



**Maria Cristina
Marques Tavares**

**Linguagem escrita em alunos surdos com e sem
implante coclear**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização - Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Teresa Bixirão Neto
professor auxiliar da Faculdade de ciências da educação da universidade de Aveiro

Prof. Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite
professor coordenador do Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
professor auxiliar da Faculdade de ciências da educação da universidade de Aveiro

agradecimentos

Em primeiro lugar queria deixar a minha gratidão à Doutora Paula Santos, pela presença autêntica, sabedora, disponível, aceitante, empática. Sem o seu apoio e encorajamento, este trabalho não teria sido possível.

Muitos foram aqueles que me ajudaram a concretizar este trabalho através da sua colaboração de forma mais ou menos intensa, pelo que, embora sem os nomear, deixo a todos o meu agradecimento.

Estou grata especialmente a todos os professores que lecionaram as Unidades Curriculares pelos seus ensinamentos ajudando-me a crescer intelectualmente no universo da investigação científica.

Deixo o meu reconhecimento a todos os que colaboraram durante o processo de investigação/trabalho de campo: professores de Educação Especial, Professores de Língua Portuguesa, formadores de Língua Gestual Portuguesa, terapeutas da fala, jovens surdos, pais de jovens surdos entre outros.

À minha amiga Ana, pela ajuda na parte do tratamento gráfico da informação recolhida e formatação final do trabalho, deixo o meu agradecimento.

À minha mãe, pela força e compreensão em todos os momentos...

Ao meu filho João, que me ensina todos os dias a ser feliz.

palavras-chave

Surdez, implante coclear, educação bilingue, modo de comunicação, Língua Portuguesa escrita

resumo

A presente dissertação visa reflectir sobre as implicações da surdez e proficiência linguística no nível de desempenho do português escrito de um grupo de alunos surdos profundos pré-linguísticos do 3.º ciclo do ensino básico. Considerando as inevitáveis diferenças do modo de comunicação do sujeito surdo e os contributos da técnica do implante coclear na qualidade da proficiência a nível de desempenho da escrita comparativamente com alunos surdos não implantados.

Da reflexão teórica sobre a linguagem/língua e surdez e o processo de reabilitação e educação do sujeito surdo, podemos concluir que o desenvolvimento comunicativo/linguístico do sujeito surdo depende do ambiente "linguístico" em que cresce, a par de uma intervenção educativa numa perspectiva de ensino bilingue de qualidade. Torna-se um factor fundamental a aquisição e consolidação do domínio da Língua Gestual Portuguesa pelo Surdo (como língua materna ou primeira língua, ou língua segunda no caso da opção pelo oralismo em surdos implantados) na aprendizagem do processo de leitura/escrita.

O trabalho no espaço educativo concreto dos alunos da amostra, com a preciosa colaboração dos principais intervenientes no processo educativo, foi fundamental na caracterização de cada aluno, do ponto de vista médico-audiológico e pedagógico, aspectos inerentes à compreensão da sua proficiência linguística. Para avaliar o nível de desempenho no domínio do português escrito, especificamente nos domínios da "compreensão da leitura" e da "expressão escrita", foi elaborada uma prova de Língua Portuguesa (Língua segunda).

Comparando os resultados obtidos, verifica-se que os alunos com implante coclear apresentam um nível de desempenho superior aos seus colegas sem implantes no domínio do português escrito, de forma mais expressiva na "expressão escrita" e menos acentuada na "compreensão da leitura". Reflectindo sobre os resultados obtidos e relacionando-os com outros aspectos que influenciam o desempenho do domínio da escrita, como o modo de comunicação predominante e o domínio da Língua Gestual Portuguesa, e da oralidade, podemos considerar que os alunos que tiveram um percurso bilingue de mais qualidade conseguem um melhor desempenho na Língua Portuguesa escrita.

keywords

Deafness, cochlear implant, bilingual education, communication mode; Portuguese writing language;

abstract

This thesis aims to reflect on the implications of deafness and linguistic proficiency in the performance level of the written Portuguese by a group of deep deaf paralinguistic of 3rd cycle of Basic Studies. Considering the inevitable differences in the way of communicating on of the deaf and contributions of the technique of cochlear implantation technique on the quality of the proficiency level of speaking, questioned whether the deaf implanted students have a better level of write performance compared with the not implanted ones. From the theoretical reflection on speaking/language and deafness and the process of rehabilitation and education of the deaf subject, we can conclude that the communication/language development of the deaf subject depends on the sociocultural context and the environment "language" that grow, alongside with an educational intervention to quality bilingual education. It becomes a key factor the acquisition and consolidation of Portuguese Sign Language for Deaf (as mother tongue or first language, or second language on deaf implanted if optioned for oral language) in the learning process of reading/writing. The concrete work in the educational space of the students of the sample, with the precious contribution of main intervening ones in their educational process, was instrumental in the characterization of each student, familiar point of view, medical audiological and pedagogical, inherent aspects to the understanding of their linguistic proficiency. To assess the level of performance in the field of Portuguese writing, specifically in the areas of "reading comprehension" and "writing" was elaborate a test of Portuguese Language (Second Language). Comparing the results obtained, it shows that students with cochlear implants have a higher level of performance compared to their peers without cochlear implants in the field of Portuguese written, in more expressive form in "writing" and less pronounced in "reading comprehensive". Reflecting on the results and relating them to other aspects that influence the performance in the field of writing, as the predominant mode of communication and the dominance of Portuguese Sing Language, and orality, we may assume that the students who had a bilingual journey of more quality can perform better in Portuguese Writing Language.

Índice

INTRODUÇÃO.....	9
I. PARTE. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	11
Capítulo 1 - Linguagem, Cognição e Funcionamento Cerebral.....	12
1.1 Língua Gestual Portuguesa / Aprendizagem do Discurso Escrito – Que Relações?.....	16
1.2 Língua Oral / Aprendizagem do Discurso Escrito – Que Relações?.....	17
Capítulo 2 - Surdez e a Reabilitação Auditiva.....	20
2.1 O Implante Coclear	23
2.2 InFLuência dos Implantes Cocleares no Desenvolvimento da Linguagem.....	26
Capítulo 3 - O Bilinguismo na Educação dos Surdos.....	29
3.1 O Bilinguismo.....	30
3.2 A Educação Bilingue e o ensino da Leitura e da Escrita	33
II. PARTE. ESTUDO EMPIRICO	36
Capítulo 4 - Metodologia.....	37
4.1 Objetivos e procedimentos	38
4.2 A Recolha de Dados	39
4.3 Recolha de Informação Sobre Competência Linguística dos Alunos da Amostra.....	40
Capítulo 5 - Caraterização da Amostra.....	46
5.1 Identificação	47
5.2 Informação Médico-Audiológica	49
5.3 Modo de Comunicação	50
5.4 Informação Pedagógica (PERCURSO Educativo).....	51
Capítulo 6 - Apresentação e Análise dos Resultados	58
6.1 Resultados da Prova de Avaliação de Língua Portuguesa	59
6.1.1. Domínio da Compreensão da Leitura	62
6.1.2. Domínio do Conhecimento Explícito da Língua.....	64

6.1.3. Domínio da Expressão Escrita	65
CONCLUSÃO.....	68
BIBLIOGRAFIA	71

Índice de Figuras

Figura 1: Aparelho auditivo humano	21
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1: - Competências a adquirir	43
Quadro 2: Alunos da amostra sem IC (G1) e com IC (G2).....	47
Quadro 3: Resultados da Prova de Avaliação por domínios.	60
Quadro 4: Alunos com mais alto nível de desempenho na Prova de Avaliação	61
Quadro 5: Alunos com mais baixo nível de desempenho na Prova de Avaliação	62
Quadro 6: Total da expressão escrita - discriminado por domínios.	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Tipo de escola frequentada pelos alunos	48
Gráfico 2: Escolaridade dos alunos	48
Gráfico 3: Ano nascimento Grupo 1	48
Gráfico 4: Ano nascimento Grupo 2.....	48
Gráfico 5: Idade de deteção da surdez /1º diagnóstico G1	49
Gráfico 6: Idade de deteção da surdez /1º diagnóstico G2	49
Gráfico 7: Idade da realização do IC dos alunos do Grupo 2	50
Gráfico 8: Modo de comunicação predominante dos alunos da amostra.....	51

Gráfico9: Número de anos de frequência no Ensino Pré-Escolar.....	52
Gráfico10: Número de anos de frequência no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	53
Gráfico11: Avaliação Modo Comunicação Grupo 1	54
Gráfico12: Avaliação Modo Comunicação Grupo 2	54
Gráfico13: Apoio educativo prestado aos alunos da amostra ao longo do Ensino Básico.	56
Gráfico14: Classificação final obtida pelos alunos da amostra na Prova de Avaliação de LP....	61
Gráfico15: Resultados do domínio da compreensão da leitura.....	63
Gráfico16: Nível de Desempenho dos alunos do G1 (S/I) em LGP / oralidade/ compreensão da leitura.....	63
Gráfico17: Nível de Desempenho dos alunos do G2 (C/I) em LGP / oralidade/ compreensão da leitura.....	64
Gráfico18: Resultados do domínio do conhecimento explícito da língua	64
Gráfico19: nível de Desempenho dos alunos do G1(S/I) em LGP / oralidade/ Conhecimento explícito da língua	65
Gráfico20: nível de Desempenho dos alunos do G2 (C/I) em LGP / oralidade/ Conhecimento explícito da língua	65
Gráfico21: Resultados do domínio da expressão escrita.....	66

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação -Área de Especialização -Educação Especial, da Universidade de Aveiro.

Contudo, o referido mestrado envolvia um estágio, o qual foi iniciado em setembro de 2010. Debruçamo-nos sobre o estudo de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo, no entanto este estudo terminou em março de 2011, por fatores relacionados com a saúde do encarregado de educação. Esses fatores determinaram, por questões de ética que não pudéssemos continuar a desenvolvê-lo junto daquela criança.

Decidimos então investir na intervenção junto de outra criança com diagnóstico semelhante, na mesma escola, integrando também o grupo de alunos por nós apoiado.

Infelizmente, esta criança faleceu a um mês do final do ano letivo.

Foi então tomada a decisão de analisar a situação e avaliar as competências do português escrito, dos alunos surdos pré-linguísticos, com implante coclear bem sucedidos, por comparação com um grupo de alunos sem implante habitualmente aparelhados, ambos os grupos a frequentar o 3ºCEB.

Esta decisão, para além de surgir na sequência dos acontecimentos descritos, enquadra-se ainda no interesse com que sempre nos envolvemos na discussão e construção de estratégias e programas de intervenção educativa junto de alunos surdos, no departamento de Educação Especial que integramos.

Assim, seria nossa intenção, por um lado concluir sobre as diferenças encontradas e relacionar as variáveis *domínio da língua oral/domínio da Língua Gestual Portuguesa* e as competências em português escrito. Deste modo, foram delineados alguns objetivos para a nossa investigação:

-Analisar/avaliar a competência no domínio da língua portuguesa escrita de um grupo de alunos surdos pré-linguísticos;

-Relacionar a proficiência comunicativa (aquisição e desenvolvimento da linguagem) e a competência a nível de leitura/escrita;

-Comparar o desempenho comunicativo no domínio do discurso escrito dos alunos surdos com e sem implante coclear;

Deste modo, e relativamente à estruturação formal, o presente trabalho está organizado em duas partes distintas, mas interligadas na medida em que para compreendermos o universo concreto do aluno surdo a estudar, é necessária uma sustentação teórica. Na primeira parte, apresenta-se uma reflexão teórica e revisão bibliográfica, e na segunda parte o trabalho empírico, mais propriamente

o trabalho de campo, numa abordagem semelhante ao “estudo de caso” centrado num grupo de alunos surdos profundos pré-linguísticos a frequentarem o 3.º ciclo do Ensino Básico.

O trabalho teórico organiza-se em três capítulos: nos dois primeiros capítulos “A linguagem e a surdez” e “Surdez e reabilitação auditiva” de cariz mais generalista, pretende-se compreender os meandros dos laços entre a vertente comunicativo/ linguística e a surdez, especificamente as relações entre a Língua Gestual Portuguesa/ língua oral e a aprendizagem do discurso escrito, bem como a influência do implante coclear no desenvolvimento da linguagem. O capítulo 3 direciona-se mais para a vertente educacional do aluno surdo, mais concretamente para as implicações e influências do sistema de ensino na aprendizagem do processo de leitura/escrita.

Na segunda parte, descreve-se o estudo de campo realizado, apresentando os procedimentos e metodologia adotados, particularmente os instrumentos utilizados na recolha de dados e na recolha de informação sobre o desempenho dos alunos no que concerne a disciplina de Língua Portuguesa, na vertente escrita. No capítulo 5 apresentamos os dados relativos à caracterização dos alunos da amostra, particularizando os seguintes aspetos: a identificação, o modo de comunicação e o percurso educativo com vista à análise dos aspetos relevantes que possam servir de fatores de diferenciação ou não entre os alunos com e sem implante coclear. Finalmente no capítulo 6, damos conta dos resultados observados no que respeita ao nível de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa (domínio da escrita), especificamente no que respeita aos resultados obtidos na Prova de Avaliação.

Distinguindo-se o “deficiente auditivo” do “surdo” tendo em conta características audiológicas (o grau de surdez), não iremos utilizar o primeiro termo porque conota uma identificação com uma patologia localizada e reflete mais uma visão médico -organicista (Behares, 1993), uma deficiência que tem que ser tratada. Consideramos que é mais apropriado o termo “surdo” na medida em que tem favorecido identificar a pessoa como diferente, sendo esta diferença particularizada por ser decisiva para o seu desempenho. No presente trabalho utilizaremos o termo “surdo” quando nos referimos a uma condição física (falta de audição) e no contexto educacional, no qual o termo “surdo” surge com função atributiva, como marca distintiva da especificidade do aluno.

I. PARTE
FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Capítulo 1

Linguagem, Cognição e Funcionamento Cerebral

O que é comunicar? Tudo é comunicar. Comunicamos em diversas circunstâncias: quando estamos e quando não estamos; quando dizemos e quando não dizemos; quando tocamos, quando nos deixamos tocar, quando recusamos o toque. É um facto que começamos a comunicar antes de nascer, quando nascemos, quando morremos e mesmo depois de morrer, nem que seja só por aquilo que deixamos de comunicar... Reportando-nos ao vinculado no dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, comunicar significa trocar “ do latim *communicare* “repartir”, “comunicar” mensagens, impressões, informações; estabelecer contacto, comunicação; fazer saber; participar alguma coisa a alguém, quer oralmente quer por escrito; transmitir uma mensagem, um conteúdo, uma impressão; fazer passar ou passar para outra pessoa ou coisa; ter ligação com outro espaço” (Verbo, 2001).

O estudo da linguagem e do seu desenvolvimento foi e será um foco de interesse e um tema fascinante de investigação. Já o historiador grego Heródoto nos relata uma experiência sobre o aparecimento da linguagem em duas crianças, promovida pelo faraó egípcio Psamético (664-610 A.C.) com vista a determinar qual a língua “original” dos seres humanos.

O comportamento humano, tal como o conhecemos, sem a linguagem, não seria o que é. A cultura que partilhamos seria outra e a forma de representar o real certamente obedeceria a diferentes símbolos e regras. Embora haja acordo em relação a este facto, não se afigura sintonia teórica sobre o que está subjacente, determina ou influencia aquisição da linguagem pelo ser humano, mas tem estimulado as investigações neste domínio. O fascínio perante a sua aquisição é tão poderoso que este processo já foi classificado por investigadores como: “ misterioso” para (Gleitman & Warner, 1982), assim como “instinto” para (Pinker, 1994).

A compreensão da linguagem humana passa por certo número de interrogações relativas à sua origem, quanto à filogenia, isto é, as circunstâncias que na evolução dos seres vivos serviram de base à eclosão da faculdade da linguagem, como quanto à ontogenia, cujas fases conduzem a um conjunto de caracteres que definem a linguagem do adulto.

É comum definir linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial humano ou não, referindo-nos deste modo a qualquer meio de comunicação, como a linguagem corporal, as expressões faciais, a maneira de nos vestirmos, as reacções do nosso organismo ou mesmo a linguagem dos animais, os sinais de trânsito, a música, a pintura, enfim, todos os meios de comunicação como um todo, sejam cognitivos, socioculturais ou da natureza. Embora a utilização do termo assumam esta pluralidade de acepções, será utilizado neste trabalho no sentido de sistema linguístico, ou seja, «um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar» (American Speech-Language-Hearing Association, 1983)

Ao longo dos tempos, assistimos a uma evolução até à emergência da palavra. Esta, na opinião de Daniel Serrão, (cit. Nunes, 1998: 15) ”não é um salto qualitativo súbito e brusco, mas terá aparecido como o aperfeiçoamento necessário do processo de comunicação, um ganho de eficiência”. Segundo este autor, médico e pensador da bioética, há 200 000 anos, quando terá começado a invenção da palavra que lentamente evoluiu para a linguagem articulada com palavras memorizadas

O homem apresentava já uma capacidade mimética muito rica e eficaz e uma panóplia de gestos simbólicos que asseguravam a comunicação interpessoal num quadro de estruturas sociais e emocionais próprios de uma sociedade humana. E bastava-lhe (Nunes, 1998: 20)

Acrescenta a ideia de que o ser humano já dispõe de uma capacidade de reconhecimento de episódios, a capacidade de lhes atribuir sentido e a possibilidade de exprimir e comunicar esse sentido por atos miméticos vocálicos e gestuais, antes de exibir a capacidade linguística. Diríamos que está latente já no bebé, quer a capacidade de aprendizagem linguística e vocálica, quer a capacidade de aprendizagem de um sistema gestual de comunicação. Neste caso, os surdos, desprovidos da capacidade auditiva, e conseqüente consciencialização primária da imagem sonora da palavra e da sua expressão vocálica, denotam na sua consciência primária uma riqueza de todos os outros estímulos sensoriais, visuais, olfativos, cutâneos e proprioceptivos, revelando, por exemplo uma enorme capacidade visuomotora.

A ideia de que existe um período crítico para a aquisição da linguagem não é recente. Já no início do século vinte, o neurologista inglês Hughlings Jackson (cit. Damásio, 1996) afirmava que a língua deveria ser adquirida o mais cedo possível, pois o contrário levaria a um atraso no desenvolvimento da sua aquisição. Contudo, não se chegou à conclusão sobre a idade que encerra o período crítico, visto que as teses sobre o assunto se baseiam ao pressuposto de um determinado ”olhar” sobre o cérebro e sobre a linguagem e sobre uma perspectiva ”naturalista” do desenvolvimento linguístico-cognitivo.

O estabelecimento de etapas na aquisição da linguagem determinadas no tempo, normalmente associadas a maturação cerebral, deve implicar, para além de uma relação direta, a interferência de outros aspetos do desenvolvimento humano. O tempo que cada indivíduo vive não pode ser medido apenas com base em critérios rígidos, mas relacionado com a qualidade das experiências individuais (Santana, 2007: 55). A envolvimento e até a própria expectativa dos familiares mais próximos de uma criança surda pré-linguística são muito importantes no seu desenvolvimento comunicativo, seja em termos de linguagem verbal ou gestual. Para compreendermos o desenvolvimento linguístico do surdo, temos que considerar a singularidade do sujeito e a sua maneira particular de interagir com a linguagem e com os seus interlocutores.

Para alguns autores, incluindo (Damásio, 1996), diante de um estímulo algo se modifica no cérebro, manifestando-se por novo nível de ordem, de ligação e de organização neuronal, o que permite a emergência de configurações funcionais dos neurónios que sustentarão as experiências vividas. Damásio ainda acrescenta a este facto que o perfil imprevisível das experiências em cada indivíduo altera realmente o design dos circuitos cerebrais, tanto direta como indiretamente. Isto acontece pela reação que se desencadeia nos circuitos inatos e pela consequência que tais reações têm no processo global de modelação dos circuitos. Segundo (Santana, 2007) não há duvida, que as interações influenciam diretamente a organização cerebral. A plasticidade do cérebro está longe de se reduzir a fatores neurofisiológicos e bioquímicos.

Para (Mayberry, 1992), adquirir a linguagem tem um papel significativo na socialização da emoção da criança. O atraso da linguagem pode impedir o desenvolvimento da habilidade de planificar que está associada à função do córtex frontal, responsável pela gestão das emoções. A comunicação funciona, pois como um catalisador da maturação social.

Concordamos com (Eulália Fernandes, 2003), doutorada em Linguística e investigadora, que tendo realizado estudos sobre a aquisição da linguagem, defende que linguagem e pensamento são dois processos que se cruzam, interligam e influenciam mutuamente, não excluindo o pressuposto de que possa haver pensamento sem a presença de mecanismos linguísticos. É aceitável afirmar que a maior parte dos mecanismos que envolvem o pensamento estão ligados aos processos que envolvem a linguagem.

Após a revisão de várias teorias que foram surgindo ao longo dos tempos para explicar essa relação linguagem/pensamento, o significado, surge-nos na base para o desenvolvimento do conceito de pensamento. O significado é intrinsecamente um fenómeno de pensamento, ao contrário do significante, que se apresenta como a concretização da língua, quer seja por meio de uma imagem acústica mental, restrita a um processo mental, quer seja pela produção linguística de modalidade oral-auditiva ou espaço-visual (no caso da Língua Gestual).

O significado não envolve apenas mecanismos linguísticos, no sentido restrito, mas a linguagem de um modo geral e também os processos mentais. Nas palavras de (Vygostsky, 1989:104) *como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenómeno do pensamento.*

1.1 LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA/APRENDIZAGEM DO DISCURSO ESCRITO – QUE RELAÇÕES?

Para Inês Sim-Sim (2005), a linguagem escrita é uma modalidade linguística de cariz secundário, na medida em que é uma representação gráfica das línguas orais. Ao contrário da modalidade oral (e gestual), a sua mestria não decorre da aquisição natural e espontânea, requerendo por isso, o ensino explícito e sistematizado, e pressupondo o conhecimento da estrutura da língua oral representada graficamente. Ensinar a escrever significa ensinar a produzir cadeias gráficas dotadas de significado, de acordo com a estrutura dessa língua. Ao contrário do que se passa com as crianças ouvintes, nas crianças surdas a aprendizagem da leitura e da escrita não pode partir da mobilização do conhecimento da língua oral.

Segundo (Garinello, 2007), que na sequência da sua inquietação quanto à aquisição da escrita pelos surdos analisou as suas produções e o papel do “outro” nessa atividade linguística, considera fundamental que, tanto os alunos surdos como os professores de Língua Portuguesa, possuam conhecimentos sólidos de Língua Gestual para que, em conjunto e num processo dialógico, possam fazer uma reflexão metalinguística sobre as duas línguas.

Por outro lado, o domínio da Língua Gestual (LG) pelo professor permitir-lhe-á interagir melhor com os alunos surdos e negociar com eles os sentidos dos textos produzidos. O professor poderá interpretar o texto do aluno e juntamente com este, construir a coerência e a coesão do mesmo. A coerência implica mais do que uma análise linguística, pressupõe que o professor seja capaz de comunicar com o aluno de forma eficiente.

Vários estudos têm demonstrado que a estruturação dos enunciados escritos pelos surdos é influenciada pela gramática da Língua Gestual e pelas experiências, significativas ou não, com a Língua Portuguesa.

A adoção de uma proposta bilingue no ensino dos surdos tem vindo a ganhar expressão e é aceite como estratégia fundamental no sucesso da aquisição de competências normalmente preconizadas em qualquer sistema de ensino. Podemos é questionar até que ponto a criança surda tem condições contextuais para adquirir a LG como primeira língua de forma bem consolidada.

