que potenciem o aumento da sua concentração. Uma das estratégias que utilizámos para capturar a atenção do aluno, foi dar-lhe pequenos *time-outs*, minutos em que saía da tarefa, visto que depois se mantinha dentro desta por maiores períodos de tempo, rentabilizando, desta forma, o seu tempo útil de aprendizagem.

Segundo Carroll, o grau de aprendizagem é uma relação entre a quantidade e a qualidade, ou seja entre a aptidão do aluno, a qualidade de ensino, e o tempo necessário para a compreensão dos conteúdos escolares.⁷ No caso deste aluno, o mais importante é a qualidade de ensino e a sua capacidade de apreensão dos conteúdos lecionados.

Fora da sala de aula, durante os intervalos gestualiza bastante, é muito comunicativo e expressivo, utilizando muitas expressões faciais para mostrar o seu desagrado ou contentamento, no relacionamento com os pares surdos.

Após a caracterização do aluno Hefesto, passaremos às atividades desenvolvidas durante a nossa intervenção.

⁷ Informação adquirida nas aulas da unidade curricular de Princípios e Práticas do Processo de Ensino-Aprendizagem I, da Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa.

4 - Atividades Desenvolvidas/Intervenção

Após um período de negociações das condições em que o estágio decorreria, que se prolongou de setembro a finais de janeiro, iniciámos os trabalhos no contexto de estágio, terminando em junho. Inicialmente o nosso horário abrangia diferentes escolas do mesmo agrupamento, a EB 2,3 e a Secundária, e assim foi durante 15 dias, para percebermos qual o ano de escolaridade que mais interesse nos despertava. Decidimos optar pelo 1.º ciclo, visto já termos trabalho com outros anos, noutros contextos, e pelo fato de ser nessa altura em que se inicia a aprendizagem da Língua Portuguesa. Trabalhámos, assim, com o aluno mencionado anteriormente, no seguinte horário:

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9.00 – 10.00					
10.00 – 11.00					
11.00 – 12.00					
12.00 – 13.30					
13.30 – 14.30					
14.30 – 15.30					

Quadro I – Horário de estágio

Como se pode ver no quadro I, o estágio desenvolveu-se ao longo das manhãs, quatro dias por semana, mais uma tarde, num total aproximado de 170 horas. Durante os primeiros dias, com a turma, não se realizou qualquer intervenção. Assim, o objetivo foi determinar quais os problemas que mais se destacavam, partindo de algumas questões já colocadas por nós, quando decidimos optar pelo ensino básico. Tendo em conta a nossa formação prévia e o fato de já termos lecionado e traduzido para LGP aulas dos ensino básico e secundário, decidimos equacionar o estudo dos alunos surdos durante os primeiros anos da aquisição da LP. Para isso ficámos com uma turma de cinco alunos surdos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade, pertencentes ao 2.º e 3.º ano de escolaridade, acompanhados com uma formadora de LGP, uma professora de educação especial e uma professora do ensino regular, em sala de aula. Dos cinco alunos, só dois usavam implantes

cocleares, os restantes faziam uso de aparelhos auditivos. Desde o primeiro dia, que nos pareceu muito caótica a presença de tantos profissionais da educação dentro da mesma sala, com uma turma tão restrita. A professora do ensino regular só trabalhava com os três alunos, com aparelho auditivo e a professora de educação especial trabalhava com os outros dois. Além disto, o tema abordado não era o mesmo, nem poderia ser, visto que um dos alunos implantados pertencia ao 3.º ano e o outro ao 2.º. A professora de educação especial via-se, assim, a lecionar dois níveis diferentes, durante o mesmo período de tempo. E a formadora de LGP, traduzia para todos os alunos diferentes matérias, ao mesmo tempo, sem o domínio destas, pois uma especialização em línguas ou ciências, não faz parte do currículo de um formador de LGP. Toda esta panóplia de situações nos levou a crer que este tipo de ensino não estaria a ser muito eficaz, numa fase tão importante como são os primeiros anos da escola.

Deparámo-nos, portanto, com diferentes problemas, a eficácia deste ensino, o papel do professor de educação especial e as muitas dificuldades apresentadas pelos alunos na aquisição da língua portuguesa escrita, quando observámos os seus cadernos e produções escritas.

Colocámos, assim, algumas questões: Por que razão os alunos apresentam tantas dificuldades na produção escrita? Será que esta dificuldade é acrescida pelo uso da LGP? Como poderemos atenuar esta situação e melhorar a aquisição da LP escrita?

Definimos alguns objetivos, partindo das questões colocadas anteriormente, assim como escolhemos estudar um caso em particular, para compreender mais pormenorizadamente de que forma poderíamos otimizar o seu processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos foram os seguintes: melhorar a aquisição da LP escrita, nos primeiros anos de escolaridade; potenciar o uso do português gestualizado para a aprendizagem da LP escrita.

