



**Maria José Duarte
Freire de Almeida**

A Criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia



**Maria José Duarte
Freire de Almeida**

A criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa, Professora Coordenadora do Departamento de Línguas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

o júri

presidente

Prof. Dra. Maria Helena Serra Ferreira Ançã

professora associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Prof. Dra. Isabel Hub Faria

professora catedrática do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Prof. Dra. Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa

professora coordenadora do Departamento de Línguas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Maria Fernanda Botelho de Sousa pela força, entusiasmo e solidariedade que sempre me transmitiu e pelo inestimável apoio técnico e científico que generosamente me concedeu.

Agradeço à minha família e aos meus amigos, surdos e ouvintes, pela sua amizade e incentivo e, em especial, aos meus pais, Lúcia e António, e à minha irmã Rita, por me terem aberto as portas da Comunidade Surda e da Língua Gestual Portuguesa, mundo extraordinário e belo.

Obrigada Helena, Teresa, Rui, Miguel e Tiago pelo vosso trabalho e pela vossa amizade. Obrigada professor Júlio pelos primeiros passos desta caminhada. Obrigada aos jovens surdos que amavelmente colaboraram nas várias fases da recolha de dados.

palavras-chave

educação bilingue e bicultural, literacia, crianças e jovens surdos, língua gestual portuguesa, português língua não materna, português língua segunda

resumo

O presente trabalho propõe-se estudar o contexto de crescimento de um grupo de jovens surdos, de modo a conhecer e compreender os factores que contribuíram, ou não, para o desenvolvimento da sua literacia. A base teórica deste estudo é constituída pela filosofia da educação bilingue e bicultural das crianças e jovens surdos e parte de dois pressupostos fundamentais: a primeira língua da criança surda é a língua gestual do seu país, essencial para o seu desenvolvimento emocional, linguístico e cognitivo, e a segunda língua é a língua falada no seu país, ensinada à criança como língua não materna, privilegiando as vertentes da leitura e da escrita, fundamentais para a sua inserção na sociedade e para o seu progresso académico e profissional.

Para a realização do presente estudo, foi adoptada uma metodologia qualitativa e descritiva, tendo a recolha de dados sido realizada por intermédio de um inquérito por questionário. Os dados foram recolhidos junto de um grupo de jovens surdos do concelho de Lisboa, entre os 15 e os 30 anos. Da análise dos resultados foram retiradas algumas conclusões que confirmaram as premissas defendidas no enquadramento teórico deste trabalho: a importância de uma educação bilingue e bicultural e o envolvimento da família no desenvolvimento da literacia das crianças e jovens surdos.

Keywords

bilingual and bicultural education, literacy, deaf children and youngsters, Portuguese sign language, Portuguese as non maternal language, Portuguese as a second language

abstract

This paper will study the environment in which a group of young deaf grew up in order to identify and understand the aspects that did or did not contribute to their development of literacy. The theoretical basis of this study is the philosophy of a bilingual and bicultural education of deaf children and deaf youngsters. This theory has two main prerequisites: that the first language of deaf children is the sign language of their country, it is essential for their emotional, linguistic and cognitive development, and that the second language is the spoken language, taught as a non maternal language emphasising the reading and writing skills, which are fundamental for their integration into society as well as for their academic and professional careers.

We adopted a qualitative and descriptive methodology in this study and we collected data with a questionnaire. Data was collected from a group of deaf youngsters, aged 15-30 years, from Lisbon. The conclusions taken from the data analysis confirmed the premise of the theory we argued for in our study: the importance of a bilingual and bicultural education and the participation of the family in developing deaf children and deaf youngsters' literacy.