Considerando os casos em que a Língua Portuguesa é efetivamente uma segunda língua, a aprendizagem do registo escrito apresenta certas particularidades. O processo de aquisição da língua materna e o da segunda língua não correspondem ao mesmo modelo. A nível pedagógico, podemos encontrar paralelo com as diretrizes da aquisição de uma segunda língua (língua estrangeira), mesmo tratando-se de línguas orais/visuais ou línguas gestuais/visuais. Devemos supor uma situação de aquisição sempre dinâmica, centrada em três pontos essenciais: atividade, reforço e motivação permanentes. Por outro lado, convém determinar para essa aquisição níveis

progressivos de competência a atingir, que surgem hierarquizados: em primeiro lugar, a língua como meio de comunicação, e em segundo lugar a língua como meio de expressão, sendo condição suficiente “ter-lhe compreendido, no plano intelectual, o funcionamento” nas palavras de (Bouton, 1997). No nosso ponto de vista este pressuposto ajusta-se, quer aos falantes de língua materna oral, quer aos de LG.

1.2 LÍNGUA ORAL / APRENDIZAGEM DO DISCURSO ESCRITO – QUE RELAÇÕES?

A linguagem escrita é uma aquisição muito recente, comparativamente com a linguagem falada. Esta, sob a forma muito próxima da comunicação linguística atual, tem cerca de trinta mil anos. É difícil datar com precisão a origem da escrita, mas podemos admitir que deve ter surgido há três ou quatro mil anos, segundo (Lúria, 1987.).

É sabido que ao longo dos tempos o Homem tem-se confrontado com questões, tais como: “quais são as relações entre linguagem falada e linguagem escrita? /o que é que representam exatamente os diferentes sistemas de escrita e, sobretudo, o que é que representa o alfabeto?”

Para, (Hagège, 1996) a escrita não é mais do que *uma conduta de exílio, fora da troca viva das palavras proferidas*. Do ponto de vista das capacidades cognitivas, devemos encarar a fala e a escrita como colaboradoras muito eficazes.

Relativamente à aquisição da língua na vertente oral podemos dizer que se trata de uma faculdade natural a qualquer criança ouvinte. Temos ao longo da História diferentes sistemas de escrita, em primeira aproximação pictográfica, ideográfica, logográfica, silábica e alfabética, sendo o mais antigo, o pictográfico. Os pictogramas representavam um objeto de maneira simplificada e distinguem-se dos ideogramas pelo facto destes indicarem uma ideia. Os sistemas de escrita que representam a linguagem falada são os sistema logográfico, silábico e alfabético. Representam a linguagem falada cada qual a um nível diferente, respetivamente lexical, silábico e fonémico. Ora, as capacidades linguísticas questionadas pelos diferentes sistemas de escrita são obviamente de índole diferente.

A aprendizagem de uma escrita alfabética, por exemplo, exige capacidades diferentes das que pede a aprendizagem doutros sistemas e desenvolve-se numa maneira própria. Contudo, para uma criança surda profunda, como são os alunos do nosso estudo, o acesso a este primeiro mundo baseado nos sons e na fala está-lhe vedado, e a sua inserção social no mundo dos ouvintes nunca se fará sem dificuldades. Nas palavras de Bouton, a maior dificuldade será sem dúvida dominar *uma língua natural baseada na subtilidade de um sentido, a audição, que lhe falta parcial ou totalmente* (1977: 297).

A desvantagem ou, mais radicalmente, "handicap" da criança surda torna-se complexo, pois o acesso à linguagem não depende unicamente das precauções tomadas desde a primeira infância, mas depende muito da natureza do déficit e das dificuldades de diferenciação encontradas pela criança na percepção dos sons da fala do adulto.

Normalmente reconhece-se um surdo pela voz, porquanto não pode controlar nem o timbre nem a altura da sua emissão vocal. A criança surda inicia reproduzindo o que ouve: tonalidades parciais ou não controladas que parecem anormais ao interlocutor ouvinte. É necessário analisar cada caso específico quando interpretamos linguisticamente a surdez, considerando a data de aparecimento, a profundidade e a natureza da surdez, se soubermos que:

De acordo com a forma da curva do limiar tonal, as deformações são diferentes. Uma surdez para as frequências agudas leva a uma voz de timbre rouco, surdo, a uma dificuldade de articulação das fricativas. Uma surdez que afeta as frequências médias, deixando a percepção de certas tonalidades graves e agudas perturba menos as qualidades vocais. O som laríngeo é controlado, a zona aguda deixa passar os harmónicos. O surdo pode controlar a clareza da voz. Na surdez profunda, a altura do som laríngeo varia de maneira importante. Se a voz tem uma altura normal na criança que ainda não aprendeu a falar, aparecem depois modificações inerentes aos métodos de reeducação. (...) Nos semissurdos, em contrapartida, a altura da voz é normal, pois a criança controla-a. A voz do surdo é frequentemente nasalada; só imperfeitamente controla, no plano acústico, o fechamento do véu do palato, cujos movimentos são inacessíveis à vista, ao contrário dos lábios, por exemplo (Lafon cit. Bouton, 1977: 316).

O discurso oral funcionará, no nosso entender, sempre como uma aprendizagem equivalente a uma segunda língua, mesmo quando os surdos não crescem num ambiente em que a LG seja a primeira língua. Sabemos que os surdos, na sua grande maioria, têm pais ouvintes que por conseguinte não dominam a LG.

É consensual que o processo de aquisição da língua materna e de uma segunda língua não correspondem ao mesmo modelo e para a criança surda, mesmo bilingue, estas aquisições trarão sempre uma dificuldade acrescida.

De qualquer modo e embora o grande reconhecimento da importância da LG na comunicação e educação da criança surda, é um facto que esta está imersa em duas comunidades linguísticas e tem também necessidade de conhecer a língua oral dessa comunidade ouvinte e, sobretudo, de dominar a representação escrita dessa língua. Mas, ao contrário do que acontece no desenvolvimento de uma criança ouvinte, a fala deixa de ser um processo *natural* e passa a ser um processo de aprendizagem. A nível pedagógico, têm-se utilizado auxiliares que visam compensar as dificuldades inerentes à situação através da introdução de informação visual adicional, por exemplo, a leitura labial e o alfabeto manual entre outras formas.

No caso particular dos alunos surdos, a especificidade da abordagem do ensino da modalidade oral do Português terá que ter em conta o grau de surdez da criança e a opção de educação linguística dos pais. Nas situações de surdez severa ou profunda quando a opção declarada dos pais é a oralidade, a escola tem procurado criar condições e disponibilizar recursos que, na medida do possível, facilitam aos alunos o acesso à modalidade oral do Português. Podemos dizer que tem sido um imperativo da escola para todos os alunos, fomentar a aquisição de competências na vertente escrita da língua de escolarização, especificamente através do ensino da leitura e da expressão escrita, que determinam em larga medida o sucesso escolar e social de qualquer indivíduo.

Contudo, os estudos na área das Ciências da Educação dão conta do baixo nível de desempenho no domínio do Português escrito, dos alunos surdos.

Capitulo 2

Surdez e a Reabilitação Auditiva

Para o otorrinolaringologista, o conceito de surdez refere-se essencialmente a uma medição objetiva da perda auditiva. Contudo, vários fatores vão ser decisivos na integração e reabilitação da criança surda. A idade de início da hipoacusia, o tipo de curva audiométrica, o lapso de tempo entre o diagnóstico e o início do processo de reabilitação vão ser determinantes na sua recuperação funcional

A hipoacusia ou diminuição da percepção auditiva é um problema de especial importância na infância, porque o desenvolvimento intelectual e social da criança está intimamente ligado à chegada de informação auditiva ao sistema nervoso central.

A audição, juntamente com os outros sentidos, permite a relação com o meio ambiente, sendo imprescindível ao ser humano, atendendo a que o homem transmite normalmente as suas ideias fundamentais por meio da linguagem falada. O défice deste importante sentido prejudica o conhecimento, o desenvolvimento e a elaboração da linguagem verbal. Neste processo, dois fatores são determinantes: o grau da hipoacusia e a idade em que esse défice foi instalado.

A audição localiza-se no ouvido, composto segundo a classificação clássica por três partes bem diferenciadas: o ouvido externo, médio e interno. O ouvido humano é o órgão responsável pela audição e também pelo equilíbrio.

O ouvido externo, encarregado de captar e conduzir as ondas sonoras até ao ouvido médio, é formado por um pavilhão auricular e pelo canal auditivo externo; a membrana do tímpano é o limite que o separa do ouvido médio. O ouvido médio fica numa cavidade do crânio, entre os ouvidos externo e interno. Ali se localizam três ossículos: martelo, bigorna e estribo. É constituído pela caixa do tímpano, a qual recebe as vibrações da membrana timpânica e atua como caixa de ressonância, amplificando os sons e levando-os até ao ouvido interno.

O ouvido interno é uma cavidade preenchida com um fluido. Parte dela contém a cóclea, um tubo enrolado, que recebe as vibrações vindas do ouvido médio. Estas circulam através do

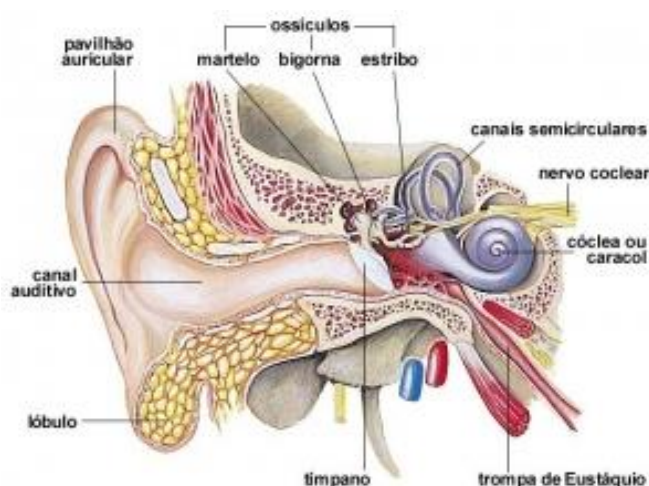


Figura 1: Aparelho auditivo humano

fluido e são detetadas por cílios sensoriais, que se deslocam e as convertem em impulsos nervosos que enviam ao cérebro. O cérebro interpreta esses impulsos como sons. No labirinto, temos o vestíbulo e os canais semicirculares, utrículo e sáculo, que possuem outro tipo de recetores que informam a posição das deslocções da cabeça relativamente ao resto do corpo, fundamentais para manter o equilíbrio.

Os sons são produzidos por objetos que vibram e põem em movimento as partículas da área do ouvido médio. Se a vibração oscila entre as 30 e 20.000 ondas sonoras por segundo, estimulará as células recetoras do ouvido e serão decodificadas como som no córtex cerebral.

Os sons apresentam três características perceptivas que permitem ao sistema nervoso diferenciá-los: o tom, a intensidade e o timbre. O tom depende da frequência da vibração, medida em ciclos por segundo (HZ); assim, quanto maior for a frequência, o tom será mais agudo. A intensidade depende da amplitude das vibrações que originam os sons mais ou menos intensos (altos e baixos). O timbre é o resultado de diferentes frequências da vibração que proporciona informação sobre a natureza do som. Por outro lado, a duração, também é uma característica do som, não tem um carácter perceptivo tão específico como as anteriores.

Os défices auditivos podem-se agrupar em função do grau da hipoacusia, da localização da lesão e da idade de início da mesma.

Relativamente ao grau de hipoacusia ou perda auditiva, tomando como referência a classificação acordada pelo Bureau International d'Audiophonologie, 1999, (BIAP), podemos dividir a perda auditiva em:

Hipoacusias leves: perda entre 20 e 40 dB. Verificam-se problemas de audição de voz baixa ou num ambiente ruidoso. O desenvolvimento da linguagem é normal, aparecendo pequenas dificuldades articulatórias à medida que aumenta a perda. Hipoacusias médias: perda entre 41-55dB (grau 1) e 56-70dB (grau 2). Envolve dificuldades de audição com a voz normal. Manifestam-se problemas na aquisição da linguagem e a emissão fonética está muito afetada, cada vez mais à medida que aumenta a perda. Hipoacusia severa: perda entre 71-80 dB (grau 1) e 81-90 (grau 2). É possível audição mediante, amplificação e a impossibilidade de adquirir a linguagem / comunicação oral sem ajuda especial. Hipoacusia profunda: perda de mais de 90 dB, 91-100 dB (grau 1) e 101-110 dB (grau 2), 111-120 e superior a 120 dB (grau 3 ou cófose). Neste caso, não há compreensão oral, mesmo com amplificação. Não há desenvolvimento da linguagem sem atenção muito específica e compensada por mecanismos complementares da audição, muito baseados em informação visual.

Segundo a localização da lesão, devemos distinguir dois casos. O primeiro, de cariz mecânico, diz respeito à transmissão do sinal sonoro através do ouvido externo e médio e denomina-se de hipoacusia de transmissão. A função neurosensorial está intacta, mas a onda sonora não chega nas condições normais à cóclea. Segundo (Lafon, 1989) e (Vinter & Génin, 1995) este tipo de surdez é a mais frequente. É normalmente adquirida e não provoca grandes problemas de linguagem. Pode ser tratada clinicamente, recorrendo-se às próteses auditivas. O segundo caso localiza-se no ouvido interno e nervo auditivo, denominando-se hipoacusia de percepção ou neurosensorial. Ainda, segundo Lafon, nestas situações não existe controlo possível a nível da

produção vocal. Aponta-se também para a impossibilidade de solução a nível cirúrgico e o recurso passa essencialmente pela recuperação protésica e educativa. Por vezes, temos hipoacusia mista, aquela em que se associam a surdez de transmissão e a de percepção. Qualquer um destes tipos de surdez supra mencionados pode ser considerada de ligeira, moderada ou severa. A surdez de percepção pode ainda ser profunda.

Quanto à idade do início da perda auditiva apresenta-se como um fator que cada vez tem mais peso no diagnóstico da surdez devido ao avanço tecnológico das próteses. Consideram-se normalmente dois tipos: hipoacusias prélinguais ou pré-locutórias, ou seja a perda deu-se antes da aquisição da linguagem (0 aos 3 anos de idade) e as hipoacusias póslinguais ou pós-locutórias, quando a perda auditiva se verifica após o indivíduo ter anteriormente adquirido a fala e o domínio da linguagem. Como se trata de uma noção difícil de quantificar, não é consistente entre os investigadores. Contudo, este afigura-se consensualmente como um aspeto muito importante a considerar porque os processos de reabilitação e resposta educativa pelos quais a criança a quem seja diagnosticado um ou outro tipo de surdez terão que ser inevitavelmente diferentes. Um facto importante a considerar na reabilitação é a do diagnóstico precoce. Quando os pais de uma criança surda optam pela sua inserção na comunidade ouvinte está em jogo a adaptação a um novo estilo de vida, em que o processo de reabilitação implica um intenso programa de aprendizagem da aquisição da linguagem oral, o qual integra inevitavelmente o recurso à utilização da prótese auditiva. Para a criança surda a colocação de uma prótese auditiva associa-se sempre a uma alteração da sua autoimagem e da sua percepção pessoal. A relação da criança face à prótese auditiva pode ser de natureza afetiva ou meramente de afinidade física. Não se sabe exatamente se a sua utilização interfere com o desenrolar de uma nova identidade pessoal.

2.1 O IMPLANTE COCLEAR

Durante os finais do século XIX e primeira metade do século XX efetuaram-se as primeiras experiências de estimulação elétrica em indivíduos adultos com perda de audição total. A primeira tentativa de estimulação da cóclea aconteceu na França em 1957. Contudo, apenas em 1962 foi realizada a primeira cirurgia com sucesso por Doyle, implantando elétricos intracocleares ao longo da membrana a distâncias variáveis. A comunidade científica, tanto na Europa como nos EUA, tentou desenvolver o expoente máximo da técnica na tentativa de aperfeiçoar as competências comunicativas orais da criança surda (Gonçalves, 2000).

O Implante coclear afigura-se como uma prótese auditiva cuja função é substituir a função da cóclea e que pretende proporcionar ao indivíduo surdo a possibilidade de partilhar o mundo sonoro que o rodeia e facilitar as competências linguísticas orais.

Trata-se pois de um aparelho que transforma os sons e os ruídos do meio ambiente em energia elétrica capaz de atuar sobre as aferências do nervo coclear, desencadeando uma sensação auditiva no indivíduo. Os últimos modelos de implantes considerados como “ouvido biônico” visto que graças à potência da sua eletrônica oferecem ao implantado toda a informação do som compreendida entre os 250 e 5500HZ através de 20 canais independentes de comunicação simultânea com uma frequência de estimulação de 13.300 impulsos por segundo por canal, permitindo uma completa percepção da fala.

Podemos afirmar que esta tecnologia, o Implante Coclear (IC), enquadrada no sistema de reabilitação auditiva, é ainda em certa medida “recente”, tendo vindo a apresentar progressos e um maior número de adeptos. Apesar de existirem já mais de 50.000 pessoas implantadas em todo o mundo (Batista, 2005), o IC tem arrastado consigo alguma controvérsia e resistência. A opção pelo implante de crianças surdas profundas pré-linguísticas tem sido fonte de polémica e de defensores e opositores acérrimos na defesa da sua argumentação.

Têm sido apresentados argumentos ao longo do tempo sobretudo pela voz da comunidade surda internacional, bem como nacional, através normalmente das associações de surdos contra a prática do implante coclear (IC), dos quais podemos salientar:

- o IC destrói , de modo irreversível, o ouvido natural impedindo a utilização futura de qualquer outra prótese auditiva e privando a criança da cultura surda e não lhe permitindo tornar-se parte do mundo ouvinte(Lane,1997);
- questiona-se os efeitos positivos e os benefícios respeitantes ao sucesso escolar, emocional e de integração social por não se dispor de estudos longitudinais e de carácter científico comprovados;
- a intervenção da colocação do IC pode originar um agravamento do défice auditivo da criança surda e perda substancial da sua qualidade de vida;
- a recusa da legitimidade do consentimento presumido (consentimento familiar), uma vez que a validade desta modalidade pressupõe o interesse pessoal e se considera que a colocação do IC se opõe ao princípio da não instrumentalização da criança;

Os argumentos a favor também foram surgindo:

- A impossibilidade de ignorar um tão importante passo da medicina em termos de reabilitação auditiva;
- (Ertmer, 2002), afirmou que o advento do IC multicanal aumentou as expectativas face ao desenvolvimento linguístico oral das crianças surdas, bem como o seu sucesso académico e a sua futura inserção numa atividade profissional;

- Segundo um estudo de (Spencer e Tomblin, 1997) comparando os resultados dos níveis de leitura de um grupo de quarenta crianças surdas pré-linguísticas e os resultados de estudos prévios efetuados com crianças surdas profundas sem IC, indicaram que o uso do IC tem efeitos positivos no nível de leitura alcançados;

- para o psicólogo clínico e doutor em psicologia e Ciências da Linguagem, (Benoît Virole, 2000) os Implantes cocleares são benéficos para a criança surda, desde que a indicação tenha sido bem colocada. Estes benefícios por vezes não são tão visíveis ao nível linguístico para a aquisição da linguagem oral mas mais no plano perceptivo. A criança surda profunda implantada passa a reagir melhor aos ruídos fracos e apresenta assim uma interatividade com o meio ambiente que a envolve, estabelecendo-se uma dinâmica muito positiva no plano psicológico tanto para as crianças como para os pais.

Contudo, convém respeitar a orientação espontânea de certas crianças surdas profundas para a comunicação gestual. Este facto é muito positivo no contexto familiar uma vez que se notam melhorias a nível da comunicação familiar rápida e direta que por sua vez respondem às necessidades cognitivas e afetivas imediatas da criança. Em alguns casos os implantes são uma mais-valia também em termos de receção informativa de qualidade, inclusive em termos de categorização fonológica permitindo um desenvolvimento da linguagem oral.

Em todos os casos, os implantes favorecem uma naturalidade de interações familiares que contribuem positivamente na melhoria do clima familiar

As reações auditivas da criança implantada contribuem para dar aos pais o sentimento que o seu filho pertence bem ao mesmo mundo perceptivo que o deles e divide assim com eles uma mesma experiência vital (Virole, 2003: 10)

Para um grupo de investigadores portugueses (Rui Nunes, Miguel Ricou, Alexandra Antunes, Helena Melo) que se debruçaram sobre os efeitos dos implantes cocleares na qualidade de vida da criança surda, é necessário antes de tudo que:

“o programa de reabilitação seja perspectivado de uma forma integrada, em constante interação com a família e na estreita dependência do processo de aprendizagem bilingue. Se estudos prospetivos, como o desenvolvido por este grupo de trabalho, comprovarem igualmente um real benefício para a criança - e uma plena integração social e familiar - não existem motivos suficientemente sólidos que impeçam a sua utilização bem como a inclusão desta tecnologia na prestação básica de cuidados de saúde (Nunes, 2000: 167).

2.2 INFLUÊNCIA DOS IMPLANTES COCLEARES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Vários fatores influenciam o melhor ou pior desempenho linguístico oral por parte da população implantada, uns inerentes ao próprio indivíduo surdo, outros relacionados com o contexto familiar e com os profissionais intervenientes em todo o processo reabilitativo e educativo do indivíduo surdo.

Deste modo, o sucesso do implante depende de múltiplas condicionantes, como por exemplo: o tempo de privação auditiva, a idade em que é realizado o implante, o tempo do seu uso, a qualidade e quantidade de informação proveniente do processador de fala, o modo de comunicação privilegiado, o ambiente sócio linguístico familiar, a gestão educativa, os esforços conjuntos da família, professores, terapeutas e audiologistas e a capacidade de processamento da informação.

Alguns estudos tornaram-se relevantes na análise do desenvolvimento da linguagem na criança implantada. Robbins (cit. Baptista, 2005) apresentou resumidamente os resultados de investigação:

- a quantidade e qualidade da informação proveniente do processador de fala tem um efeito positivo do desenvolvimento da linguagem;
- inicialmente, a maior parte das crianças, por causa do atraso linguístico que já possui antes do implante, mantém um atraso linguístico depois da operação, relativamente às crianças ouvintes da mesma faixa etária;
- os Implantes cocleares permitem à criança surda começar a desenvolver a linguagem oral a uma média equivalente à da criança ouvinte.

Também (Baptista, 2002), se debruçou sobre o desempenho linguístico a nível da compreensão sintática oral de dois grupos de crianças, ouvintes e surdas implantadas, concluiu-se que ambos os grupos melhoraram significativamente os seus desempenhos linguísticos em situação de conversação contextualizada, tendo as crianças implantadas apresentado um desempenho inferior às crianças ouvintes e uma maior variação nos desempenhos linguísticos, quer em situação de conversação contextualizada quer não-contextualizada.

No campo da educação, têm surgido muitas interrogações especificamente no que respeita à utilização de estratégias educativas com suporte visual e com recurso à LG em crianças surdas implantadas.

As investigações levadas a cabo por (Osberger e Fisher, 2000) mostraram que nos testes de percepção de fala, as crianças que utilizam apenas a linguagem oral, atingem níveis superiores relativamente às que utilizam a comunicação total.

Analisando a percepção e convicção de pais de crianças implantadas relativamente à utilização da LG na educação dos seus filhos, é notório que existe uma valorização e reconhecimento da mesma sobretudo enquanto modo de comunicação, língua de suporte de aprendizagens e fator de integração no mundo laboral. Contudo, e paralelamente temos pais que desejam que seja dada toda a prioridade à aprendizagem da linguagem oral, e a LG aparecerá como um recurso de emergência e alguns mesmo recusam que os seus filhos a aprendam. Compreende-se esta tendência até pelo facto de que os pais de surdos são maioritariamente ouvintes.