Demos início à nossa intervenção procedendo a uma recolha de dados sobre o contexto escolar, o aluno escolhido e o contexto socioeconómico deste, o seu Projeto Educativo Individual (PEI), e os objetivos e conteúdos descritos no Programa de Língua LP2, no que respeita a Escrita. No que diz respeito ao

contexto escolar e à caracterização do aluno, estes já foram devidamente descritos no capítulo anterior, logo passaremos aos conteúdos da LP escrita.

O aluno estava no 2º. ano de escolaridade e apresentava muitas dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Durante as últimas semanas de março, verificámos que o método de ensino consistia sempre na mesma sequência de tarefas: leitura e cópia de um texto, sobre o que o aluno tinha feito durante o fim-de-semana, e cópia, novamente, com recurso a um computador e mais uma vez cópia das frases constituintes do mesmo texto. Além disto, o aluno reescrevia, algumas vezes, vocabulário escolhido pela professora. Ocorriam, ocasionalmente, trocas de consoantes oclusivas surdas pelas sonoras, ex. <d> em vez de <t> assim como o <l> em vez do <r>, entre as laterais e vibrantes. Também, demonstrava dificuldades no 'ch', durante os ditados efetuados com a professora do ensino especial. Em abril, ocorreu uma situação que induziu o aluno em erro, quando a formadora traduziu 'nomes comuns' como NOME + COISAS (LGP), durante um exercício em que era suposto o aluno sublinhar a cores diferentes os elementos distintos da frase, como podemos ver na figura I (nomes – azul; verbos – vermelho; adjetivos – verde), o nome 'pai' é comum e não é uma 'coisa'. Isto acontece, porque na LGP não existem gestos para todas as palavras, poderia ter explicado que são nomes que se usam muitas vezes, por isso são comuns.

As férias da Páscoa

1 (No domingo, eu, o pai, o primo e a Sofia fomos
à Feira de Março.
2 (Eu andei de carrinhos de choque.
3 (Depois fomos comer cachorros quentes.
4 (O pai deu-me um ovo de chocolate.

Fig. I

Como o aluno apresentava um vocabulário muito restrito, tentámos aumentar o seu conhecimento utilizando palavras novas e desenhos que ilustrassem essas mesmas palavras. Tal prática não era utilizada, com o argumento de que o aluno só conhecia vocábulos referentes à sua realidade, como: 'feira'; 'milho'; 'galinha', entre outros. Na semana seguinte, procedeu-se à

elaboração de frases com palavras iniciadas pela letra S -, para alterar um pouco o tema dos textos, com os quais habitualmente o aluno trabalhava.

No final do mês assinalámos outro momento crítico, durante o qual o aluno escreveu 'pota' em vez de 'porca', verificando-se que reconheceu o gesto, mas não conhecia a palavra. A formadora interveio dizendo que o aluno sabia a palavra, pois fez o gesto correto, no entanto não nos parece que assim fosse. Entre estes episódios, ocorreram outros, destacamos a leitura de um texto, no qual aparecia a palavra 'jipe' e o aluno leu 'carro', pois o gesto 'jipe' em LGP é igual a carro. Isto deixa-nos com a certeza de que o aluno lê o texto, mas não compreende o significado das palavras, e quando o mesmo texto é traduzido para LGP, o aluno não lê a palavra que está escrita, mas sim a que corresponde ao gesto que viu. Como podemos verificar nas imagens abaixo, do caderno do aluno, até abril os exercícios eram sempre os mesmos e o aluno já tinha a sua rotina: ler, copiar e passar o texto no computador (Fig. II), ou seja estava muitos dias a trabalhar o mesmo texto, o que se tornava desmotivante para a criança. Note-se, ainda, que a resposta completa às perguntas sobre o texto, teve a ajuda da professora de educação especial, pelo que foi escrita dirigida, não construindo frases de forma autónoma. As frases eram, quase sempre, redigidas sob a orientação da docente.




<p>No sábado, eu fui a um casamento cigano. Eu dancei muito. No domingo fui à feira e a Sofia comprou – me um pintainho. Ela comprou um saco de milho. Na segunda e terça feira fui ao hospital, a Coimbra. Agora já tenho o implante, outra vez.</p>	<p>No sábado, eu fui a um casamento cigano. Eu dancei muito. No domingo fui à feira e a Sofia comprou – me um pintainho. Ela comprou um saco de milho. Na segunda e terça feira fui ao hospital, a Coimbra. Agora já tenho o implante, outra vez.</p>
 <p>pintainhos</p> <p><i>pintainhos pintainhos pintainhos</i></p>	 <p>saco de milho</p> <p><i>saco de milho saco de milho saco de milho</i></p>
 <p>Hospital de Coimbra</p> <p><i>Hospital de Coimbra Hospital de Coimbra Hospital de Coimbra</i></p>	<p>No domingo fui à feira e a Sofia comprou – me um pintainho. Ela comprou um saco de milho.</p> <p>Na segunda e terça feira fui ao hospital, a Coimbra.</p> <p>Agora já tenho o implante, outra vez.</p> <p><i>Agora já tenho o implante, outra vez.</i></p> <p>1 - Quando foste ao casamento? <i>Eu fui ao casamento no sábado.</i></p> <p>2 - O que fizeste lá? <i>Eu lá dancei muito.</i></p> <p>3 - Onde foste no domingo? <i>No domingo eu fui à feira.</i></p>