ÍNDICE

	Pág.
Júri	III
Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
<i>Abstract</i>	VI
Índice	VII
Índice de gráficos.....	XII
Índice de quadros.....	XIV
Índice de apêndices.....	XV
Índice de anexos.....	XVI
Lista de abreviaturas.....	XVII
INTRODUÇÃO	3
1. A educação bilingue e bicultural e o desenvolvimento da literacia na criança surda.....	3
2. Enquadramento na Didáctica de Línguas – especialidade de Português Língua Não Materna.....	5
3. Objectivos do estudo e questões investigativas.....	6
4. Organização do estudo.....	7
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – Pressupostos teóricos e práticos de uma abordagem bilingue e bicultural na educação de crianças e jovens surdos.....	13
1. O Reconhecimento das línguas gestuais como línguas	13
2. A Literacia.....	17
2.1. Literacia funcional e multiliteracias.....	17
2.2. A literacia na escola	18
2.3. Multiliteracias.....	19
3. O acesso à literacia pelas crianças e jovens surdos.....	20

3.1. Tipos de surdez	20
3.2. Condições de acesso à literacia pelos surdos.....	21
3.3. Valorização da língua e da cultura dos surdos.....	25
4. O desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda.....	26
4.1. Perspectivas teóricas.....	26
4.2. A importância do <i>input</i> visual	31
4.3. Insucesso escolar e metodologias de ensino.....	33
4.4. Contexto familiar – o papel dos pais no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos filhos surdos.....	34
CAPÍTULO 2 – Didáctica de Línguas, Português Língua Segunda e a Educação de Surdos.....	41
1. Diversidade linguística e cultural.....	41
1.1. Educação multicultural e multilingue.....	41
1.2. Recomendações nacionais e internacionais sobre diversidade linguística.....	43
1.2.1. Recomendações gerais.....	43
1.2.2. Recomendações específicas sobre as línguas gestuais..	44
1.3. Estudos sobre diversidade linguística.....	46
1.3.1. Relatório Final – Português Língua Não Materna do Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.....	46
1.3.2. Projecto <i>Diversidade Linguística na Escola Portuguesa</i> ..	47
2. Didáctica de línguas.....	49
2.1. Caracterização da Didáctica Geral.....	49
2.2. Didáctica da Língua Segunda.....	51
2.2.1. Estudos sobre Didáctica do Português Língua Segunda	54
2.2.2. Português Língua Segunda e educação de surdos.....	56
3. Revisão da legislação pertinente para a educação de surdos em Portugal.....	61
3.1. Lei 1/97 de 20 de Setembro, da Assembleia da República (Quarta revisão constitucional).....	61
3.2. Despacho 7520/98 de 6 de Maio, da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, do Ministério da Educação.....	62

3.3. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação nº. 4-A/01 de 28 de Fevereiro.....	65
3.4. Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto.....	66
3.5. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei 115/97 e a Lei 49/2005, e conforme republicada em 30 de Agosto de 2005.....	67
3.6. Lei de Bases da Reabilitação – Lei 9/89 de 2 de Maio, revogada pela Lei 38/2004 – Lei de Bases da prevenção e da reabilitação e Integração das pessoas com deficiência.....	68
3.7. Portaria 611/93 de 29 de Junho.....	68
3.8. Despacho nº 1438/2005 (2ª série) de 21 de Janeiro.....	69
3.9. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais.....	69
3.10. Síntese sobre a lei sueca para a educação de surdos.....	69
CAPÍTULO 3 – Educação Bilingue e Bicultural da Criança Surda.....	71
1. Posição da comunidade surda.....	71
1.1. Nacional.....	71
1.2. Internacional.....	73
2. Teorização sobre educação bilingue e bicultural para surdos.....	73
2.1. Educação bilingue e bicultural.....	73
2.1.1. Conhecimento metalinguístico.....	77
2.1.2. A leitura de histórias – uma experiência partilhada.....	77
2.1.3. Desenvolvimento da escrita.....	78
2.2. A experiência de outros países.....	78
2.3. Situação do bilinguismo em Portugal.....	80
3. Educação bilingue e bicultural: passos metodológicos na conquista da literacia.....	81
3.1. Acesso à língua gestual portuguesa como Primeira Língua....	81
3.2. Acesso à língua portuguesa como Língua Segunda	82
3.3. Estratégias conducentes a um bom nível de literacia.....	83
4. Modelos de Educação Bilingue	85
4.1. Modelos de educação bilingue em imersão.....	86
4.2. Modelos de educação bilingue de manutenção da língua de	