No nosso país e segundo (Baptista, 2005) as crianças surdas implantadas seguem a *filosofia oralista* na sua reabilitação e, *em vez de adquirem espontaneamente uma língua, começam por aprender a oralizar*. Posteriormente, e só no caso de os pais não verificarem progressos mínimos, é que são postas, por vezes, já no início da adolescência, em contacto com a LG, altura, segundo a opinião de alguns pais, em que os filhos começam a *abrir para a fala* (Baptista, 2005: 113)

(Virole, 2003) reportando-se à realidade francesa afirma que o implante coclear, praticado já em larga escala, apresenta-se como uma realidade incontornável no *mundo* da surdez e é procurado pelos pais de crianças surdas que chegam ao pessoal médico com a esperança que o filho passe a ouvir e aprender a falar. Ainda, para este autor, é uma esperança legítima mas por vezes torna os processos mais difíceis, reforçando a ilusão que o implante vai *anular* a surdez. A equipa clínica deve ajudar os pais na tomada de decisão, fazendo-os compreender as possibilidades reais oferecidas por esta técnica.

No seu artigo “implantations cochléaires et langues des signes: une cohérence fondatrice, examinando as condições atuais que envolvem os implantes cocleares na criança surda, defende claramente a utilização precoce da LG por crianças implantadas.

Concordando com o referido autor, podemos concluir a este respeito que a criança surda beneficia sempre com o implante coclear a nível do seu desenvolvimento e que paralelamente o domínio da LG permite-lhe organizar as vivências percetivas e construir as primeiras representações mentais. Portanto, podemos dizer que não há nenhuma incompatibilidade entre estas duas realidades, aprendizagem de LG e o implante, mas antes que são complementares.

Em jeito de conclusão, e concordando com (Baptista, 2005) julgamos que se torna essencial na abordagem desta problemática, a experiência acumulada a par de uma investigação científica profundamente fundamentada que comprovem os reais benefícios e prejuízos (se os houver?) da utilização da LG, como forma de comunicação a privilegiar na interação com a criança surda pré-linguística implantada.

Paralelamente temos que ter cautela relativamente a interpretações dadas ao modo de comunicação pois estão em jogo sempre múltiplos fatores. A opção de um modo de comunicação e a escolha da intervenção educativa são normalmente influenciadas pelas opções disponibilizadas aos pais, e por isso estas devem atender antes de tudo ao perfil da criança (características comportamentais, cognitivas e linguísticas).

Capítulo 3

O Bilinguismo na Educação dos Surdos

3.1 O BILINGUISMO

O termo “bilinguismo” tem sido definido por psicólogos, sociólogos, linguistas e educadores, sendo por vezes difícil encontrarmos uma definição específica, útil e satisfatória, poderíamos apontar de forma genérica que uma pessoa bilingue é aquela que fala, com facilidade, duas línguas, embora revele maior «competência e performance» quanto à língua materna. Tal asserção como nos diz (Ferreira, 1993) é também válida para as pessoas surdas, já que se pressupõe ser possível a cada cidadão surdo evoluir no conhecimento e uso da língua gestual portuguesa (LGP) e da língua portuguesa (LP).

Segundo Skutnabb Kangas (cit. Hagège, 1996) corresponde à utilização efetiva de duas línguas na pluralidade dos seus parâmetros linguísticos, comunicacionais e situacionais. Integrando os mesmos comportamentos socioculturais nos mais variados contextos dos falantes natos, o indivíduo bilingue terá a mesma capacidade de autorrealização e identificação com as duas línguas e as duas culturas *um perfil ideal de bilinguismo seria aquele que quer do ponto de vista do indivíduo quer do ponto de vista da sociedade, ofereceria uma possibilidade ótima de realização do EU assim como da competência enquanto membro pleno da sociedade* (Hagège, 1996: 217-218). Também (Baker, 1997), defende que os bilingues possuem uma maior maleabilidade cognitiva e apresentam melhores desempenhos académicos. A capacidade de afastamento da língua permite a reflexão sobre ela, neutraliza o etnocentrismo e aponta o caminho da alteridade e da diversidade cultural.

Referindo-se aos tipos possíveis de bilinguismo (Ferreira, 1993: 24) escreve: *poder-se-ia concretizar esta situação pensando que a criança surda filha de pais surdos, é um bilingue composto e mistura a LGP e a LP sem o saber, enquanto a criança surda filha de pais ouvintes pode ser um bilingue coordenado, utilizando a LGP com os cidadãos da comunidade surda e a LP com os cidadãos ouvintes.*

Segundo Weinreich (cit. Hagège, 1996), o bilingue composto possui um só sistema conceptual. Sabemos que as construções simbólicas das línguas orais, mesmo que no que possuem de perceções visuais (como a escrita), são geralmente constituídas por representações auditivas. Deste modo, foram surgindo questões tais como: poderá o surdo ter uma elaboração simbólica tão natural como o ouvinte? Os surdos devem ser considerados como bilingues? Deve instituir-se um sistema de educação bilingue nas escolas com projetos pedagógicos para alunos surdos?

O questionamento acerca da educação bilingue para Surdos ajudou ao aprofundamento da investigação científica e educacional ao longo do tempo. Alguns especialistas enfatizam o bilinguismo individual, aquele que valoriza a competência individual em mais do que uma língua, dos surdos nascidos de pais surdos, mas devemos estar conscientes que o bilinguismo é de base um

fenómeno de sociedade na comunidade surda. No que respeita à nossa realidade portuguesa, concordamos com (Ferreira, 1993) ao afirmar que os surdos não têm competência satisfatória em Língua Portuguesa, embora todos possam situar-se sobre um *continuum* entre LGP e a LP. Temos, pois, um *continuum* que vai desde a pessoa surda, cuja língua materna é a LGP e que conhece um pouco a LP, até à pessoa cuja língua materna é a LP e que conhece um pouco a LGP, passando pela pessoa que cresceu com a LP e a LGP e que utiliza as duas, de forma corrente.

Por outro lado, está provado que a criança bilingue tem dois termos para uma mesma referência: a sua atenção concentra-se sobre as ideias e não sobre as palavras; sobre o conteúdo e a forma; sobre as significações mais que sobre os símbolos_ fenómeno extremamente importante no processo intelectual. As crianças bilingues são mais flexíveis no domínio cognitivo que os companheiros monolíngues (Ferreira, 1993). Inês Sim-Sim corrobora esta opinião afirmando que a criança bilingue demonstra em relação ao seu par monolíngue,

uma maior capacidade em atribuir diferentes rótulos à mesma realidade, possui maior facilidade em aprender e jogar com palavras sem sentido, apresenta maior acuidade em descobrir relações semânticas entre as palavras e em detetar e corrigir erros sintáticos (Sim-Sim, 2007: 221).

Deste modo, a criança surda, encarada como bilingue e, utilizando a LGP e a LP, pode construir mais intensamente as suas capacidades cognitivas e intelectuais sobre a sua capacidade visual. Efetivamente, pressuponha-se em teoria que a criança surda apreendesse as duas línguas em simultâneo e de forma consistente, mas a realidade dos factos mostra-nos que por vezes nem domina a Língua Gestual nem a Língua oral de forma satisfatória. A maior parte dos surdos com pais e contexto familiar ouvinte não tem a LG como língua materna e também não conseguem apropriar-se de forma satisfatória da estrutura da língua oral.

Contudo, a educação bilingue tem sido cada vez mais a opção desejada para a educação de crianças surdas, embora nas nossas escolas se têm feito sentir fortemente as dificuldades na implementação de projetos bilingues bem conseguidos. Neste sentido, consideramos que os membros da comunidade surda e os intérpretes da LGP devem partilhar, de igual modo, o controlo, a administração e o ensino nos programas bilingues para a população surda, ao lado de todos os outros intervenientes no mesmo processo educativo.

Concordamos com (Grosjean, 2004), quando defende que a criança surda, independentemente do seu grau de surdez, tem o direito de crescer bilingue para poder atingir plenamente as suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, e como o demonstram as investigações após longos anos, esta criança terá quase sempre necessidade de conhecer e de utilizar duas Línguas, a Língua Gestual e a Língua Oral (sob a forma escrita, e se possível falada).

Sendo a Língua um instrumento de suma importância para a criança ouvinte e de igual modo para a criança surda, porque é através dela que conseguem atingir determinados objetivos imprescindíveis ao seu desenvolvimento harmonioso: comunicar o mais cedo possível com os seus pais e família; desenvolver-se cognitivamente o mais jovem possível; adquirir conhecimentos através da Língua; comunicar plenamente com o mundo mais próximo; aculturar-se nos dois mundos dos surdos e dos ouvintes, que serão os seus.

O Bilinguismo assente no conhecimento e respeito da Língua Gestual / Língua Oral (na sua forma escrita e, se possível, oral) parece ser a única via aberta para proporcionar à criança surda uma comunicação precoce, um desenvolvimento cognitivo ideal, uma aquisição de conhecimento do mundo, um contacto linguístico com o que a rodeia, bem como uma aculturação no mundo dos surdos e também no dos ouvintes.

Segundo um estudo realizado pela psicóloga e investigadora da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (Duarte, 2007) comparando o desempenho de dois grupos de crianças surdas com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, conclui que as crianças surdas que frequentam a escola normal estão em desvantagem relativamente às crianças surdas que têm acesso ao ensino bilingue e que aprendem língua gestual a par da língua portuguesa escrita. A falta de uma língua impede estas crianças de compreenderem o que as rodeia, de comunicarem eficazmente e de socializar, o que compromete o seu desenvolvimento e as pode deixar frustradas e ansiosas. Segundo a investigadora, este facto é mais evidente nas que iniciaram a aprendizagem da língua gestual com 3 anos de idade ou menos, o que sublinha a necessidade de a aprendizagem desta língua ocorrer o mais prematuramente possível.

Em guisa de conclusão podemos dizer que é dever da Sociedade permitir que a criança surda aprenda as duas línguas, a LG (como primeira língua) e a língua oral. Para tal a criança surda deve entrar em contacto com utilizadores das duas línguas e deve sentir a necessidade de utilizar as duas. Forçar só a língua oral baseando-se nos novos avanços tecnológicos, é arriscar o futuro da criança surda. É uma tomada de posição que envolve grandes riscos relativamente ao seu desenvolvimento humano, é colocar em perigo o seu futuro pessoal, é negar a sua necessidade de aculturação nos dois mundos a que pertence. Faça o que fizer no futuro, qualquer que seja o mundo que a criança surda vier a escolher em definitivo (no caso de não pretender "pertencer" aos dois), um bilinguismo precoce dar-lhe-á mais garantias para o futuro que apenas o monolinguismo.

Ninguém se pode lamentar de conhecer mais do que uma língua, mas poderemos lamentar-nos de não conhecer nenhuma, sobretudo quando o nosso normal desenvolvimento disso depende.

3.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Durante o século passado, multiplicaram-se estudos, teorias, metodologias sobre a iniciação formal à linguagem escrita. Um dos aspetos marcantes dos resultados da investigação nesta área respeita ao conhecimento sobre a função, a utilidade e a organização gráfica da escrita por parte da criança em idade pré-escolar.

É sabido que as competências emergentes de pré-leitura/escrita serão fundamentais no desenvolvimento de um leitor proficiente. Os comportamentos emergentes de leitura e escrita em idade precoce, como exemplo o conhecimento sobre representação gráfica da língua, dependem da experiência proporcionada à criança, quer através de manipulação de produtos escritos e de materiais de escrita, quer através do diálogo sobre esses produtos e materiais. A omnipresença da escrita a que todos estamos sujeitos só resulta em conhecimento se houver diálogo sobre o mesmo e um trabalho sistemático de descoberta e (re) construção de significação.

No caso dos surdos, se a primeira língua é a gestual, este aspeto ainda se torna mais delicado porque é necessário que os interlocutores da criança conheçam a LG e interajam com ela pela via gestual.

Aprender a ler é por natureza uma tarefa difícil para qualquer criança, acentuando-se essa dificuldade na criança surda para quem a aprendizagem do processo de leitura significa aprender a língua de escolarização. Deste modo, a criança tem que ter maturidade cognitiva suficiente para perceber realmente qual é a forma da língua escrita e para compreender como as linhas, pontos e curvas pretas podem, em conjunto, conter uma mensagem, a qual não tem nenhuma conexão com a situação comunicativa real. Sabemos que a língua escrita não decorre da interação face a face em contextos comunicativos, onde ambos os interlocutores estão presentes. A língua escrita permite a comunicação sem depender de tempo e lugar. E isto deve ser profundamente compreendido pela criança.

Relativamente a este ponto, a comunidade científica tem-se questionado sobre as vantagens da introdução do ensino da segunda língua precocemente, já na pré-escola, na educação da criança surda. (Inger Ahlgren, 1994) formulou a hipótese de que esta tarefa de aprendizagem bastante especial para os surdos possa ser ainda mais fácil quanto mais idade tiver a criança. Essa hipótese baseou-se em teorias e dados de pesquisa relativos a crianças ouvintes em situações formais *não naturais* de aprendizagem de uma língua. Os resultados da pesquisa têm revelado que não há grandes diferenças entre a aprendizagem de uma segunda língua por crianças ouvintes mais velhas e mais novas, quando esta é adquirida em ambiente escolar formal.

Obviamente, tal não significa que se exclua a criança surda, em fase pré-escolar, da literatura infantil ou de outras formas comuns de usar a língua escrita. Pelo contrário, a leitura de

livros e revistas deve ser feita com crianças nessa fase porque diverte, estimula e satisfaz a curiosidade da criança e não por causa de objetivos educacionais. Assim, a criança sentirá mais tarde a língua escrita como algo divertido e interessante.

Evidentemente que a descoberta da natureza da escrita pela criança surda exige uma especial atenção pedagógica. Segundo Inês Sim-Sim, *é necessário criar rotinas que conduzam a criança surda à noção de que a escrita contém informação que se destina a ser lida, que essa informação é imutável, que aparece em meios variados, que os sinais de escrita são diferentes de outras produções gráficas e que se organizam em sequências gráficas de acordo com uma determinada orientação* (Sim-Sim, 2005: 32). E, para além disto, criar atividades que levem o futuro leitor surdo ao reconhecimento de unidades de cadeias gráficas, através da identificação do significado em LG de unidades gráficas significativas para a criança. A descoberta da existência de letras, que habitualmente no ouvinte se faz através da relação grafema/fonema para a criança surda tem que passar pelo uso precoce da datilologia e quando possível, pela consciencialização dos movimentos articulatórios.

Torna-se consensual afirmar que durante a escolarização do surdo, desde muito cedo, para além da motivação para aspetos lúdicos da leitura, é necessário explicar os diversos tipos de textos e explicitar o seu sentido através da sua tradução em língua gestual, esclarecendo as semelhanças e contrastes entre a língua gestual e a língua escrita. Por isso, é desaconselhado o trabalho com palavras isoladas. É necessário ajudar as crianças surdas na compreensão do significado de frases, parágrafos e textos, ou seja da essência da língua escrita como uma segunda língua. O professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua o input linguístico, disponível e compreensível para as crianças e fornecê-lo em maior quantidade.

Em estudos realizados na Universidade de Estocolmo por (Kristina Svartholm, 2002) sobre as competências adquiridas por um grupo de alunos ensinados segundo este modelo bilingue comparativamente com outros grupos de alunos ensinados noutros modelos, concluiu-se que os primeiros compreendiam os textos e conseguiam resumi-los, apresentando de um modo geral um nível avançado em termos de conhecimento da língua escrita, mostrando também consciência face à forma de ultrapassar as dificuldades perante textos novos e complexos. Os aspetos gramaticais diferentes em Sueco e LG Sueca eram discutidos na aula e estava associado ao que a criança efetivamente encontrava nos textos. Além disso, a produção de textos pelas crianças tornou-se numa atividade mais importante na sala de aula. A LG era também utilizada como meio de instrução durante todo o período escolar na leção de outras matérias.

Podemos dizer que o modelo bilingue aplicado há longo tempo no ensino de crianças surdas, que se revelou um sucesso na Suécia, na Dinamarca e nos Estados Unidos, constatando-se que os jovens surdos desses países apresentaram no fim da escolaridade básica um bom nível de

proficiência tanto na sua primeira língua – a gestual – assim como na sua segunda língua. As boas práticas do exterior foram bem recebidas em Portugal e a adoção de um modelo bilingue na educação de surdos tem tido fortes defensores, apesar das dificuldades sentidas na sua implementação.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que o processo de aprendizagem da linguagem escrita inicia-se antes do ensino formal e prolonga-se ao longo da vida. A aprendizagem da descoberta da linguagem escrita, dos seus princípios, regras e funções é fortemente influenciada pelas vivências e contacto com o material impresso e escrito desde muito cedo, que por sua vez será determinante para o sucesso no domínio da leitura/escrita.

A criança surda encontra mais dificuldades pelo facto da língua escrita se afigurar como a transposição de uma língua oral. Por isso deve ser exposta mais precocemente à estimulação do escrito, ter um acompanhamento especial no processo de decifração, sempre em correspondência com a tradução em língua gestual e usufruir de um ensino sistematizado e consistente da língua escrita realizado com o recurso permanente a língua gestual. Neste contexto, a presença de educadores surdos é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação linguística mas também cultural e exercendo funções e papéis significativos.

Podemos mesmo considerar que, no caso dos alunos surdos, uma educação bilingue de qualidade é fundamental ao exercício da cidadania, pois o acesso aos conteúdos curriculares, à leitura e à escrita não podem assentar no domínio da oralidade. A língua portuguesa precisa ser viabilizada enquanto linguagem dialógica/ funcional/instrumental e enquanto área do conhecimento (disciplina curricular), atendendo a que relativamente aos resultados esperados, perspectiva-se que no final do trajeto curricular (Ensino Básico) o aluno apresente um grau de desenvolvimento linguístico e cultural que o capacite para aceder ao Ensino Secundário. O domínio da Língua Portuguesa não se reportará apenas à disciplina mas também à sua utilização, em termos transversais, como decisivo instrumento de acesso a todos os saberes. E o aluno surdo neste contexto não pode ser de forma alguma diferente, terá que estar preparado para continuar os seus estudos académicos, conseguindo uma proficiência linguística que lhe permita compreender o discurso escrito, em variadas modalidades discursivas, de modo a aceder através dele ao conhecimento.

II. PARTE
ESTUDO EMPIRICO

Capitulo 4
Metodologia

4.1 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Colocou-se uma pergunta de partida “Os alunos surdos pré-linguísticos com implante coclear terão um melhor desempenho no domínio da Língua Portuguesa Escrita comparativamente com os não implantados?”

Pretendíamos investigar em contexto educativo, concretamente no 3.º ciclo do Ensino Básico, se surgem diferenças significativas em relação ao nível de desempenho no domínio do Português Escrito.

No presente trabalho, foram delineados alguns objetivos que nortearam a nossa conduta na investigação, dos quais apresentamos os principais:

- Analisar/avaliar a competência no domínio da língua portuguesa escrita de um grupo de alunos surdos pré-linguísticos;
- Relacionar a proficiência comunicativa (aquisição e desenvolvimento da linguagem) e a competência a nível de leitura/escrita;
- Comparar o desempenho comunicativo no domínio do discurso escrito dos alunos surdos com e sem implante coclear;

Seguimos uma abordagem de tipo qualitativo porque se pretende obter dados descritivos resultantes do contacto direto com a situação de ensino/aprendizagem dos alunos surdos, enfatizando-se mais o processo do que o produto e retratando-se a perspetiva dos participantes.

Pretendemos compreender um aspeto particular do processo educativo do sujeito surdo, o domínio da língua portuguesa escrita. E por outro lado, as influências exercidas pela reabilitação auditiva através do implante coclear no desenvolvimento dessa competência linguística. Estaremos pois a construir o conhecimento mais do que a descobrir algo. Deste modo, e segundo (Haguette, 2005: 63) “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenómeno em termos das suas origens e da sua razão de ser”. Por sua vez (González Rey, 2005: 63) refere que a metodologia qualitativa é “orientada para a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda”.

Poderemos dizer que se trata de uma abordagem semelhante à de “estudo de caso” porquanto a nossa investigação vai centrar-se num grupo específico e restrito de sujeitos, os alunos surdos pré-linguísticos (implantados e não implantados) a frequentarem o 3.º ciclo de escolaridade. O nosso intuito foi realizar um estudo comparativo entre dois grupos de alunos surdos (com e sem implante coclear) no que concerne o seu desempenho no domínio do Português Escrito.

Na realização do trabalho empírico recorreremos à análise documental (legislação, documentos oficiais ligados à Educação: por exemplo os programas escolares, as provas de aferição, orientações curriculares, programas educativos individuais, processo individual do aluno, planificações das atividades curriculares e de apoio educativo) e a uma Prova de Avaliação de Língua Portuguesa a realizar pelos alunos em contexto de sala de aula.

4.2 A RECOLHA DE DADOS

Iniciámos o nosso trabalho de campo formalizando os pedidos de autorização para se proceder à investigação junto dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino e contactando pessoalmente os vários agentes educativos (coordenadores da Educação Especial, diretores de turma, professores de Língua Portuguesa, professores de Língua Gestual Portuguesa) das referidas escolas.

Assim, estabelecemos contacto com as escolas da área geográfica que nos é mais próxima, para averiguarmos o número de alunos surdos, com e sem implante coclear a frequentar o 2.º/3.º ciclos do Ensino Básico, por anos de escolaridade, respetiva turma e modo de comunicação predominante (LG, LG/ oral, oral), e posteriormente efetuarmos a seleção dos alunos da nossa amostra (ver anexo 1 - Grelha de levantamento de alunos com surdez profunda pré-linguística).

Após a análise dos dados recolhidos em todas as escolas recetíveis à nossa solicitação, selecionamos dez alunos sem implante coclear, (dos quais, nove frequentam a escola A e um a escola B). Relativamente a alunos com implante coclear, deparámo-nos com um número mais reduzido. Assim, os alunos da nossa amostra com implante, (sete frequentam a escola C e três frequentam a escola B).

Assim, para conseguirmos chegar à caracterização da nossa amostra, foram recolhidas informações sobre cada aluno, no contexto educativo, junto dos intervenientes do processo educativo dos alunos da amostra (coordenadores do grupo de Educação Especial, professores de Educação Especial, diretores de turma, formadores de Língua Gestual Portuguesa, terapeutas de fala) e foram registadas no documento de trabalho denominado “Ficha de caracterização do aluno” (ver anexo 2) que integrava os seguintes itens: 1- Identificação do aluno; 2- modo de comunicação; 3 -Informação médico-audiológica (tipo e grau de surdez, idade do primeiro diagnóstico e primeira adaptação protética; utilização de próteses; o implante coclear); 4- Informação pedagógica (percurso educativo desde o início da escolarização).

4.3 RECOLHA DE INFORMAÇÃO SOBRE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA DOS ALUNOS DA AMOSTRA

Para conseguirmos informações relativas ao processo de avaliação dos alunos da amostra foi fundamental antes de mais a colaboração dos intervenientes diretos no seu processo educativo, que acompanham os alunos diariamente, especialmente, para o estudo em causa, o docente de Educação Especial, o docente de Língua Portuguesa, o docente de Língua Gestual Portuguesa, o intérprete e o terapeuta de fala.

Paralelamente foi necessário analisar uma série de documentação oficial relativa ao processo de avaliação de alunos do Ensino Básico: legislação que estabelece os critérios gerais e específicos de avaliação, os Programas/orientações curriculares oficiais de Língua Portuguesa que estabelecem as competências gerais e específicas entre outros.