Fig. II

A partir de maio, começámos a insistir na análise de outros textos, mais extensos, com vocabulário novo; na realização de exercícios, nos quais se utilizavam palavras do texto e na construção de frases, partindo de imagens. Ao longo destes meses, iniciámos a utilização do ‘português gestualizado’, como apoio ao ensino da LP. Optámos por este método, pois utiliza a mesma estrutura sintática da LP e não a estrutura da LGP, como já fora referido no capítulo anterior, pareceu-nos mais proveitoso e obtivemos melhores resultados.

13/12/17

O bebê Simão

O bebê Simão é um bonito menino. A sua bota é de pano e é nova. O Simão vai de babete e de boné. A avó abotoa a babete ao bebê.

A noite, o bebê bebe batido de banana e a avó dá sopa de nabo. O bebê nana, toda a noite, na avó.

- Boa noite, bebê!

Bruno Vega, texto inédito

Cópia

O bebê Simão é um bonito menino. A sua bota é de pano e é nova. O Simão vai de babete e de boné. A avó abotoa a babete ao bebê. A noite, o bebê bebe batido de banana e a avó dá sopa de nabo. O bebê nana, toda a noite, na avó.

- Boa noite, bebê!

O bebê Simão é muito bonito.

O bebê é um menino.

A bota do bebê é de pano.

O Simão vai de babete e de boné.

A noite, e que diz a avó ao bebê?
A avó diz: - Boa noite, bebê!

pano abotoa nova batido nana
pano abotoa nova batido nana
pano abotoa nova batido nana
pano abotoa nova batido nana

-> O tempo da bomeca é de pano.

A avó abotoa o casaco ao menino.

O bebe batido de banana e a avó dá sopa de nabo.

O gosta de batido de banana.

Na casa do tem um saco de milho.

O tem uma mamãe e um papai.

Fig. III

Leio e interpreto.

O doce de abacaxi

O doce de abacaxi foi feito pela Celina. Celina mexeu o doce na bacia. O doce ficou macio.

Celina comeu o doce e deu metade à Célia.

Era uma delícia!

O doce de abacaxi foi feito pela Celina. O doce foi mexido na bacia.

O doce foi comido pela Celina e pela Célia.

Cópia

O doce de abacaxi foi feito pela Celina. Celina mexeu o doce na bacia. O doce ficou macio. Celina comeu o doce e deu metade à Célia. Era uma delícia!

abacaxi abacaxi abacaxi abacaxi abacaxi abacaxi

doce doce doce doce doce

bacia bacia bacia bacia bacia

- Qual é o título do texto?
O título do texto é "O doce de abacaxi".
- Quem fez o doce de abacaxi?
O doce de abacaxi foi feito pela Celina.
- Onde é que a Celina mexeu o doce?
A Celina mexeu o doce na bacia.
- A quem é que a Celina deu metade do doce?
A Celina deu metade do doce à Célia.

t	b	u	l	e	d	g	e
x	a	b	a	c	a	x	i
e	c	f	a	m	e	l	a
m	i	b	x	d	e	c	e
u	a	u	x	a	e	t	
t	b	m	a	c	i	o	z
r	e	m	t	e	g	a	e
z	c	e	l	i	m	a	m

doce ✓
abacaxi ✓
bacia ✓
macio ✓
Celina ✓

Fig. IV

Convém, referir que na construção frásica o aluno teve sempre ajuda. Notou-se, um melhoramento da caligrafia e do próprio interesse do aluno pelas atividades de escrita, como se pode ver que até começou a fazer as cópias a caneta (Figs. III e IV).

No final do mês de maio e princípios de junho, decidimos apresentar duas atividades diferentes ao aluno (Figs. V e VI). A primeira consistia na construção de frases, partindo de uma imagem ou de uma sequência de imagens. Para a realização desta tarefa, traduzimos a ficha, recorrendo ao ‘português gestualizado’.