Analisando os normativos oficiais e as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e apesar de se perceber explicitamente a preocupação em legislar no sentido de salvaguardar o princípio da igualdade de oportunidades e de uma escola para todos, incluindo aqueles cuja língua de escolarização não é a sua língua materna, torna-se claro que as orientações estão direcionadas aos alunos estrangeiros e população migrante, filhos de imigrantes ou ex-emigrantes, como se confirma pela análise de normativos oficiais:

Alunos que não têm o Português como língua materna.- Como se sabe, a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar. A entrada na educação básica como falante de uma língua distinta da de escolarização coloca o aluno na situação de aprendiz de uma língua segunda (ou estrangeira) que tem de usar como veículo das aprendizagens escolares. Esta situação requer um conjunto de medidas pedagógicas específicas conducentes a uma aprendizagem tão rápida e eficaz quanto possível do Português (padrão). Experiências realizadas noutros países mostraram a vantagem de, para este tipo de população, serem desenvolvidos programas de ensino bilingue. (Sim-Sim, 1997: 102)

O Ministério da Educação em 2008, deu indicações explícitas sobre a realização da prova de exame de 9.º ano de escolaridade para alunos cuja Língua Materna não é o Português, referindo que os alunos de 9.º ano realizam a prova consoante o nível de proficiência linguística em que se encontram inseridos, A2 (nível de Iniciação) ou B1 (Nível Intermédio), sendo que os alunos que se encontram inseridos no nível avançado devem realizar o exame nacional de Língua Portuguesa/Português e não o exame nacional de Português Língua Não Materna (PLNM).

É referido que relativamente à avaliação dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), no ensino básico, há que ter em consideração o seguinte: os alunos têm avaliação

sumativa interna a Língua Portuguesa; a avaliação de PLNM é realizada no âmbito do Estudo Acompanhado, com menção qualitativa; sendo que, para estes alunos, o exame final nacional de 9.º ano de PLNM é equivalente ao de Língua Portuguesa, a classificação final deverá resultar da fórmula estabelecida no ponto 44 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, tendo em consideração, para este efeito, a classificação de frequência de Língua Portuguesa (Cf) e a classificação do exame de PLNM (Ce).

Contudo, não se encontram referências específicas aos alunos surdos, para os quais a Língua Portuguesa, designado Português na mais recente proposta do novo programa já homologado, é oficialmente também uma Língua Segunda. Neste sentido, orientámos a nossa investigação e instrumentos nela utilizados tendo subjacentes também as orientações dadas pelo ministério da Educação para o ensino e a avaliação da Língua Portuguesa Não Materna, baseando-nos no Quadro Europeu de Referência para as línguas_ Aprendizagem, ensino, avaliação e noutros normativos que regulamentam o atendimento a esta população específica.

O decreto-lei n.º 6/2001, publicado no Diário da República — I série -A, n.º 15, de 18 de janeiro, no artigo 8.º, refere-se ao ensino da língua portuguesa como segunda língua:

As escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português.

E no Artigo 10.º sobre Educação Especial:

1 — Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial. 2 — Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde. 3 — O disposto nos números anteriores é objeto de regulamentação própria.

O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, publicado no Diário da República — I série - B, p. 71, no capítulo IV, refere especificamente as condições especiais de avaliação para os alunos abrangidos pela modalidade de educação especial, nestes termos:

77 — Os alunos abrangidos pela modalidade de educação especial serão avaliados, salvo o disposto no número seguinte, de acordo com o regime de avaliação definido no presente diploma.

78 — Os alunos que tenham no seu plano educativo individual as condições especiais de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas são avaliados nos termos definidos no referido plano.

O recente Despacho normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, publicado no Diário da República, 2ª série, n.º 35 que tendo em conta o novo regime de escolaridade obrigatória revê todo o processo de avaliação alterando o despacho normativo n.º 1 /2005 e refere-se concretamente a alunos surdos com ensino bilingue

79.2 — Os exames nacionais no 9.º ano para os alunos surdos com ensino bilingue incidem sobre as aprendizagens e competências do 3.º ciclo, nas áreas curriculares de Português Língua Segunda (LP2) e de Matemática.

Relativamente ao modo como se processa a avaliação em LP (2ª l), relativamente ao domínio do português escrito, a nível das competências essenciais de final de ciclo, uma professora de Educação Especial e outra Professora de Língua Portuguesa referem que após o diagnóstico da situação dos alunos se ajustam as planificações, atividades pedagógicas e os instrumentos de avaliação ao nível de conhecimentos dos alunos.

Pela análise dos documentos oficiais relativos a orientações curriculares e programáticas para a disciplina de Língua Portuguesa, considerada língua materna e funcionando como fator de nacional e identidade cultural e salvaguardando a sua função de língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no nosso país, concluímos que o domínio de língua converge no desenvolvimento de competências específicas, que podemos sintetizar em três vertentes essenciais: o modo oral (compreensão e expressão); o modo escrito (leitura e expressão) e o conhecimento explícito da língua.

No caso específico de alunos surdos, cuja primeira língua é naturalmente a LGP, não estando exatamente enquadrados em nenhuma das duas situações acima referidas, a aprendizagem da Língua Portuguesa é também considerada fundamental para o acesso ao currículo nacional.

Assim, o domínio da Língua Portuguesa não se reportará apenas à disciplina mas também à sua utilização, em termos transversais, como decisivo instrumento de acesso a todos os saberes. E o caso do aluno surdo neste contexto não pode ser de forma alguma diferente. O aluno surdo terá que estar preparado para continuar os seus estudos académicos, e isto passa por apresentar um nível de desempenho proficiente em termos de compreensão de textos escritos de várias tipologias.

Deste modo, sendo a nossa amostra composta por alunos a frequentar o início do 3.º ciclo, considerámos o nível de desempenho a testar, tendo como referencial o nível de desempenho em termos de competências essenciais e específicas exigidas para o final do 2.º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com o intuito do nosso estudo, não consideramos na nossa observação e avaliação as competências estritamente ligadas ao domínio da oralidade (compreensão e expressão oral) e realizaram-se adaptações para o caso dos alunos em questão nos domínios da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua. Assim apresentamos um quadro das competências a exigir a estes alunos (ver Quadro 1) baseando-nos no

estudo “A língua materna na Educação Básica” -competências nucleares e níveis de desempenho de (Inês Sim-Sim, 1997).

Competências nucleares de Língua Portuguesa a atingir no final do 2.º ciclo pelos alunos surdos:

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> -Criação de autonomia na leitura e de hábitos de leitura -Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas; -procurar num texto a informação necessária -utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita -sublinhar e tomar notas com o objetivo de estudo -ler de forma voluntária e contínua para recreação e para obtenção de informação
Expressão escrita	<p>Criação de automatismos e desenvoltura no ato da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> -escrever com correção ortográfica palavras do vocabulário específico das disciplinas curriculares, dominando as principais regras de translineação e de pontuação; -usar de forma elementar um processador de texto; -escrever textos utilitários simples (recados, cartas), tendo em conta o objetivo e o destinatário; -escrever para informar, formular pedidos e protestar; - escrever textos narrativos curtos subordinados a temas impostos; -recontar histórias lidas ou transmitidas em LGP; -legendar gravuras de modo a construir uma narrativa; -redigir planos a realizar; -responder a questionários com finalidades escolares; -usar vocabulário variado; -escrever com alguma correção morfológica e sintática; -organizar o texto em períodos e parágrafos;
Conhecimento explícito da língua	<p>Alargamento da consciência linguística com objetivos instrumentais</p> <ul style="list-style-type: none"> -explicitar regras ortográficas e de pontuação; -identificar diferentes processos morfológicos de formação de palavras; - identificar classes e subclasses de palavras, reconhecer funções sintáticas e tipos de frase; -alargar o conhecimento de paradigmas de flexão nominal, adjetival e verbal; - identificar diferentes formas linguísticas de formular pedidos e fazer perguntas, em função da situação e do interlocutor

Adaptado de Sim-Sim, Inês “A língua materna na Educação Básica -competências nucleares e níveis de desempenho (1997)

Quadro 1: - Competências a adquirir

Elaborámos uma Prova de avaliação de Língua Portuguesa (anexo 3- Prova Escrita de avaliação de Língua Portuguesa), com a colaboração e supervisão dos vários professores de Língua Portuguesa a lecionar a disciplina aos alunos, com o objetivo de concluirmos acerca do nível de desempenho no domínio do português escrito em duas áreas: a compreensão e a expressão escritas.

Para a elaboração deste instrumento de avaliação seguimos o modelo de prova de índole nacional normalmente utilizada pelo Ministério da Educação na avaliação externa dos alunos do Ensino Básico, nomeadamente a prova de aferição do 6.º ano de escolaridade, o exame nacional de 9.º ano de escolaridade, os testes de diagnóstico para aferição do nível de proficiência linguística do Português Língua Não Materna.

Relativamente aos conteúdos a incorporar na prova, e considerando que ainda não existe um programa oficial de Português (Língua 2), baseámo-nos nas diretrizes consignadas nos programas e orientações programáticas em vigor para a Língua Portuguesa (considerada língua materna), realizando um trabalho de adaptação aos alunos específicos do estudo, ancorado nas planificações desta disciplina fornecidas pelas escolas frequentadas pelos alunos, em documentos orientadores da avaliação para alunos cuja língua materna não é a língua portuguesa, produzidos pelo grupo de trabalho “Língua e Diversidade linguística” do Instituto de Linguística Teórica e computacional.

Após a consulta e comparação das programações normais apresentadas para o 8.º ano de escolaridade e as planificações realizadas para as turmas de surdos, não se verificam na globalidade diferenças significativas em termos de estruturação e conteúdos a lecionar. Não se notam também grandes diferenças em termos de planificações da programação anual das turmas compostas apenas por alunos surdos, apresentando em anexo, a título de exemplo a planificação anual de uma das turmas observadas da escola de referência frequentada pelos alunos do Grupo 1 da amostra (anexo 6- Planificação anual de Língua Portuguesa (segunda língua).

Neste documento alude-se especificamente às medidas educativas especiais aplicadas aos alunos, ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008: “adequações curriculares e adequações no processo de Avaliação. De realçar a particularidade relativamente à LGP, a qual não sendo considerada na avaliação final da disciplina de Língua Portuguesa é também uma competência geral a desenvolver ao longo do ano, ou seja “compreender/expressar-se através da LGP”, apresentando-se a seguinte justificação

Como os alunos são surdos profundos e a sua primeira língua é a LGP, esta é a língua usada para comunicação dentro da sala de aula. É portanto uma competência a desenvolver, não só para melhorar a compreensão e as interações, mas para facilitar a aquisição do Português como 2ª língua.

Pretendeu-se que todos os alunos realizassem a mesma Prova em contexto de sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, não tendo ajuda de intérprete. Nesse sentido procurámos formular as questões de forma simples e clara, evitando um discurso subjetivo.

A elaboração da prova obedeceu aos seguintes critérios: - estabelecimento de três níveis a avaliar: a compreensão escrita (valorização de 40%); o conhecimento explícito da língua (valorização de 20%); a expressão escrita (valorização de 40%) e está estruturada em três partes correspondendo cada parte a um nível a avaliar.

Para testar o item da **compreensão escrita** foram escolhidos dois tipos diferentes de texto: o anúncio de jornal e o texto narrativo, pretendendo-se testar as seguintes competências: identificar a tipologia textual; compreender a mensagem global do texto; interpretar textos informativos e

narrativos, extraíndo informação; interpretar uma mensagem icónica. Para testar o item relativo à “Expressão escrita” apresentamos ao aluno um excerto de Banda Desenhada, retirado de “*Léo, o Puto Surdo*”, um dos livros mais usados pelos docentes de LGP nas suas aulas, pretendendo testar as seguintes competências específicas: domínio de técnicas de escrita, expressão da opinião e pensamento por escrito de forma coerente.

Quanto ao conhecimento explícito da língua, as questões apresentadas direccionaram-se para as competências relativas ao conhecimento do léxico do português relações semânticas e aplicação de regras sintáticas e de conjugação verbal. Contudo este domínio é transversal aos outros dois porque na compreensão escrita o aluno implicitamente revela conhecimentos de ordem morfológica, sintática e semântica e ao exprimir-se por escrito mostra o conhecimento e aplicação das regras da gramática da língua.

Na primeira parte da prova, utiliza-se as respostas fechadas, sendo o critério de correção “resposta certa/resposta errada”. Na segunda parte da prova respeitante a expressão escrita, discriminámos a parte referente ao aspeto do conteúdo, isto é, à transmissão da mensagem e a parte referente a aplicação de regras de morfossintaxe e vocabulário.

Deste modo, conseguimos analisar o desempenho do aluno em termos de automatismo no processo da escrita e por outro lado o desenvolvimento da correção linguística propriamente dita. (anexo 5b - critérios específicos de classificação da expressão escrita da prova de avaliação de LP).

Capitulo 5

Caraterização da Amostra

O nosso estudo teve como amostra um grupo de alunos, vinte no total, a frequentar o 3.º ciclo do Ensino Básico, divididos em dois grupos de 10 alunos cada: o denominado Grupo 1 (G1), o dos alunos sem implante coclear e o Grupo 2 (G2), o dos alunos com implante coclear. (ver quadro 2)

GRUPO 1	SEXO	ANO ESC	LOCAL. ESCOLA	DATA NAS	IDADE (junho 2011)		GRUPO 2	SEXO	ANO ESC	LOCAL. ESCOLA	DATA NAS	IDADE (junho 2011)	
					Anos	Meses						Anos	Meses
1 S/I	M	8.º	A	16-08-1991	19	10	1 C/I	F	7.º	C	23-03-1998	13	3
2 S/I	M	8.º	A	30-07-1992	18	11	2 C/I	F	7.º	B	15-10-1997	13	8
3 S/I	M	7.º	A	07-10-1995	15	8	3 C/I	M	8.º	C	07-09-1997	13	9
4 S/I	M	8.º	A	28-12-1993	17	6	4 C/I	F	8.º	C	06-05-1997	14	1
5 S/I	M	8.º	A	30-03-1995	16	3	5 C/I	F	8.º	C	13-04-1997	14	2
6 S/I	F	8.º	A	16-02-1992	19	4	6 C/I	F	8.º	C	04-06-1998	13	0
7 S/I	F	8.º	A	25-11-1993	17	7	7 C/I	F	7.º	C	04-04-1998	13	2
8 S/I	F	8.º	A	10-05-1995	16	1	8 C/I	M	7.º	C	06-01-1999	12	6
9 S/I	F	8.º	A	07-09-1994	16	9	9 C/I	F	8.º	B	22-05-1997	14 ^a)	1
10 S/I	F	8.º	B	26-04-1995	14	2	10 C/I	M	8.º	B	31-01-1997	14a)	6

Quadro 2: Alunos da amostra sem IC (G1) e com IC (G2)

5.1 IDENTIFICAÇÃO

Apresentamos os resultados dos dados relativos à identificação dos alunos da amostra (sexo, idade, ano de escolaridade e tipologia da escola) com vista à análise de fatores que podem ganhar significação no enquadramento do estudo em questão.

No grupo 1 (alunos sem implante) temos cinco rapazes e cinco raparigas. Todos os elementos frequentam o mesmo ano de escolaridade (8.º ano) à exceção de um elemento que frequenta o 7.º ano. Dos alunos de 8.º ano, todos frequentam a mesma turma de uma escola de referência e apenas uma aluna frequenta a escola regular com apoio da Unidade de Apoio a Alunos Surdos.

O Grupo 2 (alunos implantados) é composto na sua maioria por raparigas (sete) e apenas 3 rapazes, a frequentar escolas diferentes. Temos sete alunos a frequentarem uma escola de

referência, e apenas três a frequentarem a escola regular com apoio da Unidade de Apoio a Alunos Surdos.

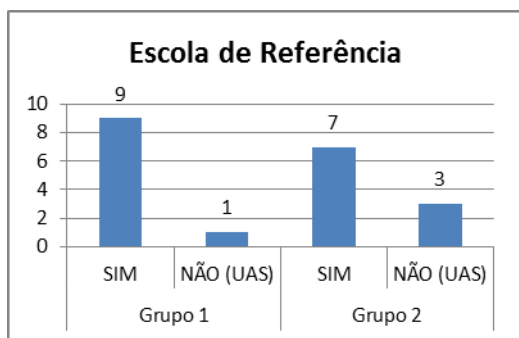


Gráfico 1: Tipo de escola frequentada pelos alunos

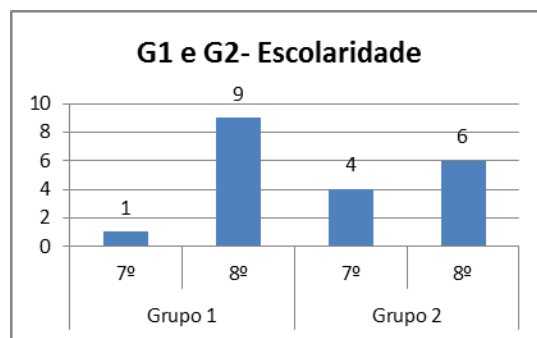


Gráfico 2: Escolaridade dos alunos

Relativamente ao parâmetro idade, nota-se uma certa diferença entre os alunos do Grupo 1 e do Grupo 2, verificando-se que os alunos implantados têm em média menos três anos, aproximando-se da idade normal de frequência do seu ano de escolaridade. Quanto aos alunos sem implante apresentam um afastamento (atraso) significativo (em média três anos) em relação à idade normal para a frequência do ano de escolaridade que frequentam.

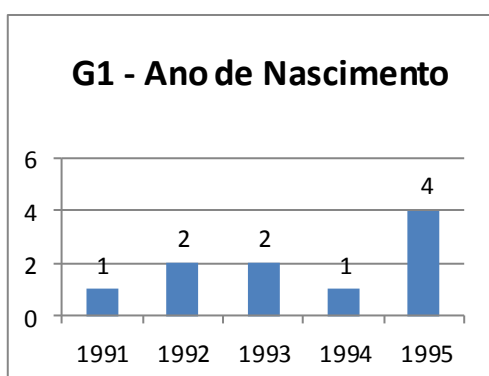


Gráfico 3: Ano nascimento Grupo 1

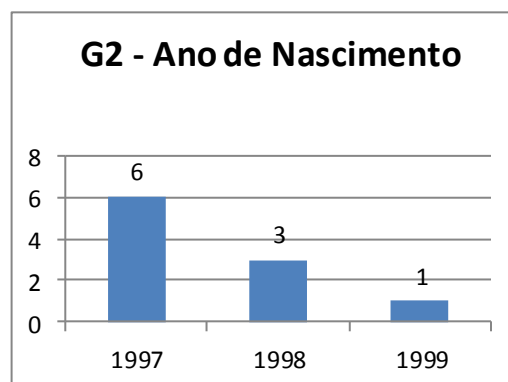


Gráfico 4: Ano nascimento Grupo 2

Podemos salientar que os alunos que iniciaram a escolaridade Básica a partir de 1995 (alunos nascidos entre 1991 e 1993), antes da existência das Unidades de Apoio a Alunos Surdos, frequentando na sua maioria escolas especiais, apresentam um índice mais elevado de retenção no 1.º ciclo em relação aos seus pares e por isso apresentarem uma idade superior à média para o ano de escolaridade em que estão inseridos.

A discrepância relativa à idade “avançada” de alguns alunos pode-se interpretar atendendo a um conjunto de fatores inerentes aos seus percursos de vida e percursos escolares específicos e

não tanto a aspetos inerentes a défices cognitivos normalmente causadores de insucesso. Temos como exemplo de perturbações no percurso de vida os problemas de saúde e de disfunções no seio da família nuclear. Relativamente a perturbações no percurso escolar podemos apontar sobretudo a falta de assiduidade, as mudanças sucessivas de estabelecimento de ensino e a falta de apoio na aprendizagem consolidada da LGP.

Sabemos que os períodos de hospitalização, as adaptações a novos ambientes sociais e escolares influenciam o sucesso educativo. Tratando-se de alunos com LG como língua materna com as inerentes dificuldades de comunicação em ambientes de ouvintes, estes aspetos tornam-se ainda mais relevantes na aprendizagem do discurso escrito e do nível de competência neste domínio. Estes aspetos serão desenvolvidos no ponto relativo ao percurso escolar dos alunos.

5.2 INFORMAÇÃO MÉDICO-AUDIOLÓGICA

Todos os alunos da amostra apresentam surdez neurossensorial (bilateral) profunda. Relativamente ao processo de reabilitação auditiva e após análise dos dados recolhidos verifica-se que a idade de deteção da surdez, a idade da realização do primeiro diagnóstico e a idade da primeira adaptação protética situam-se muito próximas no tempo, salvo raras exceções, não se notando diferenças significativas nos alunos observados, com ou sem implante (ver Gráficos 5 e 6).

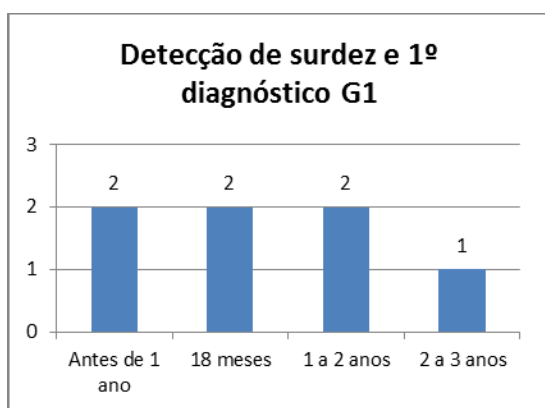


Gráfico 5: Idade de deteção da surdez / 1º diagnóstico G1

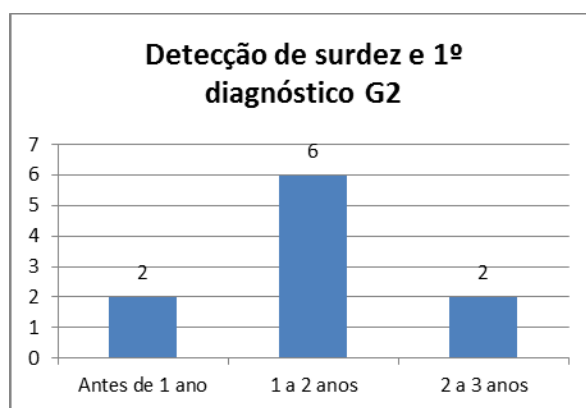


Gráfico 6: Idade de deteção da surdez / 1º diagnóstico G2

Quanto ao uso de próteses auditivas notamos que a grande maioria dos alunos do Grupo 1, sem implante coclear, usa próteses auditivas retroauriculares bilaterais, apresentando ganhos auditivos. Não tendo conseguido em todos os casos determinar com precisão o grau de ganho, podemos considerá-lo do reduzido ao satisfatório. No grupo 2 (C/I), conseguimos informação sobre a primeira adaptação protética que foi realizada aos três anos de idade apenas nos casos dos dois alunos implantados após esta idade (o aluno 5 C/I e o aluno 10 C/I, implantados respetivamente aos dez e quatro anos.). Sobre a data precisa da 1ª adaptação protética não há registos concretos e

rigorosos, mas na maior parte dos casos aconteceu logo a seguir ao diagnóstico, podendo apontar-se para o intervalo entre os 2 a 3 anos.

A maioria dos alunos do Grupo 2 foi implantada no Hospital dos Covões em Coimbra antes dos três anos de idade, não tendo ocorrido complicações pós-implante nem casos de reimplantação. (ver Gráfico 7)

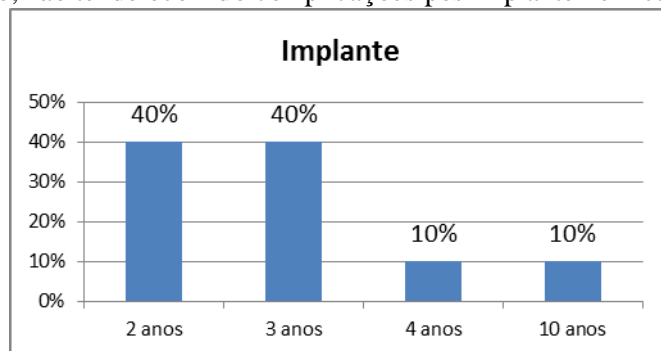


Gráfico 7: Idade da realização do IC dos alunos do Grupo 2

De realçar que relativamente a alguns alunos não conseguimos apurar com exatidão informação de cariz médico-audiológica dos primeiros anos de vida dos alunos e por conseguinte constatamos a falta de conhecimento por parte dos intervenientes no processo educativo acerca de datas precisas dos aspetos relativos ao diagnóstico.

O médico especialista do Serviço de Otorrinolaringologia do Hospital Central Especializado de Crianças Maria Pia, do Porto afirma que o tratamento médico da surdez infantil consiste na colocação de Próteses auditivas tão precocemente quanto possível. A avaliação diagnóstica deve estar completada aos 6 meses de idade altura em que a reabilitação deve estar iniciada em termos globais e multidisciplinares (Nunes, 2000: 65).

5.3 MODO DE COMUNICAÇÃO

Analisando os dados relativos ao modo de comunicação predominante utilizado pelos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2, verifica-se que 45 % do total dos alunos observados, com ou sem implante coclear comunicam em LGP, sendo que o modo de comunicação predominante no Grupo 1 (S/I) é a Língua Gestual (70%), enquanto no grupo 2 (C/I), os alunos utilizam na sua maioria ambos os modos de comunicação (70% LGP/oral). No Grupo 1, nota-se que apenas uma aluna comunica no modo oral. (ver Gráfico 8).

Este facto leva-nos a concluir que a LGP é muito importante na comunicação dos alunos surdos, implantados e não implantados

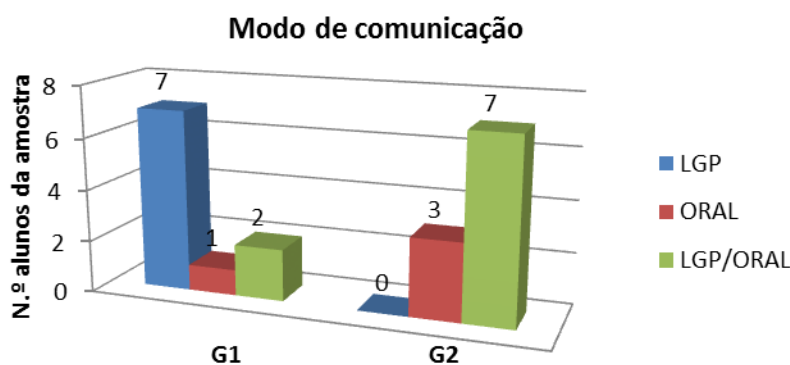


Gráfico 8: Modo de comunicação predominante dos alunos da amostra.

Desde tenra idade, a criança, em contacto com uma língua natural, descobre espontânea e intuitivamente os princípios e regras dessa língua, considerando-se esta a sua língua materna. Ora, pela análise dos dados respeitante ao Grupo 1, verifica-se que temos apenas dois alunos em que se a LGP pode ser considerada a sua língua materna, correspondendo aos alunos filhos de surdos, sendo para a maioria dos alunos a primeira língua, apresentando um nível de conhecimentos e consolidação baixo. No caso dos alunos do Grupo 2, a primeira língua é a língua portuguesa, mas com deficitário nível de proficiência, utilizando também a LGP como modo de comunicação.

5.4 INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PERCURSO EDUCATIVO)

A forma como decorreu o percurso educativo de cada aluno torna-se também um aspeto determinante no sucesso ou no insucesso nas suas aprendizagens escolares e no nível de desempenho em Língua Portuguesa (língua segunda), especificamente no caso em estudo “o discurso escrito”. Deste modo, foi nosso propósito procurar informação de índole pedagógica sobre cada aluno da amostra de forma a compreendermos os aspetos do percurso educativo que influenciaram positiva ou negativamente na proficiência do português escrito dos alunos observados.

Sabendo que no contexto educativo uma multiplicidade de fatores influenciam o sucesso educativo dos nossos alunos e conscientes da impossibilidade de abarcar todos esses aspetos no âmbito deste estudo, centrámo-nos na análise de alguns aspetos relevantes relativos ao percurso escolar dos alunos da amostra desde o início da escolarização (o pré-escolar) até ao atual nível de ensino que frequentam (o 3.º ciclo do Ensino Básico): (i) o tipo de integração escolar (frequência de uma escola regular sem ou com apoio de uma Unidade de Apoio a Alunos Surdos - UAS, de uma escola especial, de uma escola de Referência); (ii) a composição da turma de integração (maioritariamente de ouvintes, de surdos ou mista); (iii) o domínio (competências) de gestos naturais, de Língua Gestual Portuguesa, da oralidade; (iv) o tipo e frequência do Apoio Educativo

(de professor Especializado em Surdez, de formador, de professor de LGP, de intérprete, de terapeuta da fala); (v) a avaliação atribuída em contexto escolar a Língua Gestual Portuguesa, a Língua Portuguesa e em relação aos resultados escolares globais. (Cf.anexo 6- resultados da ficha de caracterização).

Seguindo a mesma lógica de análise comparativa dos dados referentes aos dois grupos da amostra (Grupo 1-alunos sem implante e Grupo 2- alunos com implante), tentámos concluir acerca das possíveis discrepâncias ou semelhanças observadas com vista à descoberta de possíveis focos significativos na interpretação dos resultados do domínio do Português escrito dos alunos.

Da análise global dos dados relativos a todo o percurso escolar, quanto a aspetos de diferenciação entre os grupos, ressaltam as seguintes considerações:

- Nota-se uma certa irregularidade na frequência do Pré-escolar por parte dos alunos do Grupo 1, o que não se verifica no outro grupo. Verifica-se assim que 50% dos alunos do grupo 1 não frequentaram este nível de ensino e dos que o frequentaram apenas dois o fizeram durante três anos como é normal e numa escola regular num ambiente de ouvintes; dois alunos, integrados numa escola especial, frequentaram-no durante seis anos e um aluno durante dois anos. Os alunos do grupo 2 pelo contrário, tendo iniciado a sua escolarização após a implementação das UAS, todos frequentaram este nível de ensino regularmente durante três anos.

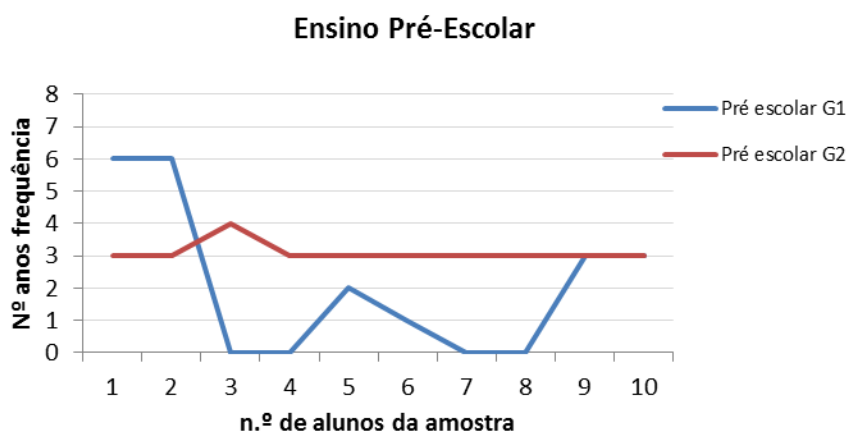


Gráfico 9: Número de anos de frequência no Ensino Pré-Escolar.

- O Grupo 1 apresenta um índice elevado de retenções na primeira fase da escolarização, especialmente no 1.º ciclo, enquanto no Grupo 2 não se registam retenções ao longo do percurso educativo. Dos alunos do grupo 1, oito alunos sofreram uma ou mais retenções no 1.º ciclo, observando-se que quatro alunos o frequentaram durante sete anos.

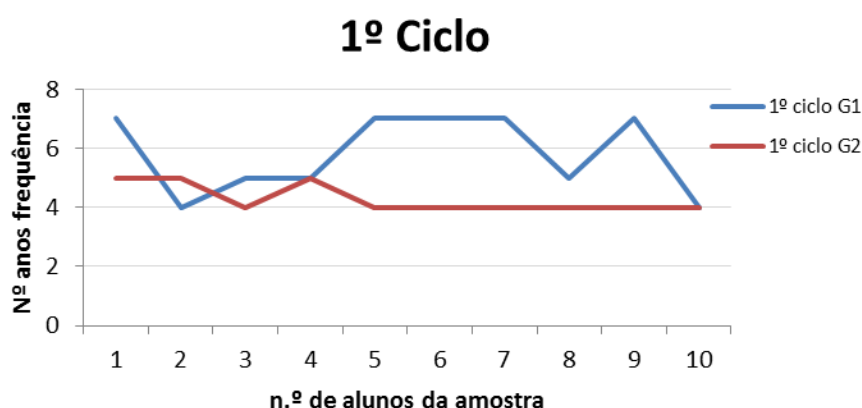


Gráfico10: Número de anos de frequência no 1.º ciclo do Ensino Básico.

- Relativamente ao tipo de escola frequentada verifica-se que a escola regular é claramente a mais frequentada, sendo que no grupo 2 o apoio das UAS começa mais cedo de forma mais constante. Este facto é positivo para os alunos do grupo 2 que apesar de terem os dois modos de comunicação (oral/ Gestual) iniciaram a aprendizagem de LGP no 1.º ciclo, apesar de sabermos que o apoio semanal era reduzido. Quanto aos alunos do Grupo1, cuja primeira língua é a LG a sua aprendizagem quer em contexto familiar quer em contexto escolar não se apresentou consistente e satisfatória mesmo para os quatro alunos que frequentaram algum tempo a escola especial pois fazia-se sentir aí ainda a influência marcadamente oralista de ensino de surdos.
- A avaliação do modo de comunicação dos alunos é também um aspeto diferenciador entre os dois grupos. Os alunos do Grupo 1 apresentam um desempenho satisfatório a bom em LGP e não satisfatório na oralidade (exceto a aluna 10S/T) enquanto os alunos do Grupo 2 revelam um desempenho muito positivo no modo oral de comunicação e 70% dos alunos apresentam um desempenho satisfatório a LGP, sendo que apenas três alunos não a dominam minimamente.

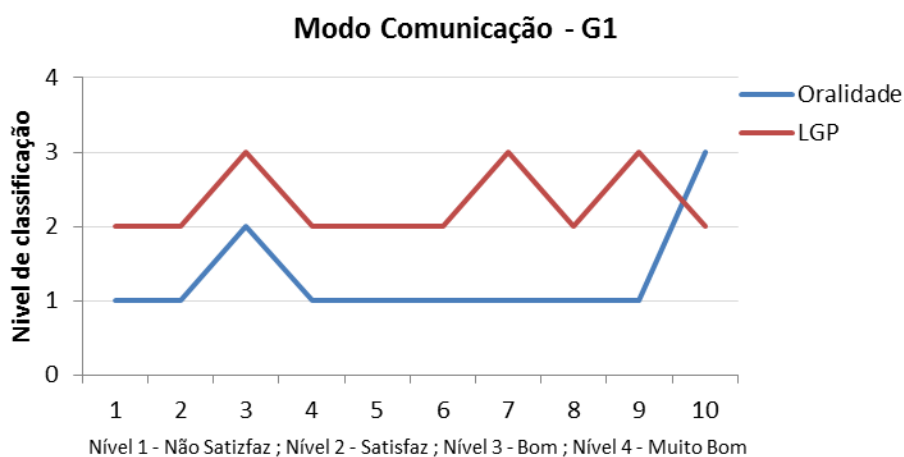


Gráfico11: Avaliação Modo Comunicação Grupo 1

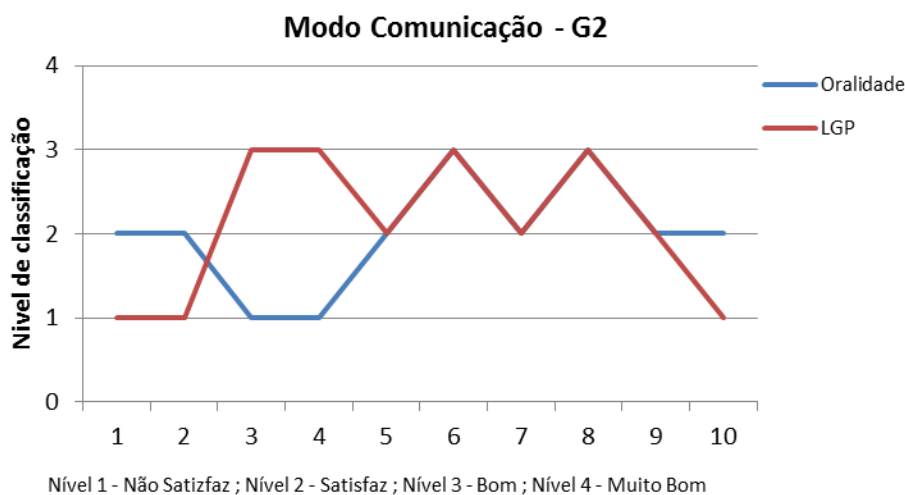


Gráfico12: Avaliação Modo Comunicação Grupo 2

Os dados apresentados nos gráficos acima referem-se aos dados do 2.º ciclo porquanto entendemos que são os mais próximos equitativamente de todos os alunos da amostra, considerando que cinco alunos dos vinte frequentam o 7.º ano de escolaridade. Acresce a este aspeto que a lógica de estruturação do ensino em Portugal se faz por ciclos de ensino, estando explicitamente contemplados nos documentos orientadores do Ministério da Educação o perfil de saída do aluno no final de cada ciclo e as respetivas competências gerais e específicas a atingir em cada área curricular e não curricular.

De referir aliás que não se notaram alterações nos dados referentes ao 2.º ciclo comparando com os dados do 7.º/8.º anos do 3.º ciclo relativamente à avaliação do domínio de LGP e Oralidade à exceção de dois alunos que melhoraram os seus desempenhos durante o 3.º ciclo. Nota-se apenas que a avaliação a LGP dada pelo formador é ligeiramente superior em alguns casos à avaliação atribuída de forma geral a este domínio, sobretudo no 7.º ano de escolaridade, justificando-se este

facto pela forma como foi ministrada a lecionação de LGP, a qual passou a integrar os currícula dos alunos surdos e a obedecer a critérios de avaliação que atendem para além das competências linguísticas observadas a parâmetros relativos às atitudes e valores e progressão nas aprendizagens.

Foram observados também aspetos similares a todos os alunos da amostra, que passamos a mencionar, sobretudo a partir do 2.º ciclo do Ensino Básico pois verifica-se que, não tendo ocorrem retenções na quase totalidade dos alunos, à exceção de dois alunos (4S/I e 7C/I), os quais ficaram retidos um ano no 2.º ciclo por motivos de falta de assiduidade:

- Frequência da escola regular com apoio de uma UAS durante o 2.º ciclo por parte de todos os alunos e durante a frequência do 3.º ciclo (a grande maioria dos alunos no 8.º e alguns no 7.º ano) passaram a frequentar as denominadas “Escolas de Referência”, criadas ao abrigo do decreto-lei nº3/2008. Dos vinte alunos da amostra apenas três continuaram no 8.º ano a frequentar a escola regular que deixou de ter apoio de UAS e optaram por não se transferir para a escola de referência mais próxima da sua área de residência.

Conclui-se portanto em termos globais que relativamente à integração escolar a partir do período de frequência do 2.º ciclo é claramente notória a uniformização em termos organizativos e pedagógicos do processo educativo de todos os alunos da amostra.

Quanto ao apoio educativo facultado a estes alunos surdos em particular (por exemplo de LGP, terapia de fala, professor especializado em surdez, intérprete) quando ministrado de forma contínua e bem consolidada torna-se um fator muito influente na aquisição de competências comunicativas e linguísticas e conseqüentemente na aprendizagem de uma língua de comunicação e também no sucesso educativo em geral.

Deste modo, é necessário analisar o percurso educativo caso a caso para avaliarmos acerca da sua influência na vida escolar do aluno. Observando os dados em particular, podemos concluir que de um modo geral não se percebem diferenças significativas ao nível da frequência e qualidade do apoio educativo. Todos os alunos tiveram apoio de LGP, de terapia de fala, de um professor especializado em surdez ao longo do seu percurso educativo. (ver gráfico 13)

A aprendizagem de LGP aconteceu tardiamente em relação ao que seria desejável em ambos os grupos, considerando que no período do Pré-escolar não há referência à sua aprendizagem em contexto escolar.

No 1.º ciclo do Ensino Básico, todos os alunos da amostra tiveram apoio de LGP: os do Grupo 1 porque frequentaram uma Escola Especial (5 alunos) ou uma escola regular com UAS (2 alunos) e apenas um aluna (10S/I) da escola regular, oralista e cuja língua materna é a Língua Portuguesa não teve esse apoio; todos os alunos do Grupo2 porque frequentaram a escola regular com apoio de UAS.

No 2.º ciclo todos os alunos tiveram apoio de LGP dado por um formador e continuaram a ter no 3.º ciclo, excetuando dois casos, os alunos 9 e 10 C/I.

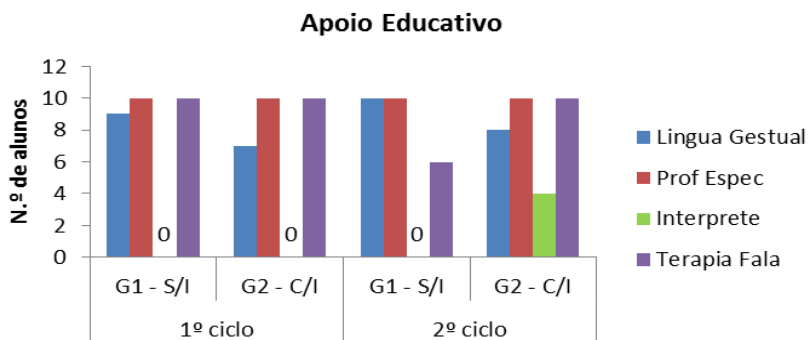


Gráfico13: Apoio educativo prestado aos alunos da amostra ao longo do Ensino Básico.

Apesar de se verificar a constante do apoio em LGP, este foi considerado na generalidade pelos intervenientes no processo educativo dos alunos insatisfatório em termos de carga horária (2/3 horas semanais em média). Por outro lado, continua a sentir-se uma certa insatisfação dos docentes no terreno relativamente à quantidade e qualidade dos recursos humanos em termos de competências em LGP por falta de investimento sério na formação nesta área.

A organização curricular e pedagógica do percurso educativo dos alunos, de um modo geral, inseridos numa escola regular com apoio de UAS segue as regras gerais de funcionamento do sistema educativo, verificando-se alguns ajustamentos particulares.

Pela análise do processo individual de cada aluno da amostra, constatamos que estão todos abrangidos pela Educação Especial, tendo um Programa Educativo Individual, onde constam as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais (com introdução de objetivos e de conteúdos em LGP); dispensa de atividade (2ª língua estrangeira no 7.º ano de escolaridade); adequações no processo de avaliação; adequações no processo de matrícula (deslocando-se alguns da sua área de residência).

Conclui-se que, estando ou não inseridos numa turma apenas de alunos surdos, frequentam LGP em grupo de surdos e a presença de um intérprete de LGP a partir do 6.º ano de escolaridade é uma constante nas aulas teóricas e no caso dos alunos do grupo 1 a partir do 7.º ano em todas as disciplinas pois estão inseridos numa escola de referência, em turmas de surdos. Na escola de referência frequentada pelos alunos do grupo 2 (C/I), a diferenciação pedagógica a nível da organização do trabalho escolar ocorre do seguinte modo: a partir do 2.º ciclo os alunos têm a ajuda do intérprete em todas as disciplinas. Nas disciplinas teóricas estão com os colegas surdos e nas disciplinas práticas com os colegas surdos e ouvintes. No caso dos alunos implantados, os que não

transitaram para a escola de referência deixaram de ter intérprete e professor de LG, notando-se um reforço da carga horária do apoio de professor especializado.

De realçar que o facto dos alunos implantados estarem integrados numa turma de surdos na sua maioria e seguirem um ensino bilingue foi considerado por todos os profissionais contactados um aspeto muito positivo para o sucesso dos alunos e também no que concerne ao melhor desempenho no domínio do Português Escrito.

Capítulo 6

Apresentação e Análise dos Resultados

Após a análise dos resultados obtidos por cada aluno dos dois grupos da amostra na Prova de Avaliação de Língua Portuguesa, apresentamos as conclusões em termos de competências atingidas, formuladas nos critérios de correção (Cf. Anexo 5a -objetivos e critérios de classificação da Prova de Avaliação).

Para além da mera comparação de resultados globais, importa observar de forma discriminada os níveis de desempenho obtidos pelos alunos em cada um dos domínios específicos: a compreensão escrita; o conhecimento explícito da língua e a expressão escrita. Por outro lado, importa relacionar determinadas variáveis da caracterização dos alunos, sobretudo a nível do desempenho comunicativo (domínio da oralidade e da Língua Gestual Portuguesa) e os resultados obtidos em cada uma das três competências supra citadas.

Verifica-se que o Ministério da Educação segue também a orientação de analisar os resultados obtidos no nível global e nos níveis parcelares obtidos nas provas de avaliação nacionais de aferição, sustentando-se no argumento, com o qual concordamos, de permitir um diagnóstico mais rigoroso do desempenho individual e coletivo dos alunos.

Relativamente à nomenclatura utilizada na apresentação dos resultados da avaliação ao longo do trabalho, adotámos a classificação qualitativa: “Não Satisfaz” (NS), “Satisfaz” (S), “Bom” (B) e “Muito Bom” (MB), correspondendo na representação sob a forma de gráfico respetivamente aos níveis 1, 2, 3, 4. Seguimos como modelo os critérios habitualmente utilizados neste grau de ensino (2.º/3.º ciclos) pela maioria das escolas contactadas no que respeita à notação adotada para a classificação de instrumentos de avaliação variados (fichas, testes sumativos, provas globais), fazendo-se a seguinte correspondência entre as percentagens e a menção qualitativa: de 0 a 49% _ Não Satisfaz; de 50% a 74% _ Satisfaz; de 75% a 89% _ Bom; e de 90% a 100% _ Muito Bom. Note-se que é regra geral das escolas mencionar nas provas a entregar aos alunos apenas a menção qualitativa e que a atribuição de classificação final (por período e ano letivo) é expressa em níveis na escala de 1 a 5.