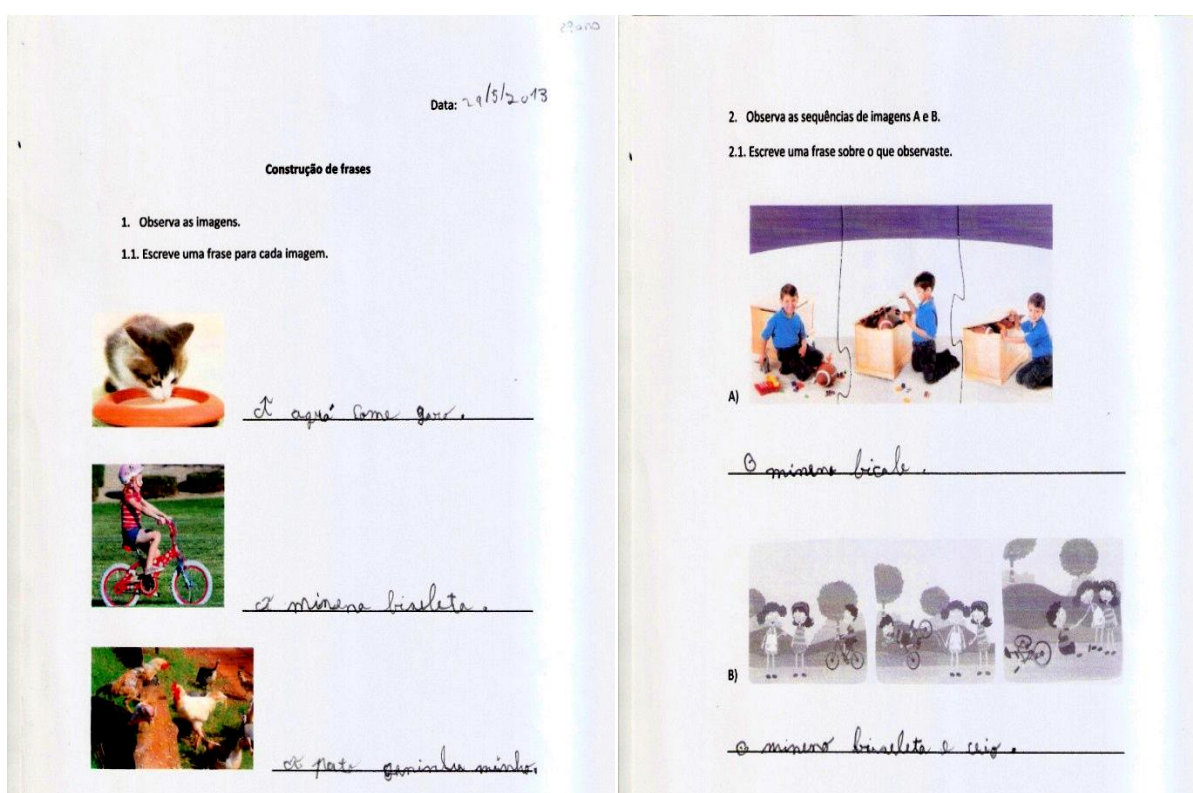


Fig. V

No exercício 1.1. podemos observar que o aluno ainda utiliza a sintaxe da LGP, quando coloca o objeto antes do sujeito. A frase inicia-se com um artigo e o verbo encontra-se flexionado ‘*A água come garo.*’, embora se continue a verificar a troca de consoantes na palavra ‘*gato*’. Já na segunda e terceira frases o verbo está omissa ‘*A minena biseleta.*’ e ‘*A pato ganinha minho.*’. Nesta terceira frase é de destacar a troca das consoantes, novamente, assim como dos dígrafos <lh> por <nh>.

É nítida a preocupação com a pontuação, já que o aluno ainda faz uns pontos finais bastante grandes. No segundo exercício, repete-se a falta de verbo na primeira sequência ‘O *mineno bicale.*’, mas é de referir a frase composta que o aluno conseguiu criar sozinho ‘O *mineno biseleta e ceio.*’. Estamos perante uma oração coordenada, embora falte o verbo na primeira oração. Diferenças significativas num aluno que não escrevia uma frase de forma autónoma.