6.1 RESULTADOS DA PROVA DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Após a realização da Prova de avaliação, procedeu-se à sua correção, de acordo com os critérios de correção e classificação estabelecidos, anotando-se as cotações atribuídas a cada questão numa grelha (Cf. anexo 7- Resultados da ficha de caracterização - ponto 5-informação pedagógica). Apresentamos no quadro seguinte os resultados obtidos por todos os alunos da amostra, sob a forma de percentagem em relação ao sucesso obtido em cada um dos três domínios específicos a analisar: a compreensão da leitura (CL); a expressão escrita (EE); o conhecimento

explícito da língua (CEL). Foi atribuído a cada um dos dois primeiros domínios 40% da cotação total da prova e ao conhecimento da língua um peso menor de 20% da cotação da prova. (**Quadro 3**)

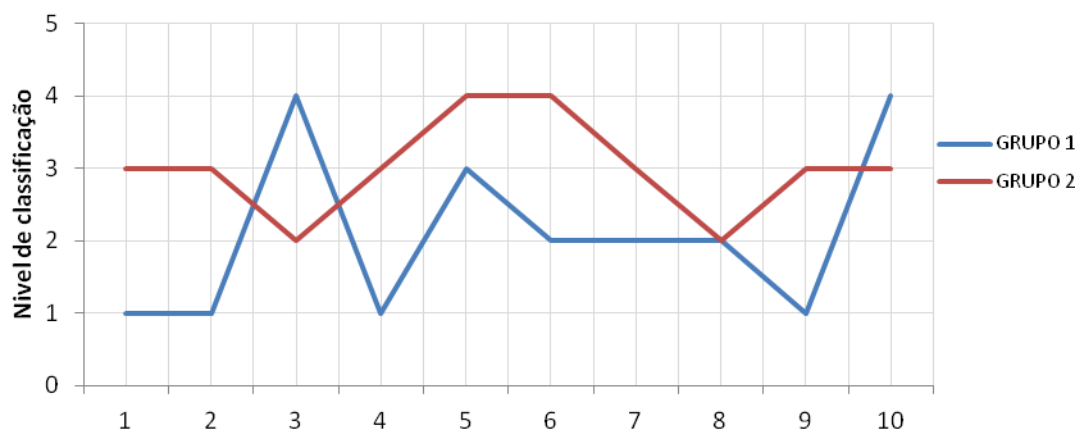
Classificação da prova - por domínios (%)				
Grupo 1	Compreensão da leitura	Conhecimento Explícito da l.	Expressão escrita	Total
Aluno 1 S/I	50,3	92,5	0	38,63
Aluno 2 S/I	56,6	70,1	0	36,65
Aluno 3 S/I	97,5	100,0	83,8	92,50
Aluno 4 S/I	83,8	70,1	0	47,53
Aluno 5 S/I	80,0	88,9	86,3	84,28
Aluno 6 S/I	92,8	62,5	5,0	51,63
Aluno 7 S/I	93,8	100,0	38,1	72,75
Aluno 8 S/I	75,6	48,5	31,3	52,44
Aluno 9 S/I	45,6	46,0	0	27,44
Aluno 10 S/I	100,0	100,0	95,6	98,25

Grupo 2				
Aluno 1 C/I	86,5	100,0	73,1	65,5
Aluno 2 C/I	75,0	90,6	73,8	58,6
Aluno 3 C/I	57,5	76,6	71,3	66,8
Aluno 4 C/I	97,5	83,3	67,5	82,7
Aluno 5 C/I	92,8	100,0	81,9	89,9
Aluno 6 C/I	92,8	100,0	88,8	92,6
Aluno 7 C/I	88,8	77,9	65,0	77,1
Aluno 8 C/I	82,8	100,0	47,5	72,1
Aluno 9 C/I	100,0	100,0	73,1	89,3
Aluno 10 C/I	100,0	100,0	73,1	89,3

Quadro 3: Resultados da Prova de Avaliação por domínios.

Em termos gerais, verificaram-se algumas diferenças em termos de resultados globais obtidos na Prova de Língua Portuguesa entre ambos os grupos da amostra. É notório que os alunos do Grupo 2 (com implante coclear) obtiveram globalmente melhores resultados: todos atingiram os objetivos propostos para esta prova nos diferentes domínios, tendo-se verificado 100% de resultados satisfatórios. No grupo 1 (sem implante coclear) tivemos quatro alunos (40%) com resultados negativos na Prova e dois alunos (20%) com uma avaliação positiva mas muito baixa (o aluno 6 S/I com 51% e o aluno 8 S/I com 52% na nota final da prova), tendo apenas excepcionalmente uma aluna (10 S/I) atingido um nível “Muito Bom” na prova em todos os itens avaliados. (Cf. gráfico 14)

Classificação final da Prova de Avaliação



Nível 1 - Não Satisfaz ; Nível 2 - Satisfaz ; Nível 3 - Bom ; Nível 4 - Muito Bom

Gráfico14: Classificação final obtida pelos alunos da amostra na Prova de Avaliação de LP.

Relacionando os resultados obtidos pelos alunos na Prova de avaliação e o seu nível de desempenho em LGP, em LP e nos resultados escolares em geral, podemos verificar que existe uma relação direta entre eles. Assim os alunos com os melhores resultados na Prova de avaliação apresentam de igual modo um nível de desempenho mais alto nos outros três aspetos observados enquanto os alunos com os resultados mais baixos na referida prova apresentam um nível de desempenho mais baixo pelo menos em dois dos outros aspetos observados. (Cf. quadros 4 e 5)

ALUNOS	MODO DE COMUNICAÇÃO	RESULTADO DA PROVA DE LP			LGP	ORALIDADE	LP	RESULTADOS ESCOLARES
		TOTAL	DOMÍNIO DA COMPREENSÃO	DOMÍNIO DA EXPRESSÃO				
10S/I	ORAL	98%	100%	95%	NS	BOM	BOM	BOM
3 S/I	GESTUAL/ ORAL	92%	97%	83%	BOM	SAT	BOM	BOM
6 C/I	ORAL/GESTUAL	92%	92%	88%	SAT	BOM	SAT	SAT
5 C/I	ORAL/GESTUAL	90%	92%	81%	SAT	BOM	SAT	SAT
9 C/I	ORAL/GESTUAL	90%	100%	73%	SAT	SAT	SAT	SAT
10C/I	ORAL/GESTUAL	89%	100%	73%	NSA T	SAT	SAT	BOM

Quadro 4: Alunos com mais alto nível de desempenho na Prova de Avaliação - quadro síntese

ALUNOS	MODO DE COMUNICAÇÃO	RESULTADO DA PROVA DE LP			LGP	ORALIDADE	LP	RESULTADOS ESCOLARES
		TOTAL	DOMÍNIO DA COMPREENSÃO	DOMÍNIO DA EXPRESSÃO				
9 S/I	GESTUAL	27%	45%	0%	BOM	NSAT	NSAT	SAT
2 S/I	GESTUAL	36%	56%	0%	BOM	NSAT	NSAT	SAT
1 S/I	GESTUAL	38%	50%	0%	SAT	NSAT	NSAT	SAT
4 S/I	GESTUAL	47%	83%	0%	BOM	NSAT	NSAT	SAT
6 S/I	GESTUAL/ ORAL	51%	92%	5%	SAT	NSAT	NSAT	SAT
8 S/I	GESTUAL	52%	75%	31%	SAT	NSAT	SAT	SAT

Quadro 5: Alunos com mais baixo nível de desempenho na Prova de Avaliação - quadro síntese

6.1.1. DOMÍNIO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Relativamente a esta competência “compreensão da leitura” (CL), os resultados podem ser considerados muito satisfatórios em ambos os grupos, tendo a maioria dos alunos atingido as classificações de “Bom “ (3 alunos do G1 e 4 alunos do G2) e de “Muito Bom”(4 alunos do G1 e 5 alunos do G2); com a classificação de “Satisfaz” temos 3 alunos (2 alunos do G1 e 1 aluno do G2) e temos apenas um aluno (9 S/I) com “Não Satisfaz”.

Continuando a verificar-se resultados em geral ligeiramente mais baixos obtidos pelos alunos do Grupo 1, podemos concluir que em termos de compreensão/ interpretação do material escrito o nível de desempenho dos alunos da amostra mais se aproxima. (Cf. Gráfico 22)

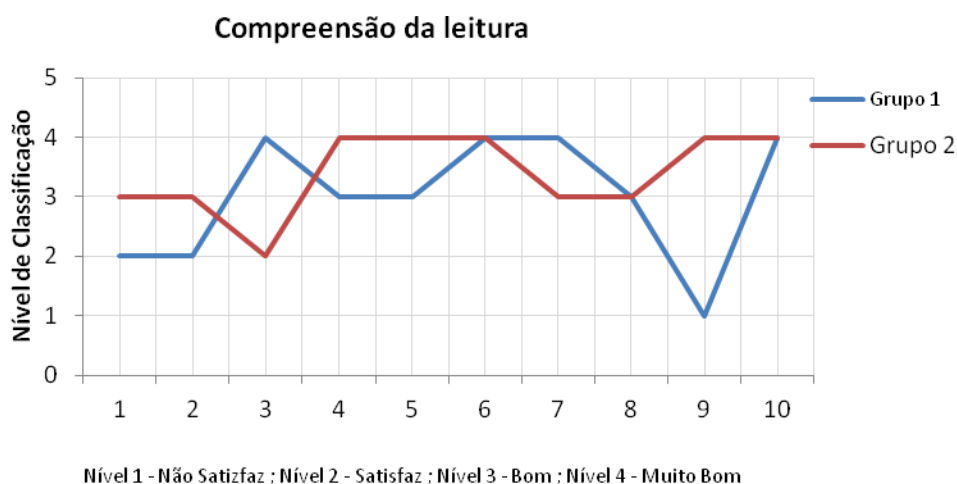


Gráfico15: Resultados do domínio da compreensão da leitura.

Relacionando o desempenho comunicativo em LGP e na oralidade e o nível de desempenho observado na competência de compreensão do discurso escrito, não podemos concluir perentoriamente que o melhor domínio da oralidade é um forte fator de influência, pois há alunos do grupo 1 com baixo domínio da oralidade e com um bom nível de desempenho na competência em causa. Por outro lado, não podemos concluir acerca da influencia do domínio da LGP como um fator também por si só determinante porque 50% dos alunos do Grupo 2 apresentam o mesmo nível de domínio de LGP que os seus colegas sem implante.

Deste modo, podemos apenas concluir que todos os alunos com melhor desempenho na CL têm um bom domínio de um dos modos de comunicação (oral, gestual ou oral/ Gestual), sendo que se verifica que os alunos com mais baixo desempenho em CL também apresentam mais baixos desempenhos nos referidos modos de comunicação.

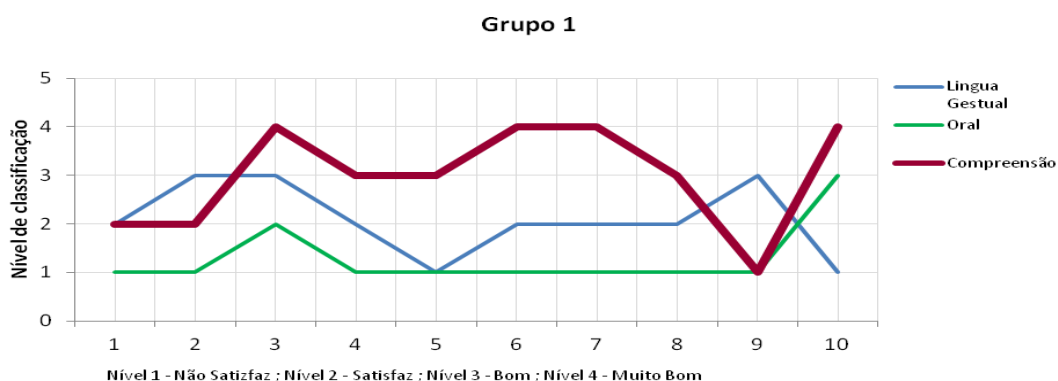


Gráfico16: Nível de Desempenho dos alunos do G1 (S/I) em LGP /oralidade/ compreensão da leitura.

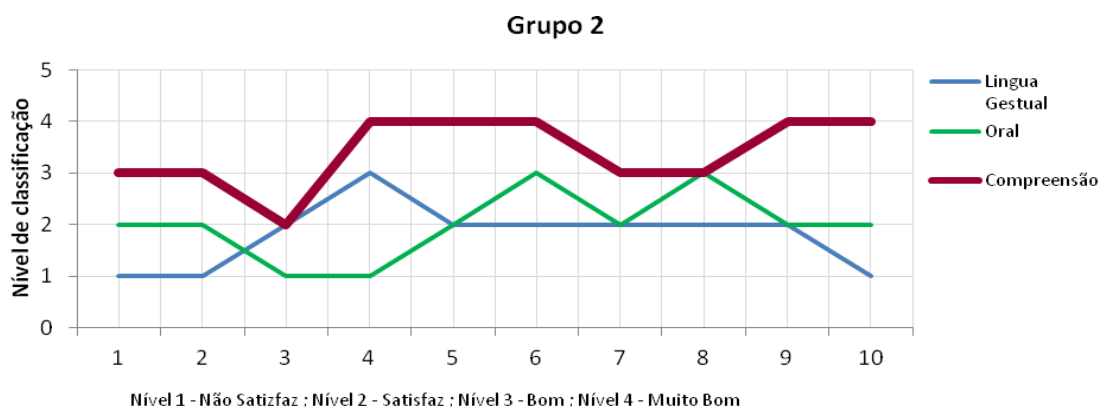


Gráfico17: Nível de Desempenho dos alunos do G2 (C/I) em LGP / oralidade/ compreensão da leitura.

6.1.2. DOMÍNIO DO CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

Na generalidade, os alunos do Grupo 2 apresentam um melhor desempenho neste domínio “conhecimento explícito da língua” (CEL): temos 7 alunos com a classificação de Muito Bom, sendo que 6 alunos responderam corretamente a todas as questões colocadas, e 3 alunos com a classificação de Bom.

Verifica-se que os alunos do Grupo 1 revelam um pouco mais de dificuldade neste domínio apesar de terem apresentado resultados satisfatórios em geral, tendo apenas dois alunos não conseguido sucesso na resolução das questões da prova pois não conseguiram alcançar metade da cotação nas três questões propostas.

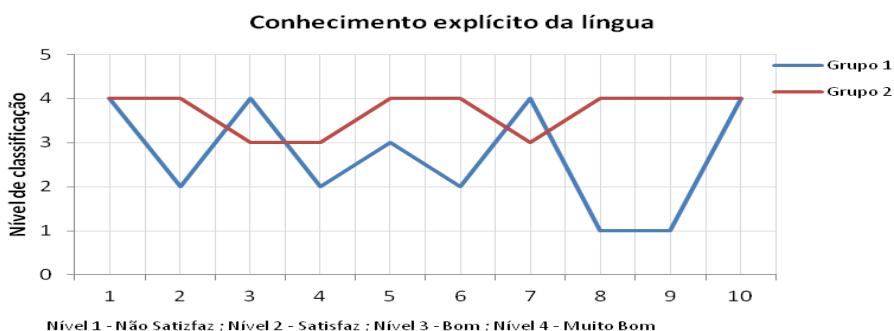


Gráfico18: Resultados do domínio do conhecimento explícito da língua

Pela leitura comparativa entre os resultados dos dois grupos relativamente à influência do domínio da oralidade podemos concluir que em geral os alunos que apresentam melhor desempenho neste domínio, revelaram também um nível de conhecimentos no domínio lexical e semântico, as estruturas linguísticas testadas na prova de avaliação. Por exemplo, mesmo no Grupo 1, os dois alunos que apresentam uma satisfatória oralidade obtiveram classificação de “Muito

Bom”, sendo que a aluna 10S/I não domina a LGP minimamente apesar de ter tido alguma formação nessa área.

Mesmo que o facto do domínio da LGP por parte dos alunos do Grupo 2 tenha influenciado positivamente nos resultados finais, verifica-se que no Grupo 1 os alunos com melhor domínio de LGP e insatisfatória oralidade não obtiveram os melhores resultados (o caso dos alunos 2S/I,3S/I,9S/I). Perante a análise feita, e salvaguardando que se baseou num corpus muito reduzido de questões, ficamos efetivamente com a ideia de que a oralidade poderá ter forte influencia do desempenho a nível da aquisição e aplicação de conhecimentos estruturais da língua.

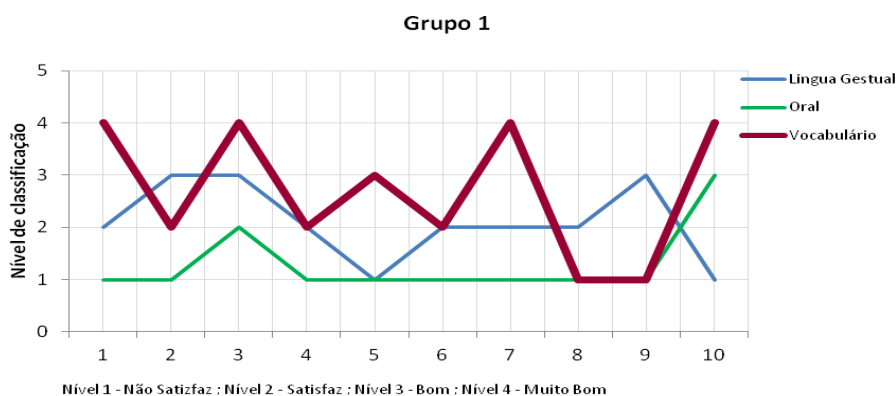


Gráfico19: nível de Desempenho dos alunos do G1(S/I) em LGP /oralidade/ Conhecimento explícito da língua

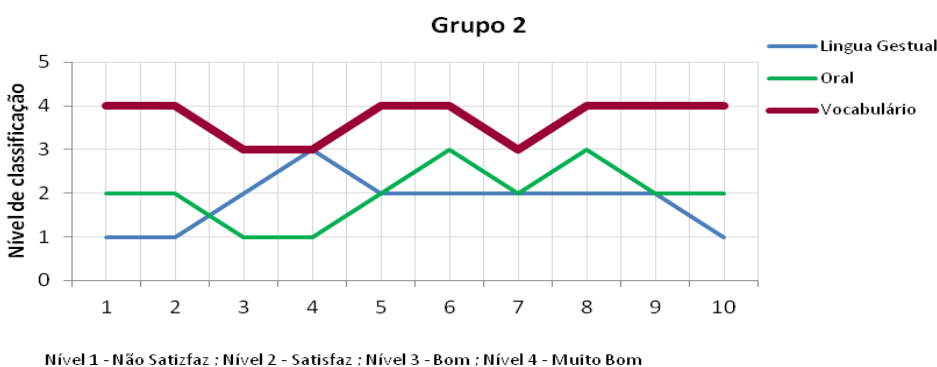


Gráfico20: nível de Desempenho dos alunos do G2 (C/I) em LGP /oralidade/ Conhecimento explícito da língua

6.1.3. DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ESCRITA

O nível de desempenho na competência “Expressão Escrita” pode ser considerado na generalidade mau ou fraco para o Grupo 1, atendendo a que apenas 3 alunos (30%) conseguiram resultados positivos, sendo que dos restantes, quatro alunos (40%) tiveram cotação “zero” porque

não resolveram as questões ou se o fizeram não cumpriram minimamente os objetivos estabelecidos.

No grupo 2 os resultados são notoriamente melhores, tendo a quase totalidade dos alunos atingido o nível satisfatório, à exceção do aluno 8 C/I que obteve apenas 40% da cotação, a qual é superior aos resultados dos alunos com valor negativo do Grupo 1 (Cf. Gráfico 21). Apesar de globalmente os alunos do Grupo 2 apresentarem resultados positivos como nos outros domínios focados anteriormente, na expressão escrita os resultados são mais baixos, verificando-se que na cotação global de 80 pontos, observa-se que as cotações da maioria dos alunos oscilam entre os 52 e os 58 pontos.

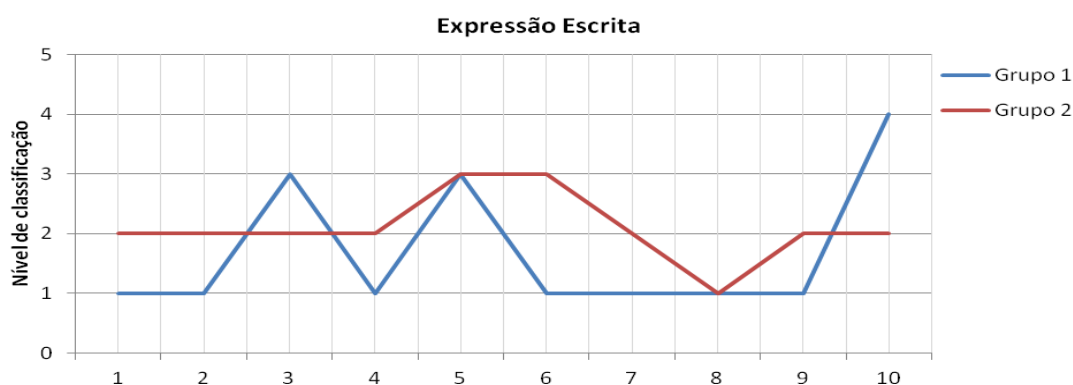


Gráfico21: Resultados do domínio da expressão escrita.

Considerámos também muito importante refletir de forma particular sobre cada uma das competências específicas do domínio da expressão escrita, considerando que no caso particular dos alunos surdos a sua aprendizagem é uma tarefa muito difícil e requer estratégias muito específicas de ensino em relação aos alunos ouvintes. Deste modo, esta fase da sua escolarização é ainda um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento do discurso escrito, respeitando as regras de estruturação, coesão e criatividade. Normalmente, as adequações em termos de avaliação deste parâmetro consideram a especificidade do aluno surdo e não são exigidas com extremo rigor a aplicação das regras morfossintáticas.

Observando os resultados, constata-se que os alunos em geral conseguem transmitir a mensagem veiculada pela Banda Desenhada apresentada, revelando já mais dificuldade em transmitir um pensamento e dar uma opinião. A construção textual e a aplicação de regras de estruturação textual são aspetos nos quais revelam dificuldades mais acentuadas. (Quadro 6)

TOTAL DA EXPRESSÃO ESCRITA - DISCRIMINADO POR DOMÍNIOS															
Conteúdo/ mensagem							Gramática da língua							TOTAL	
questão	2	2	3	4	5	Total	2	2	2	3	4	5	Total		
código	A	B	C	C	C		D	E	F	G	G	G			
cotação	30	14	8	4	4	60	5	6	5	2	1	1	20	80	
G1 (S/I)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	3	30	8	8	4	4	54	5	3	2	1	1	1	13	
	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	5	30	7	6	4	4	51	5	5	5	1	1	1	18	
	6	0	0	0	2	1	3	0	0	0	0	0,5	0,5	1	4
	7	10	5	4	2	3	24	1	2	1	1	1	0,5	6,5	30,5
	8	10	5	0	0	0	15	4	3	3	0	0	0	10	25
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	10	30	13	8	3	4	58	5	5	5	2	0,5	1	18,5	76,5
G2 (C/I)	1	25	10	0	0	35	5	3	5	0	0	0	13	58,5	
	2	25	10	0	0	35	3	4	5	0	0	0	12	59	
	3	30	9	5	0	44	4	5	3	1	0	0	13	57	
	4	30	9	2	3	44	4	3	5	1	0	0	13	54	
	5	30	8	8	4	54	4	3	2	1,5	0,5	0,5	11,5	65,5	
	6	30	9	8	4	55	5	3	5	1,5	0,5	1	16	71	
	7	30	6	0	4	44	2	2	3	0	0,5	0,5	8	52	
	8	14	6	6	3	32	1	1	3	0	0,5	0,5	6	38	
	9	20	7	8	4	43	4	4	4	2	1	0,5	15,5	58,5	
	10	30	10	3	3	48	3	4	5	2	0,5	1	15,5	58,5	

LEGENDA:
A- Transmissão da mensagem; B- Construção textual/aplicação conectores; C- Exprime a sua opinião/pensamento; D- Morfologia /Vocabulário; E- Sintaxe; F- Pontuação; G- Aplicação de regras de morfologia e sintaxe

Quadro 6: Total da expressão escrita - discriminado por domínios.

Efetivamente, o desempenho a nível da competência de se exprimir por escrito é o aspeto mais diferenciador entre os dois grupos, e aquele que confere um melhor nível de proficiência em Língua Portuguesa aos alunos implantados.

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos esta investigação, tendo escolhido a temática da comunicação e surdez, para a elaboração do presente trabalho, estávamos motivados em compreender o “modus” comunicativo dos alunos surdos a frequentar escolas do Ensino Básico, com os quais partilhámos espaços de aprendizagem e inquietudes do dia a dia escolar. Efetivamente, interessou-nos a questão do domínio linguístico e da proficiência linguística em Língua Portuguesa, a qual se apresenta como uma disciplina importante do currículo e funciona como língua de escolarização para a maioria dos alunos com surdez. O propósito de levar a cabo um trabalho de índole comparativa entre o desempenho a nível do domínio do Português escrito dos surdos profundos pré-linguísticos implantados e não implantados, transportou-nos inevitavelmente para a pesquisa destas duas complexas e aliciantes temáticas: a surdez e a comunicação.