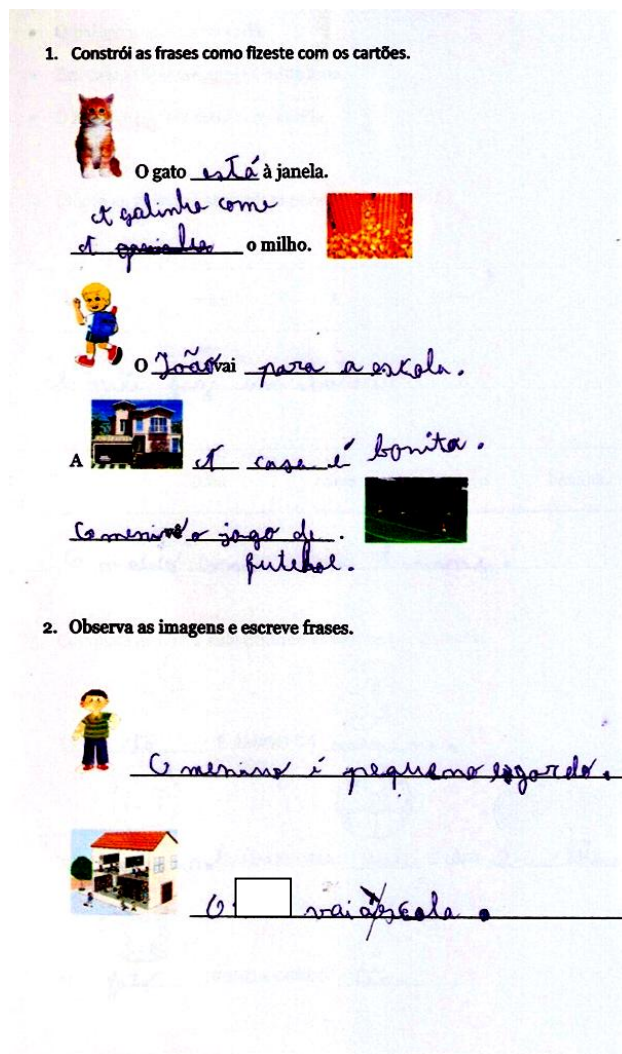


Fig. VI

A segunda atividade proposta (Fig. VI) tinha como objetivo, ainda a construção frásica, neste caso com recurso a uns cartões com imagens e palavras associadas. Inicialmente foi pedido ao aluno que construísse as frases

com os cartões e copiasse para o seu caderno diário, *a posteriori* procedeu-se à realização de uma ficha de trabalho.

Observámos, através da figura VI que o aluno já construiu frases sem ajuda, no exercício 2, sem erros ortográficos e coerentes ‘*O menino é pequeno e gordo.*’ E ‘*O []vai á escola.*’. Retirámos o nome atribuído ao sujeito, para preservar a identidade do aluno.

Ao longo destes meses pudemos comprovar um progresso na escrita deste aluno surdo, conseguindo, por fim, de forma autónoma, construir frases compostas e alargar o seu léxico. A leitura de diferentes textos reforçou a aprendizagem da escrita, assim como a exposição a novas palavras alargou o seu vocabulário. Pudemos confirmar, também, que a utilização do português gestualizado contribuiu para melhorar a ordem dos elementos sintáticos na produção de frases coerentes. Desta forma, tal como tínhamos referido no enquadramento teórico, a exposição a diferentes textos escritos em LP assim como a própria utilização da língua gestual como suporte, utilizando a estrutura sintática da LP, ajudam na aquisição da LP escrita.

Além destas atividades, com este aluno em particular, também realizámos algumas traduções, sempre em português gestualizado e adaptámos o texto do *Soldadinho de Chumbo* para apresentação de final de ano, na qual também participámos para alegria dos alunos. Apresentadas as atividades realizadas segue-se a discussão e reflexão acerca dos dados, tendo por base alguns objetivos contemplados no Programa de Português L2 para Alunos Surdos.

5 – Discussão e Análise dos Dados

No Programa de Português L2 para Alunos Surdos, os objetivos, na área da escrita, para o 1.º e 2.º ano são: *‘...dominar os instrumentos de escrita; - escrever palavras de uso corrente, relacionadas com os domínios temáticos; - escrever frases e textos simples e – utilizar as regras básicas de estruturação frásica.’* São-nos, ainda, referidos os descritores de desempenho e conteúdos, dos quais destacamos: *‘Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção ortográfica e gerindo correctamente o espaço da página: - palavras, frases e pequenos textos de acordo com um modelo; - palavras, frases e pequenos textos sem modelo.’*, como se pode ver no quadro II, que se segue:

Competência	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz em LGP. • Usar adequadamente os instrumentos de escrita. • Utilizar a linha de base como suporte da escrita. • Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas. • Assinalar a mudança de parágrafo. • Aplicar regras dos sinais de pontuação. • Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção ortográfica e gerindo correctamente o espaço da página: <ul style="list-style-type: none"> - palavras, frases e pequenos textos de acordo com um modelo; - palavras, frases e pequenos textos sem modelo. • Legendar imagens relacionadas com os domínios de referência. • Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador. • Copiar palavras e frases: <ul style="list-style-type: none"> - de modo legível e sem erros; - no computador. • Escrever palavras e frases simples ditadas em linguagem gestual. • Escrever palavras pertencentes aos diferentes domínios temáticos estudados. • Legendar sequências de imagens. • Rever as frases com vista ao seu aperfeiçoamento: <ul style="list-style-type: none"> - com o professor, a pares, em grupo. - identificar erros; - acrescentar, apagar, substituir a informação; - reescrever o texto. 	<p>Maiúsculas e minúsculas; Parágrafos Sinais de pontuação: vírgula; ponto final; ponto de interrogação; ponto de exclamação; dois pontos. Palavra, frase, texto, imagem</p> <p>dicionário de imagens, dicionário ilustrado, dicionários de LGP, tradutorem linha de português – LGP, gestuários</p>

Quadro II – Escrita 1.º e 2.º ano do 1.º Ciclo - Descritores de desempenho e conteúdos (adaptação)⁸

⁸(Fonte: http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/programapl2_versao_final_timbrado.pdf)

Não se conseguiram observar todos os aspectos presentes no quadro anteriormente apresentado, contudo desde o início do nosso estágio, o aluno já se mostrava capaz de 'utilizar a linha de base como suporte da escrita' e 'copiar palavras e frases' muito simples.