Foi necessário passar em revista a literatura sobre a comunicação, a origem da linguagem (do ponto de vista filogenético e ontogenético), o conceito de língua, especificamente a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa (no modo oral e escrito), a surdez e a reabilitação auditiva, e a educação de surdos para compreendermos alguns fatores que influenciam a escolarização e o processo educativo do aluno surdo. As interrogações foram surgindo e a vontade de aprofundar os assuntos foi aumentando, ficando sempre a sensação que não conseguimos certezas, conclusões exatas. Sabemos que o processo do conhecimento se vai construindo e constatamos que o contacto no terreno com os intervenientes reais no processo educativo foi fundamental e muito profícuo.

Atendendo ao parco significado da amostra (20 alunos) e aos condicionalismos de ordem interna e externa do processo de investigação, esta nossa pesquisa não pode servir para tirar conclusões generalizadas acerca do grau de influência que o modo de comunicação exerce no nível de desempenho no domínio do português escrito dos alunos (com ou sem implante). Todavia, este trabalho de investigação permitiu-nos compreender de forma algo aprofundada as vivências dos alunos no contexto escolar no que respeita à aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente no domínio do discurso escrito.

Fomos desvendando que o facto do aluno surdo possuir ou não implante coclear não era por si só um fator isolado e determinante a ter em consideração na análise do seu desempenho no domínio do discurso escrito. Teríamos antes que equacionar fundamentalmente a influência do modo de comunicação predominante, e nível de proficiência em Língua Portuguesa no domínio da oralidade e em LGP.

Efetivamente, os alunos implantados observados apresentam, como é natural, uma satisfatória oralidade, mas as dificuldades inerentes à sua situação de surdos profundos fazem-se

sentir. Relativamente à proficiência linguística no domínio da língua portuguesa, é mais baixo relativamente aos normo-ouvintes pois o processo de desenvolvimento da oralidade apresenta as fragilidades próprias do aluno surdo. Por outro lado, todos tiveram alguma aprendizagem da LGP e a grande maioria utiliza-a como modo de comunicação e apresenta nesse domínio um desempenho satisfatório.

Quanto aos alunos sem implante, apresentam naturalmente um nível de proficiência quase nulo ou muito baixo na oralidade, sendo o modo de comunicação da esmagadora maioria, a LGP.

Relativamente ao percurso educativo, as diferenças observadas no percurso escolar dos alunos (com e sem implante) influenciaram o seu desempenho linguístico e sucesso escolar, apesar de verificarmos uma notória uniformização em termos organizativos e pedagógicos do processo educativo de todos os alunos da amostra a partir do período de frequência do 2.º ciclo. Contudo, durante a frequência do Pré-Escolar e do 1.º ciclo, verificaram-se mais fragilidades no processo educativo do grupo dos alunos sem implante, cuja língua materna ou primeira língua é a LGP. De realçar que a iniciação e aprendizagem da LGP por parte dos referidos alunos se deu tardiamente e nem sempre de uma forma consistente e satisfatória em contexto escolar. Por outro lado, a irregularidade observada na frequência do Pré-escolar e a falta de estruturas de apoio educativo em LGP foram negativas para o processo de desenvolvimento e aquisição de competências em Língua Portuguesa e em geral no sucesso escolar destes alunos, que apresentam uma idade superior à normal, um maior índice de retenções ao longo do percurso escolar e um mais baixo nível de proficiência nas provas de expressão escrita.

Efetivamente, os alunos do grupo 2 (com implante) e cujo modo de comunicação predominante é o bilingue (oral e gestual), cuja primeira língua é a Língua Portuguesa, apresentam uma certa regularidade no seu percurso educativo, tendo o apoio de uma UAS mais cedo e de forma constante, tendo iniciado a aprendizagem de LGP no 1.º ciclo.

Por conseguinte, estes alunos, que terão tido uma educação bilingue de mais qualidade, foram os que tiveram melhores resultados no domínio da língua portuguesa escrita, sobretudo na expressão escrita. Este facto corrobora a ideia de que no ensino bilingue, quanto mais precocemente se verificar a aprendizagem das duas línguas, mais probabilidades de sucesso terão os alunos em termos de desenvolvimento pessoal e social. Aliás, o facto dos alunos implantados estarem integrados numa turma de surdos na sua maioria e seguirem um ensino bilingue, foi considerado por todos os profissionais contactados, um aspeto muito positivo para o sucesso dos alunos, incluindo um melhor desempenho no domínio do Português Escrito.

Em jeito de apontamento final desta trajetória, podemos dizer que os resultados observados no domínio do português escrito relativos aos alunos surdos do nosso estudo refletem sem dúvida as diretrizes a nível do sistema educativo no que concerne ao ensino de surdos. Consideramos que

o desenvolvimento progressivo a caminho de uma educação bilingue de qualidade tem dado os seus frutos, evidentes nos resultados positivos apresentados pela generalidade dos alunos surdos no que respeita ao nível de desempenho em Língua Portuguesa, especialmente nos domínios da compreensão da leitura e do conhecimento explícito da LGP.

BIBLIOGRAFIA

Ahlgren, I., & Hytlenstam, K. (1994). *Bilingualism in Deaf Education (International Studies in Deaf Education, vol.27)*. Hamburg: Signum-Verlag.

Baptista, M. (2005). Implante coclear: A controvérsia na educação da criança surda pré-linguística. In I. Sim-Sim, *A criança surda: contributos para a sua educação* (pp. 101-117). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bouton, C. P. (1977). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Moraes editores.

Carmo, M. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.

Duarte, I., Ricou, M. & Nunes, R. (2005). A surdez e a autonomia pessoal. In Orquídea Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Ertmer, D. (2002). Challenges in Optimizing Oral Communication in Children with Cochlear Implants. In *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. (Vol. 33, p.149-163). Washington.

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

Ferreira, A. V. (1993). Educação bilingue, uma hipótese para a comunidade Surda. *Communicare*, 1.

Gantz, B., Spencer, L. & Tomblin, J. (1997). Reading Skills in Children with Multichannel Cochlear Implant Experience. In *The Volta Review* (Vol. 99(4), p. 193-202).

Gleitman, L. R. & Warne, E. (1982). *Language acquisition: the state of art*. New York: Cambridge University Press.

Gonçalves, V. (2000). *Implantes cocleares: contributos para o desenvolvimento das competências comunicativas em crianças com surdez profunda pré-linguística*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa (Tese de mestrado).

González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjectiva - Os processos de construção da Informação*. Cengage Learning.

Grosjean, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base. In C. Billard, M. Touzin & P. Gillet (Eds.). *Troubles spécifiques des apprentissages: l'état des connaissances*. Paris: Signes Editions.

Guarinello, A. C. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus Editora.

Habib, Michel (2000). *Bases neurológicas dos comportamentos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget.

Haguette, T. M. F. (2005). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 10.^a ed. Petrópolis: Vozes.

Lafon, J. (1989). *A Deficiência auditiva na criança*. São Paulo: Editora Manole.

Lane, H. (1997). *A Máscara da Benevolência - A comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos Instituto Piaget.

Laparu, Y. (2006). *Léo, o Puto Surdo*. Lisboa: Surd'Universo.

Mayberry, R. (1992). The development of deaf children: recent insights. In SegaloWitz, S. J. & Rapin, I. (eds.) *Handbook of Neuropsychology*. (V.7, pp. 51-68). Amsterdam: Elsevier.

Melo, António Pinho co-autor; Nunes, Rui, co-autor et.al. (1986). *A criança deficiente auditiva situação educativa em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2007). (coord. de equipa Fátima Cavaca, homologação por despacho de 18/12/07 do S.E.E.). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*.

Ministério da Educação (2009). (coord. Carlos Reis). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa.

Nunes, R. & Rodrigues, M. (1998). Reabilitação auditiva na infância – poderes e limites da intervenção médica. In Rui Nunes (coord.) *Controvérsias na reabilitação da criança surda*. Serviço e Ética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto e Gabinete de Investigação de Bioética da Universidade Católica Portuguesa. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.

Nunes, R. (2000). (Coord.) *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda*. Serviço de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Obler, L. K. & Gjerlow, K. (2002). *A linguagem e o cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Osberger, M. e Fisher, L. (2000). Preoperative predictors of postoperative implant performance in children. In *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology* (sup.185, Vol.109 (12), p.44-46).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais -Trajectos*. Lisboa: Gradiva

Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem - Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.

Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda. Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2007). *Desenvolvimento da linguagem*. Porto: ASA.

Virole, B. (2000). *Psychologie de la surdit *. Paris : De Boeck Universit .

Virole, B. (26 de fevereiro de 2009). *Conferência Internacional "A Influência dos Implantes Cocleares no Desenvolvimento Sócio - Afetivo de Crianças Surdas"*. Obtido em 27 de setembro de 2011, de <http://pagespersoorange.fr/virole/DA/implantes%20cocleare1.pdf>

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Agua.

LEGISLA O:

Decreto-Lei n.é 6/2001, publicado no Diário da República -I série -A, n.é 15, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.é 3/2008, publicado no Diário da República -I série, n. 4, de 7 de Janeiro.

Despacho Normativo n.é 1/2005, de 5 de Janeiro, publicado no Diário da República - I série – B.

Despacho normativo n.é 6/2010, de 19 de Fevereiro, publicado no Diário da República, II série, n.  35.

DGIDC. (2001) *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais de Língua Portuguesa*

WEBGRAFIA:

Educa o, M. d. (s.d.). *DGIDC*. Obtido em 14 de setembro de 2011, de <http://www.dgic.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=128>

Educa o, M. d. (s.d.). *Gabinete de avalia o educacional*. Obtido em 15 de setembro de 2011, de GAVE: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>

Explicatorium. (s.d.). Obtido em 15 de Setembro de 2011, de <http://explicatorium.com/legislacao/Competencias-lingua-portuguesa.php>

Níveis Comuns de Referência - Escala Global. (s.d.). Obtido em 16 de setembro de 2011, de Centro Virtual Camões: http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html

Viole, B. (26 de fevereiro de 2009). *Conferência Internacional "A Influência dos Implantes Cocleares no Desenvolvimento Sócio - Afetivo de Crianças Surdas"*. Obtido em 27 de setembro de 2011, de <http://pagespersorange.fr/viole/DA/implantes%20cocleare1.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 – GRELHA DE LEVANTAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ

Escola/Agrupamento:

EB2/3

Nº DE ALUNOS/ ANO DE ESCOLARIDADE	ALUNOS COM SURDEZ PROFUNDA PRÉ-LOCUTÓRIA					
	Designação da turma	Com implante coclear	Com próteses auditivas	Comunicação em LG	Comunicação em LG e oral	Comunicação oral
5.º ano						
6.º ano						
7.º ano						
8.º ano						
9.º ano						

Função do responsável pelo preenchimento da grelha:

ANEXO 2 – FICHA CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Contacto: _____

Estabelecimento de ensino: _____

Ano de escolaridade: _____ Turma: ____ Nº ____

2. MODO DE COMUNICAÇÃO

LGP -----

Oral -----

Oral e LGP -----

3. INFORMAÇÃO MÉDICO-AUDIOLÓGICA

3.1. Tipo de surdez:

- Surdez de transmissão

- Surdez neuro-sensorial

- Surdez mista

3.2. Grau de surdez:

- Ligeira (perda auditiva entre 21dB_40dB)

- Moderada (perda auditiva entre 41dB_60dB)

- Severa (perda auditiva entre 61dB_80dB)

- Profunda (perda auditiva maior de 81dB)

3.3 Idade em que foi feito o primeiro diagnóstico:

Idade em que foi detectada a surdez		Idade em que foi feito o primeiro diagnóstico	
Antes de 1 ano		Antes de 1 ano	
De 1 a 2 anos		De 1 a 2 anos	
De 2 a 3 anos		De 2 a 3 anos	
De 3 a 4 anos		De 3 a 4 anos	
Após os 4 anos		Após os 4 anos	

3.4. Idade em que foi realizada a primeira adaptação protética convencional:

_____ anos

3.5. Têm-se realizado controlos periódicos:

Não Trimestralmente Semestralmente Anualmente

3.6. Utiliza o aparelho:

Sempre Na escola e na rua Em casa e na rua Em casa e na escola

Só na escola Só em casa

Observações

3.7. ALUNOS COM IMPLANTE COCLEAR

3.7.1. Modo de comunicação

Oral

Gestual

Total

3.7.2. Teste de ganho protético

Sim Com ganho

Não Sem ganho

3.7.3. Cirurgia Implante coclear

- Data realização ___ / ___ / _____
- Idade de realização _____
- ouvido intervencionado: esquerdo Direito
- Tipo de implante: (ex. Nucleus 22) _____

• Complicações:

Nenhuma complicação	<input type="checkbox"/>	Infecção	<input type="checkbox"/>
Alterações faciais severas	<input type="checkbox"/>	Deslocamento eléctodos	<input type="checkbox"/>
Vertigem	<input type="checkbox"/>	Falência implante	<input type="checkbox"/>
Estimulação retardada	<input type="checkbox"/>	Deslocamento receptor/transmissor	<input type="checkbox"/>
Outro tipo			

• reimplantação :

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

• nº de eléctrodos:

Programados	<input type="checkbox"/>
Implantados	<input type="checkbox"/>

4. INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Percurso educativo:	Jardim-de- infância:	Pré- Primária	1º ciclo	2.º ciclo	3.º CICLO
Escola regular					
Apoio UAEAS					
Escola Especial/Outras instituições escolares					
Nº de anos de frequência					
Composição da Turma (ouvintes/surdos) *maioritariamente)					
Método utilizado na iniciação da leitura/escrita: Analítico/Sintético/Analítico-sintético/Global/Outros					
Método específico para surdos: Materno –reflexivo/ Verbo –tonal/ Oral puro/ Gestual/ Comunicação total/ Bilingue/outros					
Domínio de gestos naturais (1-insatisfatório/2-satisfatório/3-bom/4-excelente)					
Domínio da LG (1-insatisfatório/2-satisfatório/3-bom/4-excelente)					
Domínio da Comunicação oral (1-insatisfatório/2-satisfatório/3-bom/4-excelente)					
Nº de horas semanas (aproximadamente)					
Apoio LG					
Apoio professor especializado					
Apoio intérprete					
Apoio terapia da fala					
Avaliação final em LG (Não Satisfaz/Satisfaz/Bom/Muito Bom)					
Avaliação final em Língua Portuguesa (Não Satisfaz/Satisfaz/Bom/Muito Bom)					
Resultados escolares Globais (Insatisfatórios/Satisfatórios/Bons/ M. Bons)					
Observações:					

ANEXO 3 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nome do Aluno _____ *Ano de Escolaridade* _____

Escola _____ *Data* _____

I

Lê o texto e responde:



Vendo cachorro épagneul-breton puro, nascido a 07/03/09, branco e castanho. Linha francesa. Excelente para caça ou companhia. Entregue com vacinas e desparasitações actualizadas. Contactar Canil Municipal do Porto.

PRIMEIRA PARTE (Interpretação textual)

1. Este texto é:

- um anúncio publicado num jornal.
- um poema sobre animais.
- uma banda desenhada.

2. Qual a intenção do autor:

- apresentar-se como criador de cães.
- conseguir comprador para um cachorro.

3. Completa o quadro com os dados relativos ao cachorro fornecidos pelo texto.

Segue o exemplo.

Data de nascimento(por extenso)	
Raça	
Linhagem	francesa
Cores do pêlo	
Duas funções para que está bem preparado	
Dois cuidados de saúde prestados pelo criador ao cão	

II

LÊ COM ATENÇÃO OS TEXTOS SEGUINTE E RESPONDE ÀS QUESTÕES.

Ana:

Nasci em Lisboa, cidade onde sempre vivi e estudei. Na minha família o respeito pelos animais é enorme e, talvez por isso, ninguém se atreva a enfiá-los num apartamento tendo consciência da falta de tempo que existe para cuidar deles como merecem. Só me lembro de um cão _ o Pantufa _ que era da minha tia quando eu era muito pequena mas, quando esse desapareceu, também não se lhe seguiu nenhum. Hoje moro no campo e já não consigo viver sem os meus cães, os meus gatos, os meus patos e o meu porco.

Carla:

Nasci na Bélgica e, apesar de ter vindo para Portugal com seis anos, recordo-me bem de sempre ter vivido rodeada de cães. Em Lisboa, vivíamos com os meus avós e, apesar de termos quintal, eles não queriam animais, por isso, durante alguns anos, vi-me privada dessa companhia. Mas um dia lá levei a melhor e o Rex entrou nas nossas vidas. Um cãozito preto muito desconfiado e com mau feitio, mas que sempre adorei. Um dia resolvi que ele havia de falar ao telefone com os meus pais...e levei uma dentada.

Perguntas:

1. Quem tentou que o seu cão falasse ao telefone?

2. Quem não teve animais quando era pequena?

3. Quem teve um cão preto com mau feitio?

4. Quem cresceu numa família que tinha muito respeito pelos animais?

5. Quem tinha avós que não queriam ter animais em casa?

Liga as palavras a cada uma das profissões:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------|
| 1. dedal, linhas, agulhas, tesoura | a. farmacêutico |
| 2. comprimidos xarope, supositórios | b. bombeiro |
| 3. falta, apito, fora de jogo | c. costureiro |
| 4. velas, radiador, motor | d. árbitro |
| 5. fogo, mangueira, capacete | e. mecânico |
| 6. Quem nasceu no estrangeiro? | |
- _____

Relaciona os verbos com as palavras da direita de modo a formar expressões:

1. escrever	a. uma entrevista
2. limpar	b. análises
3. pintar	c. o pó
4. marcar	d. o peixe
5. fazer	e. o telefone
6. grelhar	f. um email
7. cortar	g. a relva
8. reparar	h. a parede
9. atender	i. o carro

Faz corresponder a expressão das colunas A , B e C:

A- Nós	B_ gostava de	C- aos pais
Eu	contaste	ter um cão.
Tu	conversámos	com a professora.
Os filhos	telefonam	uma história.

TERCEIRA PARTE (EXPRESSION ESCRITA)

Observa a Banda Desenhada e responde:



5. Completa os balões de fala do Léo, escrevendo a letra correcta em cada balão:

Exemplo: B(HUMPF)

A - ENTÃO VAMOS EMBORA AGORA?

B - HUMPF

C - ESTÁ A CHOVER? BOA!

D - OLHA UMA AMIGA DELA...

E- OH NÃO. ELAS FALAM TANTO...

2. Conta o que se passou :

Naquela tarde...

4. Faz a caracterização das duas personagens (Léo e tia):

Léo é...

A tia de Léo é...

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA (SEGUNDA LÍNGUA)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

ESCOLA EB2,3

Língua Portuguesa como 2ª Língua (8º ano, Turma S)

Docente:

Alunos:

Caracterização dos alunos: Possuem surdez neurosensorial bilateral profunda. A LGP é a sua primeira língua.

Medidas Educativas Decreto-Lei 3/2008: Adequações Curriculares e Adequações no Processo de Avaliação

A – Competências Gerais a desenvolver ao longo de todo o ano lectivo:
--

Compreender/ expressar-se através da Língua Gestual Portuguesa¹

- Compreender discursos em Língua Gestual Portuguesa
- Conseguir produzir enunciados em LGP
- Conseguir comunicar em LGP
- Conseguir distinguir as diferenças entre a estrutura da LP e da LGP

Ler

- Aprofundar o gosto pessoal pela leitura.
- Contactar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal
- Desenvolver a competência da leitura
- Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica
- Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens em discursos variados

Escrever

- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita
- Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura

¹ Como os alunos são surdos profundos e a sua primeira língua é a LGP, esta é a língua usada para comunicação dentro da sala de aula. É portanto uma competência a desenvolver, não só para melhorar a compreensão e as interações, mas para facilitar a aquisição do Português como 2ª língua. No entanto, esta competência não é considerada para efeitos de avaliação a LP.

- Promover a divulgação de textos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção
- Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.

Funcionamento da Língua

- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.
- Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal.

Métodos e Técnicas de Trabalho

- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.

B – Tipo de textos	C- Materiais
Texto narrativo Texto poético Notícia Banda desenhada Cartoon Entrevista Texto de opinião/ Crítica Carta	Manual da Porto Editora “Com todas as letras” Outros textos Obras de leitura orientada Jornais e revistas Dicionário de Língua Portuguesa Enciclopédias Gramática Materiais de apoio ao programa (acetatos/ vídeos/ fichas de trabalho)

D - Planificação por Períodos	Tema
Unificador: Ser jovem ontem e hoje	

1º Período

Conteúdos	Competências Específicas	Funcionamento da Língua	Actividades	Instrumentos de Avaliação
Os dias da escola Textos do manual e outros textos	- Categorias da narrativa; intencionalidade e adequação comunicativas; -Distinguir narração, descrição e diálogo - Saber apresentar-se, dizer o nome, a idade e outros dados pessoais; - Saber falar sobre a escola, as suas vivências e preferências pessoais;	- Tipos e Formas de Frase - Nomes comuns, próprios e colectivos - Verbos regulares (As 3 conjugações) Presente, passado e futuro - O adjectivo (flexão em género, número e grau)	- Trabalho de pares - Elaboração de diálogos - Dramatização - Caracterizar a escola - Elaboração de um Plano de Actividades para a turma/ escola.	- Observação directa - Atitudes dos alunos - Organização e métodos de trabalho - Intervenções em LGP

	- Conhecer vocabulário relacionado com a escola (disciplinas, serviços, material escolar, actividades, etc.).			- Leitura e escrita - Fichas de trabalho - Testes sumativos - Trabalho de pares - Trabalho de grupo
Amores... e desamores Textos do manual e outros textos Excertos seleccionados das obras do Programa e de outras obras "O gato malhado e a andorinha Sinhá"	- Caracterização de personagens: sentimentos; - Uso da frase exclamativa como recurso expressivo - Narrador presente/ausente - Saber falar sobre as experiências pessoais - Expressar emoções e sentimentos - Recontar uma história - Vocabulário específico	- Ampliação de frases - Formação de palavras - O condicional	- Trabalho escrito sobre o homem/mulher ideal - Escrever um poema e declamá-lo em LGP - Recontar histórias	- Actividades desenvolvidas na sala de aula - Trabalho de casa - Auto e hetero-avaliação

2º Período

Conteúdos	Competências Específicas	Funcionamento da Língua	Actividades	Instrumentos de Avaliação
Vidas...em família Textos do manual e outros textos Excertos seleccionados das obras do Programa e de outras obras "Temos de começar a jantar à mesa"	- Sentimentos; caracterização de personagens; leitura expressiva - Recursos expressivos - Divisão do texto em partes; troca de opiniões - Escolher título - Expressar opinião sobre o casamento, o divórcio, o significado de se estar em família - Falar sobre a sua casa, o seu quarto, o mobiliário - Conhecer vocabulário específico	- Funções sintácticas (sujeito, predicado, atributo, predicativo de sujeito) - Forma activa e forma passiva - A pontuação	- Fazer uma composição sobre a ida à primeira festa, a primeira saída sem os pais - Comentar cartoon - Debate: Casamento entre homossexuais. Sim ou não? - Redacção de uma crítica breve a um filme sobre o tema da família - Desenhar a casa ou o quarto e descrever o desenho	Observação directa: - Atitudes dos alunos - Organização e métodos de trabalho - Participação oral na aula - Leitura e escrita - Fichas de trabalho - Trabalho de pares - Trabalho de
Olhar os outros	- Categorias da	- A frase complexa:	- Pesquisar na	

Textos do manual e outros textos Excertos seleccionados das obras do Programa e de outras obras	narrativa - Sentimentos - Esquematização de texto; reconstituição do texto a partir do esquema - Descrever imagens/ factos - Expressar opiniões - Conhecer outros povos, outras realidades - A notícia: características.	orações coordenadas - Análise sintáctica	internet sobre o trabalho infantil e outras realidades. Fazer um trabalho escrito. - Realizar um debate	grupo - Actividades desenvolvidas na sala de aula - Trabalho de casa
Somos livres? Textos do manual e outros textos	- Cartoons; texto publicitário e instrucional; crónica; notícias - Adequação e intenção comunicativas; redes de sentido; a argumentação	A frase complexa: orações subordinadas	- Análise de anúncios publicitários - Redacção de folheto - Redacção de uma carta de reclamação	

3º Período

Conteúdos	Competências específicas	Funcionamento da Língua	Actividades	Instrumentos de Avaliação
Poemas e outros textos	- Texto poético: estrutura externa; recursos expressivos; a rima; leitura expressiva - Poesia visual: relação imagem/texto - Banda desenhada: relação forma/contéudo; - Biografia: leitura para informação e estudo	- Frase simples e complexa - A pontuação - Classes de palavras - Formação de palavras - Graus dos adjectivos - Pronomes - Análise sintáctica	- Escrever poemas e traduzi-los para LGP - Ilustrar poemas - Fazer uma banda desenhada (trabalho de pares) - Redacção de uma biografia	Observação directa: - Atitudes dos alunos - Organização e métodos de trabalho - Participação oral na aula - Leitura e escrita - Fichas de trabalho - Trabalho de pares - Trabalho de grupo - Actividades desenvolvidas na sala de aula - Trabalho de casa
Peças de teatro e outros textos	- Características do texto dramático; registos de língua; retrato de personagem; leitura dialogada. - Construção do espaço cénico:	- Discurso directo e discurso indirecto	- Completar diálogos - Elaboração de um texto dramático - Dramatização - Elaboração de um glossário	

	relação texto/ imagem - Vocabulário e termos ligados ao teatro			
--	--	--	--	--

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Nível Sócio-Afetivo	Nível Cognitivo	
	Nível 3	Nível 5
<p>Avaliação do nível de socialização manifestado através do grau de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperação • Relação com o ambiente • Respeito pelos professores e colegas • Solidariedade com os colegas • Empenhamento na realização de tarefas (iniciativa, voluntariedade, interesse, persistência) • Respeito pelos materiais pedagógicos • Apresentação do material indispensável às actividades escolares • Assiduidade • Pontualidade 	<p>Evidencia de forma razoável:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de exprimir pontos de vista, argumentar; • Capacidade de usar vocabulário variado na redacção de textos; • Capacidade de identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas; • Capacidade de utilizar estratégias diversificadas na leitura para recolha de informação; • Capacidade de traduzir um texto para LGP; • Capacidade para produzir textos com diferentes objectivos comunicativos; • Domínio de algumas técnicas e escrita compositiva; • Conhecimento de aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão. 	<p>Evidencia claramente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de exprimir pontos de vista, argumentar; • Autonomia de leitura; • Capacidade de utilizar estratégias diversificadas na leitura para recolha de informação; • Capacidade para espontaneamente ler com regularidade; • Capacidade para produzir textos com diferentes objectivos comunicativos, adequados à situação e ao destinatário; • Capacidade de usar vocabulário variado na redacção de textos; • Domínio de técnicas fundamentais de escrita; • Conhecimento de aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão.

ANEXO 5a) – CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA PROVA DE LP

OBJECTIVOS DOS ITENS E CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO da prova de Língua Portuguesa

ITENS	COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO	COTAÇÃO (pontos)	
1.	<i>Identifica a tipologia de um texto (anúncio de jornal)</i>	<i>Assinala a resposta correcta</i>	10 pontos	10 pontos
		<i>Assinala a resposta errada/Não responde</i>	0 pontos	
2.	<i>Compreende a mensagem global do texto</i>	<i>Assinala a resposta correcta</i>	10 pontos	10 pontos
		<i>Assinala a resposta errada/Não responde</i>	0 pontos	
3.	<i>Interpreta textos informativos, extraindo informação</i>	<i>Responde de forma completa e correcta às cinco questões formuladas</i>	5x4 pontos	20 pontos
		<i>Responde de forma incompleta e/ou incorrecta</i>	5x2 pontos	
II	<i>Interpreta um texto narrativo</i>	<i>Responde de forma correcta às 8 questões formuladas</i>	8x 3,75 pontos	30 pontos
III 1.	<i>Interpreta a mensagem icónica (BD)</i>	<i>Escolhe a resposta correcta</i>	4x2,5 pontos	10 pontos
TOTAL	Compreensão da leitura			80 pontos
1.	<i>Revela conhecimento do léxico do português padrão</i>	<i>Faz as ligações entre itens correctamente</i>	5x1 ponto	5 pontos
2.	<i>Revela conhecimento a nível semântico do vocabulário do português padrão</i>	<i>Relaciona correctamente os verbos no modo infinito ao grupo nominal</i>		20 pontos
3.	<i>Aplica regras da conjugação verbal e de sintaxe, formando frases com sentido</i>	<i>Liga correctamente os itens apresentados</i>		15 pontos
Total	Conhecimento explícito da língua			40 pontos
III 2	<i>Revela domínio de técnicas de escrita compósita</i>	<i>Escreve um texto a partir de uma BD, respeitando a mensagem veiculada</i>	40 pontos	60 pontos
	<i>Mostra conhecimentos de funcionamento e estrutura da língua</i>	<i>Aplica correctamente as regras de morfologia, sintaxe e pontuação</i>	20 pontos	
III 3	<i>Revela capacidade de exprimir</i>	<i>Exprime a sua opinião de forma coerente</i>	10 pontos	10 pontos

	<i>opinião/pensamento</i>			
<i>III 4</i>		<i>Faz a caracterização de duas personagens da DB</i>	<i>2x 5pontos</i>	<i>10 pontos</i>
<i>Total</i>	<i>Expressão Escrita</i>			<i>80 pontos</i>
<i>Total da Prova</i>				<i>200 pontos</i>

ANEXO 5b) – CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA**CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO do domínio “ EXPRESSÃO ESCRITA”**

Item	Descrição níveis desempenho	Conteúdo	Estrutura da língua
III 2.	Transmissão da mensagem	30 pontos	
	Construção textual/aplicação conectores	14 pontos	
	Morfologia /Vocabulário		5 pontos
	Sintaxe		6 pontos
	Pontuação		5 pontos
III 3.	Exprime a sua opinião de forma coerente	8 pontos	
	Aplica correctamente as regras de morfologia, sintaxe e pontuação		2 pontos
III 4.	Caracteriza a personagem Léo	4 pontos	
	Aplica correctamente as regras de morfologia, sintaxe e pontuação		1 pontos
	Caracteriza a personagem tia do Léo	4 pontos	
	Aplica correctamente as regras de morfologia, sintaxe e pontuação		1 pontos
Total		60 pontos	20 pontos

ANEXO 6 – RESULTADOS DA FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

5. INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA (percurso educativo)

5.1. Dados relativos ao Pré-Escolar

GRUPO 1	ESCOLA				Nº ANOS FREQUÊNCIA	COMP. TURMA (ouvintes /surdos/ mista)	MODO DE COMUNICAÇÃO			APOIO EDUCATIVO			AVALIAÇÃO FINAL (NS,S,B,MB)			
	REG	C/ UAS	REF	ESPECIAL			GESTOS NATURAIS	LÍNGUA GESTUAL	ORAL	LÍNGUA GESTUAL	PROF ESPEC	INÉERPRETE	TERAPIA DE FALA	LÍNGUA GESTUAL P	LÍNGUA PORTUGUESA	RESULTADOS ESCOLARES
1-S/I				X	6	M				X	X		X			
2-S/I				X	6	M										
3-S/I	x				0	O					X		X	S		
4-S/I	-	-	-													
5-S/I					2						X					
6-S/I	X				1						X					
7-S/I																
8-S/I	-	-	-													
9-S/I					3											
10-S/I	X				3											

GRUPO 2	ESCOLA				Nº ANOS FREQ.	COMP. TURMA	MODO DE COMUNICAÇÃO			APOIO EDUCATIVO			AVALIAÇÃO FINAL			
	REG	C/ UAS	REF	ESPECIAL			GESTOS NATURAIS	LÍNGUA GESTUAL	ORAL	LÍNGUA GESTUAL	PROF ESPEC	INÉERPRETE	TERAPIA DE FALA	LÍNGUA GESTUAL	LÍNGUA PORTUGUESA	RESULTADOS ESCOLARES
1-C/I	x	x			3	OUV	NS	NS	S	-	X	-	X	a)	NS	S
2-C/I	x	x		X	3	OUV	S	NS	S	X	X		X	-	-	-
3-C/I	X				4	OUV	S	NS	NS				X	-	-	-
4-C/I	X	X			3	OUV	S	NS	NS	X	X		X	-	-	-
5-C/I	X				3	OUV	S	NS	S				X	-	-	-
6-C/I	X				3	OUV	NS	NS	S				X	-	-	-
7-C/I	X	X			3	OUV	S	NS	NS	X	X		X	-	-	-
8-C/I	X				3		b)S	S	S				X	-	-	-
9-C/I	X	X			3	OUV	S	NS	S		X		X	-	-	-
10-C/I	X	X			3	OUV	NS	NS	S		X		X	-	-	-

a) não foi avaliado

b) convive com o avô só oral; a L materna é a LP ; com pais e irmão comunica com gestos

5.2. Dados relativos ao 1.º ciclo do Ensino Básico

GRUPO 1	ESCOLA	Nº ANOS FREQ.	COMP. TURMA	MODO DE COMUNICAÇÃO	APOIO EDUCATIVO	AVALIAÇÃO FINAL
---------	--------	---------------	-------------	---------------------	-----------------	-----------------

	ESCOLA			Nº ANOS FREQ.	COMP. TURMA	MODO DE COMUNICAÇÃO			APOIO EDUCATIVO				AVALIAÇÃO FINAL		
	REG	C/ UAS	REF			GESTOS NATURAIS	LÍNGUA GESTUAL	ORAL	LÍNGUA GESTUAL	PROF ESPEC	INÉERPRETE	TERAPIA DE FALA	LÍNGUA GESTUAL P	LÍNGUA PORTUGUESA	RESULTADOS ESCOLARES
1-S/I				7		S	S	NS	X	X		X	S	NS	NS
2-S/I	X			4	OUV	S	S	NS	X	X		X	S	NS	S
3-S/I				5	OUV	S	S	S	X	X		X	S	S	S
4-S/I	X	X		5	OUV	S	S	NS	X	X		X	S	NS	NS
5-S/I				7	OUV	S	NS	NS	X	X		X	NS	NS	NS
6-S/I	X			7	OUV	S	NS	NS	X	X		X	NS	NS	S
7-S/I	X				OUV	S	S	NS	X	X		X	S	S	S
8-S/I	X			5	SURDOS	S	S	NS	X	X		X	S	NS	S
9-S/I	X	X		7	SURDOS	S	S	NS	X	X		X	B	NS	NS
10-S/I	X				OUV	S	NS	S		X		X	NS	B	B

GRUPO 2	ESCOLA				Nº ANOS FREQ.	COMP. TURMA	MODO DE COMUNICAÇÃO			APOIO EDUCATIVO				AVALIAÇÃO FINAL		
	REG	C/ UAS	REF	ESPECIAL			GESTOS NATURAIS	LÍNGUA GESTUAL	ORAL	LÍNGUA GESTUAL	PROF ESPEC	INÉERPRETE	TERAPIA DE FALA	LÍNGUA GESTUAL	LÍNGUA PORTUGUESA	RESULTADOS ESCOLARES
1-C/I	X	X			5	OUV	NS	NS	S	X	X		X	-	S	S
2-C/I	X	X			5	OUV	S	NS	S	-	X		X	-	S	S
3-C/I	X	X			4	OUV	S	S	NS	X	X		X	-	NS	S
4-C/I	X	X			5	SURD	B	B	NS	X	X		X	B	S	S
5-C/I	X	X			4	SURD	S	S	S+	X	X		X	S	S	S
6-C/I	X	X			4	SURD	S	S	B	X	X		X	B	S	S
7-C/I	X	X			4	SURD	S	S	S	X	X		X	S	S	NS
8-C/I	X				4	OUV	S	S	B		X		X	B	S	S
9-C/I	X	X			4	OUV	S	S	S	X	X		X	S	S	S
10C/I	X	X			4	OUV	NS	NS	S		X		X	NS	S	B

5.3. Dados relativos ao 2.º ciclo do Ensino Básico

GRUPO 1	ESCOLA			Nº ANOS FREQ.	COMP. TURMA	MODO DE COMUNICAÇÃO			APOIO EDUCATIVO				AVALIAÇÃO FINAL		
	REG	C/ UAS	REF			GESTOS NATURAIS	LÍNGUA GESTUAL	ORAL	LÍNGUA GESTUAL	PROF ESPEC	INÉERPRETE	TERAPIA DE FALA	LÍNGUA GESTUAL P	LÍNGUA PORTUGUESA	RESULTADOS ESCOLARES
1-S/I	X	X		2	M	S	S	NS	X	X		X	S	NS	S
2-S/I	X			2	O	B	B	NS	X	X		X	S	NS	S
3-S/I	X	X		2		B	B	S	X	X		X	B	B	S
4-S/I	X	X		3	O	B	B	NS	X	X			S-	NS	S-
5-S/I	X			2	O	NS	NS	NS	X	X		X	S	S	S
6-S/I	X	X		2	M	S	S	NS	X	X			S	NS	S
7-S/I	X	X		2					X	X			B	S	S
8-S/I	X	X		2	O	S	S	NS	X	X		X	S	S	S
9-S/I	X	X		2	O	B	B	NS	X	X		X	B	NS	S
10-S/I	X	X		2	O	S	NS	B	X	X			S	B	B

GRUPO 2	ESCOLA			Nº AOS FREQ.	COMP. TURMA	MODO DE COMUNICAÇÃO			APOIO EDUCATIVO				AVALIAÇÃO FINAL		
	REG	C/ UAS	REF			GESTOS NATURAIS	L'NGUA GESTUAL	ORAL	LÍNGUA GESTUAL	PROF ESPEC	INÉERPRETE	TERAPIA DE FALA	LÍNGUA GESTUAL	LÍNGUA PORTUGUESA	RESULTADOS ESCOLARES
1-C/I	X	X		2	OUV	NS	-	S	X	X		X	NS	S-	S
2-C/I	X	X		2	OUV	S	-	S-	X	X		X	NS	S-	S
3-C/I	X	X		2	MISTA	S	S	NS	X	X	X	X	B	S-	S
4-C/I	X	X		2	MISTA	B	B	NS	X	X	X	X	B	S	S
5-C/I	X	X		2	MISTA	S	S	S+	X	X	X	X	S	S	S
6-C/I	X	X		2	SURD	S	S	B	X	X	X	X	B	S	S
7-C/I	X	X		3	OUV	S	S	S	X	X		X	S	S	NS
8-C/I	X	X		2	OUV	S	S	B	X	X		X	B	S	S
9-C/I	X	X		2	OUV	S	S	S	-	X		X	-	S	S
10C/I	X	X		2	OUV	-	-	S	-	X		X	-	S	B

5.4. Dados relativos ao 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º ano)

GRUPO 1	ESCOLA			Nº ANOS FREQ.	COMP. TURMA	MODO DE COMUNICAÇÃO			APOIO EDUCATIVO				AVALIAÇÃO FINAL		
	REG	C/ UAS	REF			GESTOS NATURAIS	LÍNGUA GESTUAL	ORAL	LÍNGUA GESTUAL	PROF ESPEC	INÉERPRETE	TERAPIA DE FALA	LÍNGUA GESTUAL	LÍNGUA PORTUGUESA	RESULTADOS ESCOLARES
1-S/I			X	2	S	S	B	NS	X	X	X	X	B	S	S-
2-S/I			X	3	S	S	B	NS	X	X	X	X	B	NS	S
3-S/I			X	1	S	B	B	S	X	X	X	X	B	B	B
4-S/I			X	2	O/S	S	S	NS	X	X	X		S	NS	S
5-S/I			X	2	O/S	S	S	S	X	X	X	X	S	S	S
6-S/I			X	2	S	S	S	NS	X	X	X	X	B	S	S
7-S/I			X	2	O/S	S	S	NS	X	X	X	X	B	S	S
8-S/I			X	2	O/S	B	B	NS	X	X	X	X	S	S-	S
9-S/I			X	2	S	B	B	NS	X	X	X		B	NS	S
10-S/I	X	X		2	O	S	NS	B	X	X			S	B	B

GRUPO 2	ESCOLA			Nº ANOS FREQ.	COMP. TURMA	MODO DE COMUNICAÇÃO			APOIO EDUCATIVO				AVALIAÇÃO FINAL		
	REG	C/ UAS	REF			GESTOS NATURAIS	LÍNGUA GESTUAL	ORAL	LÍNGUA GESTUAL	PROF ESPEC	INÉERPRETE	TERAPIA DE FALA	LÍNGUA GESTUAL	LÍNGUA PORTUGUESA	RESULTADOS ESCOLARES
1-C/I			X	1	SURDOS	NS	-	S	X	X			-	S	S
2-C/I	X	X		1	OUV	NS	-	S	X	X	X	X	-	S-	S
3-C/I			X	2	SURDOS	S	S	NS	X	X	X	X	B	S	S
4-C/I			X	2	SURDOS	B	B	NS	X	X	X	X	B	S	S
5-C/I			X	2	SURDOS	S	S	S+	X	X	X	X	S	S	S
6-C/I			X	2	SURDOS	S	S	B	X	X	X	X	B	S	S
7-C/I			X	1	SURDOS	S	S	S	X	X		X	S	S	NS
8-C/I			X	1	SURDOS	S	S	B	X	X		X	B	S	S1
9-C/I	X	X		2	OUV	S	S	S	X	X		X	S	S	S
10C/I	X	X		2	OUV	-	-	B	-	X		X	-	S	B

ANEXO 7: GRELHA DE CORREÇÃO PROVA DE AVALIAÇÃO

GRUPO	questão	compreensão								vocabulário								Expressão Escrita						TOTAIS			
		1	2	3	4		5	T	Total Parcial (200 pts)	6	7		8		T	Total Parcial (200 pts)	9	10	11	T	Total Parcial (200 pts)	200	Nível (20)				
		Cotação	10	10	20	%	30	10		80	5	%	20	%	15		40	60		10				10	80		
																		44	16								
G1 - Sem Implante	1 SI	10,0	10,0	6,0	3,0	11,3	3,0	40,3	100,6	SATISF.	2,0	9,0	20,0	8,0	15,0	37,0	185,0	MTO BOM	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	N.SATISF.	77,3	N. SATISF.
	2 SI	10,0	10,0	6,0	3,0	11,3	8,0	45,3	113,1	SATISF.	5,0	7,0	15,6	4,0	7,5	28,1	140,3	BOM	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	N.SATISF.	73,3	N. SATISF.
	3 SI	10,0	10,0	18,0	8,0	30,0	10,0	78,0	195,0	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	38,0	10,0	9,0	10,0	67,0	167,5	MTO BOM	185,0	MTO BOM
	4 SI	10,0	10,0	12,0	8,0	30,0	5,0	67,0	167,5	MTO BOM	5,0	7,0	15,6	4,0	7,5	28,1	140,3	BOM	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	N.SATISF.	95,1	SATISF:
	5 SI	10,0	0,0	19,0	8,0	30,0	5,0	64,0	160,0	BOM	5,0	7,0	15,6	8,0	15,0	35,6	177,8	MTO BOM	37,0	15,0	7,0	10,0	69,0	172,5	MTO BOM	168,6	MTO BOM
	6 SI	10,0	10,0	18,0	7,0	26,3	10,0	74,3	185,6	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	0,0	0,0	25,0	125,0	SATISF:	0,0	0,0	0,0	4,0	4,0	10,0	N.SATISF.	103,3	SATISF:
	7 SI	10,0	10,0	20,0	8,0	30,0	5,0	75,0	187,5	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	15,0	4,0	5,0	6,5	30,5	76,3	N.SATISF.	145,5	BOM
	8 SI	10,0	0,0	18,0	6,0	22,5	10,0	60,5	151,3	BOM	3,0	4,0	8,9	4,0	7,5	19,4	96,9	SATISF:	15,0	10,0	0,0	0,0	25,0	62,5	N.SATISF.	104,9	SATISF:
	9 SI	0,0	0,0	14,0	6,0	22,5	0,0	36,5	91,3	SATISF.	2,0	4,0	8,9	4,0	7,5	18,4	91,9	SATISF:	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	N.SATISF.	54,9	N. SATISF.
	10 SI	10,0	10,0	20,0	8,0	30,0	10,0	80,0	200,0	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	43,0	15,0	10,0	8,5	76,5	191,3	MTO BOM	196,5	MTO BOM

GRUPO	questão	compreensão							vocabulário							Expressão Escrita							TOTAIS				
		1	2	3	4		5	T	Total Parcial (200 pts)	6	7		8		T	Total Parcial (200 pts)	9		10	11	T	Total Parcial (200 pts)	200	Nível (20)			
		Cotação	10	10	20	%	30	10		80	5	%	20	%	15		40	60		10	10				80		
																		44	16								
G2 - Com Implante	1 C/I	10,0	10,0	18,0	7,0	26,3	5,0	69,25	173,1	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	35,0	13,0	3,5	7,0	58,5	146,3	BOM	167,8	MTO BOM
	2 C/I	10,0	nr	14,0	7,0	26,3	10,0	60,3	150,6	BOM	5,0	9,0	20,0	6,0	11,3	36,3	181,3	MTO BOM	35,0	12,0	4,0	8,0	59,0	147,5	BOM	155,5	BOM
	3 C/I	10,0	10,0	16,0	0,0	0,0	10,0	46,0	115,0	SATISF:	5,0	9,0	20,0	3,0	5,6	30,6	153,1	BOM	39,0	12,0	6,0	0,0	57,0	142,5	BOM	133,6	BOM
	4 C/I	10,0	10,0	18,0	8,0	30,0	10,0	78,0	195,0	MTO BOM	5,0	6,0	13,3	8,0	15,0	33,3	166,7	MTO BOM	39,0	12,0	3,0	0,0	54,0	135,0	BOM	165,3	MTO BOM
	5 C/I	10,0	10,0	18,0	7,0	26,3	10,0	74,3	185,6	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	38,0	9,0	9,5	9,0	65,5	163,8	MTO BOM	179,8	MTO BOM
	6 C/I	10,0	10,0	18,0	7,0	26,3	10,0	74,3	185,6	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	39,0	13,0	9,5	9,5	71,0	177,5	MTO BOM	185,3	MTO BOM
	7 C/I	10,0	10,0	18,0	8,0	30,0	3,0	71,0	177,5	MTO BOM	4,0	8,0	17,8	5,0	9,4	31,2	155,8	BOM	36,0	7,0	0,0	9,0	52,0	130,0	SATISF:	154,2	BOM
	8 C/I	10,0	10,0	10,0	7,0	26,3	10,0	66,3	165,6	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	20,0	5,0	6,0	7,0	38,0	95,0	SATISF:	144,3	BOM
	9 C/I	10,0	10,0	20,0	8,0	30,0	10,0	80,0	200,0	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	27,0	12,0	10,0	9,5	58,5	146,3	BOM	178,5	MTO BOM
	10 C/I	10,0	10,0	20,0	8,0	30,0	10,0	80,0	200,0	MTO BOM	5,0	9,0	20,0	8,0	15,0	40,0	200,0	MTO BOM	35,0	12,0	5,0	6,5	58,5	146,3	BOM	178,5	MTO BOM