A sua caligrafia era descuidada e algumas vezes ilegível, embora tenha melhorado bastante ao longo dos meses, como foi possível verificar nas figuras apresentadas no ponto anterior, no qual já havia sido referido o fato do aluno ter deixado de escrever a lápis. Quando iniciámos a nossa observação, não ficámos indiferentes ao reparar que o aluno escrevia o número e a data da lição a lápis, ao contrário dos seus colegas. Esta prática repetia-se todos os dias e quantas vezes fossem necessárias até o aluno conseguir copiar do quadro sem erros ortográficos.

Durante a nossa intervenção, o aluno desenvolveu a capacidade de 'legendar sequências de imagens', ainda que recorrendo a frases muito simples, como pudemos ver na figura V e 'copiar palavras e frases: - de modo legível e sem erros'. Pensamos que a variação dos temas dos textos foi um facilitador na medida em que contribuiu para a motivação e empenho do aluno. No que diz respeito a 'dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador', já mostrava grande desenvoltura, talvez por ser prática recorrente, visto que era rotina copiar os textos com o recurso de um computador.

No que se refere à revisão de frases e identificação de erros ortográficos, o aluno ainda não tinha adquirido essas competências, no entanto, convém referir que era capaz de identificar algumas classes gramaticais, por exemplo verbos, substantivos e adjetivos.

Quanto ao primeiro tópico descrito no quadro II, considera-se inevitável refletir acerca do mesmo. Não nos parece ser um descritor relevante para a competência da LP escrita atendendo a que a sintaxe das duas línguas é bastante distinta, como fora mencionado no capítulo I deste relatório. Assim, neste caso, a escrita não pode ser considerada a representação daquilo que se diz em LGP, mas sim daquilo que é dito em LP. A LGP e a LP são consideradas línguas distintas, pois cada uma delas tem uma gramática e dicionário próprios. Com isto, queremos salientar, mais uma vez, a necessidade de adaptar a

estrutura sintática da LGP, ou a utilização do 'português gestualizado', no ensino-aprendizagem da LP escrita.

Sendo de destacar a evolução apresentada pelo aluno, não podemos deixar de mencionar a necessidade de utilizar estratégias mais diversificadas e apelativas. É, ainda, de acrescentar que a utilização do 'português gestualizado' como suporte e mediador da aprendizagem da LP escrita se mostrou vantajosa, pois a insistência no uso da LGP como único recurso, pareceu-nos estar a dificultar a aquisição de competências da LP escrita pelo aluno.

Concluimos, portanto, que as aulas de LGP não devem ser dadas em simultâneo com as aulas de LP, situação que acontece atualmente devido à presença da formadora em sala de aula, acumulando o papel de intérprete. A formadora deve ensinar LGP em momento próprio. Nas aulas de LP, a intérprete deve ter a preocupação de traduzir e ir transmitindo ao aluno instrumentos que o habilitem a conquistar autonomia quer na leitura, quer na escrita. Para finalizar o nosso relatório, passamos ao próximo e último capítulo, no qual apresentamos as conclusões e implicações deste trabalho.

CAPÍTULO III - Conclusões e Implicações Educacionais

Neste capítulo resumiremos aquelas que nos parecem ser as conclusões deste trabalho, as respectivas limitações e algumas implicações para a aquisição da LP escrita, em alunos surdos.

1 - Limitações

A realização deste estágio sofreu algumas limitações, que devem ser tidas em consideração, se queremos compreender rigorosamente a ação desenvolvida. Para além de uma ineficaz definição de papéis dos docentes intervenientes no contexto (afetando o próprio estatuto e papel da investigadora/estagiária), salientamos os seguintes fatores:

- Baixa receptividade à utilização de uma maior diversidade de textos, em sala de aula, bem como ao emprego de estratégias alternativas no ensino-aprendizagem da LP escrita;

- Fraca articulação e trabalho colaborativo entre docentes, que resultava num ambiente desestruturado e, a nosso ver, contraproducente, não só para o aluno surdo, mas para todos os alunos da turma.

Estes fatores conjugados limitaram, efetivamente, a nossa intervenção. Contudo, em alguns momentos, foi possível implementar estratégias e utilizar recursos diversificados e inovadores, que foram claramente recebidos com alegria e entusiasmo pelo aluno surdo.

2 - Importância

Pareceu-nos importante destacar alguns pontos, já focados anteriormente, nos capítulos II e III, que pensamos serem importantes e contribuir para uma sensibilização dos principais intervenientes em todo este processo educativo:

- A importância da presença de um professor de educação especial, com algum conhecimento prévio em LGP, na escola, para obstar a eventuais situações de alunos com necessidades educativas especiais;
- O uso de métodos diversificados de ensino-aprendizagem que motiva os alunos, aumentando o tempo destes dentro da tarefa, assim como facilita a aquisição de novos conhecimentos;
- O conhecimento da LP escrita está, sem dúvida, presente em todas as disciplinas, e assim, o seu domínio é fulcral para o bom aproveitamento dos alunos, em todos os campos da sua aprendizagem;
- Finalmente, embora haja opiniões diferentes, o nosso trabalho aponta no sentido da utilização do português gestualizado, na medida em que contribui para facilitar e mediar a aprendizagem da LP escrita.

3 - Análise Conclusiva e Reflexiva

Atendendo ao objetivo deste relatório, podemos afirmar que desta experiência retirámos aprendizagens que nos vão permitir completar aquelas previamente adquiridas, e que nos possibilitarão manter uma boa conduta dentro da sala de aula, enquanto docentes de educação especial. Acreditamos, também, que este estudo poderá constituir um bom ponto de partida para futuras investigações e aplicações em contextos escolares semelhantes.

Como já foi mencionado ao longo deste trabalho, pretendemos mostrar que:

- i. A utilização do português gestualizado pode ser um facilitador da aprendizagem da LP escrita;
- ii. A diversidade de estratégias promove a motivação e o empenho dos alunos.

Todos sabemos que a língua portuguesa faz parte da nossa cultura e está presente em todos os momentos da nossa vida, assim como grande parte do nosso património encontra-se na escrita, com autores como Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa, entre outros. Muita informação e saberes são-nos transmitidos através de documentos escritos, e por esse motivo, a escrita é tão importante para a nossa vida e crescimento pessoal. Ora, num contexto escolar, torna-se imprescindível o domínio da língua portuguesa para compreensão de enunciados, textos, informação escrita no quadro e para a compreensão dos saberes em construção. Esta partilha, no caso dos alunos com deficiência auditiva, só é inteiramente aproveitada se para tal existirem meios disponíveis, como as TIC, os professores do ensino especial, os terapeutas da fala e ainda os formadores e intérpretes de LGP, que ajudem o aluno surdo a desenvolver-se de forma plena em todas as áreas disciplinares.

Naturalmente que, para a aprendizagem de qualquer língua, é necessário o contato frequente com esta, através de textos, histórias, etc. Isto torna-se uma tarefa mais complexa no caso dos alunos surdos, visto não terem acesso à língua oral, e por isso fazerem uso da LGP, para tradução de textos. Contudo, o uso da estrutura sintática da LGP, mostrou-se, neste caso, muito pouco proveitoso para a

aprendizagem da escrita pelo aluno surdo, sendo que a utilização do português gestualizado mostrou melhores resultados, como foi a produção de frases de forma autónoma. É certo que não existe nenhum suporte teórico que sustente a nossa afirmação, pois o português gestualizado é uma espécie de mímica que se serve dos gestos da LGP, mas na ordem sintática da LP; no entanto, através das observações e dos dados recolhidos parece-nos que os resultados foram positivos, no que diz respeito à aprendizagem da escrita. Aliás, estes resultados coincidem com outros, anteriormente obtidos, pela investigadora, num contexto de estágio semelhante, mas com alunos surdos de diferentes idades, a frequentar o 3.º ciclo de escolaridade.

É lugar-comum que os intérpretes/formadores são elementos fulcrais numa sala de aula onde existam alunos surdos, pois segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, deve-se “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”; assim como se devem “Criar condições de promoção do sucesso escolar educativo a todos os alunos”; no entanto, também devemos compreender que é sua responsabilidade transmitir a informação da melhor forma possível, mesmo que para isso tenham que alterar a estrutura da LGP.

Parece-nos, também, que insistir em textos dentro do mesmo tema e muito redutores a nível de vocabulário novo, não promove em nenhum aspeto o desenvolvimento do léxico das crianças surdas. Esta atitude por parte dos profissionais de educação reforça a ideia de que ainda existem muitos estereótipos criados sobre a deficiência auditiva e a dificuldade de aprendizagem destes alunos. São alunos como os demais, apesar das suas limitações, necessitando reforço visual e uma ajuda adaptada às suas necessidades. No entanto, estes alunos não possuem qualquer défice cognitivo que os impossibilite de adquirirem os mesmos conhecimentos que os ouvintes.

Pensamos ter estabelecido relações de empatia com alguns docentes e alunos surdos. É, na verdade, muito importante existir um ambiente de cooperação e entendimento dentro e fora da sala de aula, para que não se criem constrangimentos. Acreditamos ter sido esta uma coadjuvante fundamental nas

intervenções bem sucedidas que concretizámos. A necessidade de uma intervenção diferenciada neste contexto continua muito premente, pois este aluno continuará o seu percurso pela vida escolar e necessitará sempre de um acompanhamento específico e de adaptações curriculares, para atender as suas necessidades educativas especiais.

Concluimos, portanto, que com esta experiência, enriquecemos os nossos conhecimentos inerentes ao tema da surdez e da utilização da LGP e do português gestualizado. Compilámos um conjunto de saberes mais abrangente, incluindo soluções para melhorar a aquisição da LP escrita, e como nos posicionarmos face ao uso da LGP, durante as aulas de língua portuguesa, entre outros.

Acima de tudo, sentimo-nos privilegiados e muito agradecidos por termos podido trabalhar com este grupo de alunos surdos que tão bem nos acolheu, assim como todos os elementos da Escola. Sobretudo, recordamos a experiência gratificante da relação que estabelecemos com o aluno protagonista deste estudo, que nos ajudou, dia após dia, a crescer e a enriquecer, tanto a nível pessoal como profissional, sempre com a noção de que ainda temos muito para aprender!

Finalmente, a recomendação da continuidade e alargamento deste estudo, abrangendo uma amostra maior e concretizando-se numa intervenção mais exhaustiva.

Bibliografia

Afonso, C. (2007). *Reflexões sobre a Surdez – A problemática específica da surdez*. Helena Serra (coord.).Edições Gailivro.

Amaral, Maria, A., Coutinho & Martins, Maria, R. D. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na escola: A Exclusão pela Inclusão*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

Bispo, Maria *et alli* (2006). *O gesto e a palavra I*; Lisboa. Editora Caminho.

Borrvalho, I. e Chaves, M. (2010). *Experiências pelo Mundo da Tradução e Interpretação...* [relatório final da Unidade Curricular de Observação e Intervenção Educacional em Contextos Sociais e Educativos IV, Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, Instituto Politécnico do Porto].

Cardona, M., Gomar, C., Palmés, C. e Sadurní, N. (2013). *Compreender a Perda Auditiva – Um guia para pais, professores, educadores e outros profissionais*.Porto. Porto Editora, Lda.

Cokely, D. (2005). *Shifting Positionality: A Critical Examination of the Turning Point in the Relationship of Interpreters and the Deaf Community*, in *Sign Language Interpreting and Interpreter Education – Directions For Research And Practice*. Oxford: University Press, pp. 3, 27.

Correia, E. & Pardal, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto. Areal Editores.

Cuberos, M. [et al.]. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Rafael Bautista (coord.). Lisboa. Dinalivro.

Cunha, Celso e Cintra, Lindley (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*; Edições João Sá da Costa. Lisboa.

Duarte, I., Ricou, M. e Nunes, R. (2005). *A surdez e a autonomia pessoal*, in *Perscutar e Escutar a Surdez*. Orquídea Coelho (coord.). Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento, pp. 125, 137.

Fernandes, Eulália (2003). *Linguagem e Surdez*, Porto Alegre. Artmed.

Fernandes, R. e Carvalho, J. (2005). *Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, da formação à prática real*, in *Perscutar e Escutar a Surdez*. Orquídea Coelho (coord.). Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento, pp. 139, 150.

Jiménez, R. et al. (1993). *O Deficiente Auditivo Na Escola*, in *Necessidades Educativas Especiais*. Rafael Bautista (coord.). Lisboa. Dinalivro, pp. 349, 375.

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

Martins, M., Coutinho, A. e Amaral, M. (1994). *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa. Editorial Caminho.

Moura, Maria Cecília (2000). *O Surdo-caminhos para uma nova identidade*; Livraria e editora Revinter Lda.

Pinto, I (2007). *Fichas informativas disponibilizados na Unidade Curricular de Deficiência Auditiva I*, Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, Instituto Politécnico do Porto.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (tradução de J. M. Marques e A. M. Mendes, 1992). Lisboa. Gradiva.

Sanchez Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – uma história de separação*. Porto. Edições Afrontamento.

Sanchez Ferreira, M. (2008). *Diapositivos disponibilizados nas Unidades Curriculares de Princípios e Práticas do Processo de Ensino-Aprendizagem Ie II*, Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, Instituto Politécnico do Porto.

Santos, L. & Silva, F. V. (2005). *A criança surda, contributos para a sua educação*. Inês Sim-Sim (Org.). Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 65-95.

Tété Gonçalves, V. (2001). *Um olhar sobre as diferenças: Quando se fala do intérprete educativo das línguas gestuais...* Território Educativo nº 9. DREN pp. 32, 47.

Tété Gonçalves, V. (2005). *A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos...*in *Perscutar e Escutar a Surdez*. Orquídea Coelho (coord.). Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento, pp. 97, 105.

Páginas da Internet Consultadas

http://www.dgidc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/programapl2_versao_final_timbrado.pdf

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_24.pdf

<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2823/1790>

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf

<http://www.4shared-china.com/web/preview/pdf/A8fGCtyZ>

http://c3icongresso2013.web.ua.pt/wp-content/uploads/2013/05/Normas_APA6th.Portugues.pdf

http://areas.fba.ul.pt/imagomundi/docs/XIV_Coloquio_AFIRSE.pdf

<http://www.profdamasco.site.br.com/hipertextoProducao.pdf>

<https://cuedspeech2portugues.wordpress.com/28-2/>

<http://listeningandspokenlanguage.org/SpeechBanana/>