herança cultural.....	86
4.3. Modelos de educação bilingue “Dual Language / Two-Way”...	87
4.4. Modelos bilingues regulares.....	87
4.5. Bilinguismo aditivo.....	88
5. Síntese de estudos paradigmáticos – exemplos de boas práticas.....	91
5.1. Estudos nacionais.....	91
5.1.1. “Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas – Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue” (Amaral, 2002).....	91
5.1.2. “Representações Sociais da Leitura e da Escrita nas Crianças Surdas” (Coutinho, 2002).....	93
5.1.3. “A Sequência Narrativa em Crianças Surdas–Influência do Ambiente Bilingue na Aquisição da Estrutura Narrativa” (Coutinho, 2006).....	94
5.2. Estudos internacionais.....	95
5.2.1. “A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English” (Strong, 1988).....	96
5.2.2. “Questions and answers in the development of deaf children” (Schlesinger, 1988).....	97
5.2.3. “Reading strategies in bilingually educated deaf children – Some preliminary findings” (Svartholm, 1991).....	98
 PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	
INTRODUÇÃO.....	103
CAPÍTULO 1 – A investigação: preparação e realização.....	105
1. Princípios metodológicos.....	105
1.1. Paradigma qualitativo <i>versus</i> paradigma quantitativo.....	105
1. 2. Opção metodológica do estudo.....	108
2. Descrição da investigação.....	112
2.1. Enquadramento do estudo.....	112
2.2. Objectivos do estudo e questões investigativas.....	113
2.2.1. Objectivos.....	113
2.2.2. Questões investigativas.....	113

2.3. Inquérito por questionário.....	114
2.3.1. População alvo e inquiridos.....	116
2.3.2. Construção do questionário.....	120
2.3.2.1. Entrevistas exploratórias.....	120
2.3.2.2. Pré-teste.....	121
2.3.3. Aplicação do questionário final.....	123
2.3.3.1. Recolha de dados.....	123
2.3.3.2. Justificação do questionário.....	124
CAPÍTULO 2 – Descrição e Análise de Dados.....	129
1. Apresentação e análise dos dados.....	129
1.1. Grupo A – Caracterização do/a jovem inquirido/a.....	129
1.2. Grupo B – Caracterização da família.....	140
1.3. Grupo C – Comunicação na família.....	144
1.4. Grupo D – Apoio familiar à leitura e à escrita.....	155
1.5. Grupo E – Outras actividades.....	165
1.6. Grupo F – Percurso escolar.....	175
1.7. Grupo G – Guião de auto-avaliação da comunicação.....	201
2. Críticas e comentários ao questionário.....	203
2.1. Dimensão do questionário.....	204
2.2. Alteração na ordem de tratamento de algumas perguntas.....	205
2.3. Perguntas não tratadas.....	205
2.4. Comentários finais.....	207
PARTE III – CONCLUSÃO.....	211
1. Questões investigativas: respostas e conclusões.....	215
2. Conclusões gerais da investigação e recomendações.....	227
3. Estudos futuros.....	232
Bibliografia.....	237
Apêndices	
Anexos	

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos por idades.....	130
Gráfico 2: Distribuição dos inquiridos por sexo.....	131
Gráfico 3: Tipos de surdez	131
Gráfico 4: Idade do primeiro contacto com a LGP.....	133
Gráfico 5: Local do primeiro contacto com a LGP.....	134
Gráfico 6: Com quem tiveram os inquiridos o primeiro contacto com a LGP.....	135
Gráfico 7: Quem incentiva os inquiridos a estudar.....	138
Gráfico 8: Percentagem de surdez parental.....	140
Gráfico 9: Caracterização dos irmãos dos inquiridos.....	141
Gráfico 10: Habilitações dos pais ou outro educador dos inquiridos.....	142
Gráfico 11: Tipo de comunicação actual com a família.....	144
Gráfico 12: Modalidades de comunicação na família, em criança.....	147
Gráfico 13: Comunicação familiar actual.....	148
Gráfico 14: Uso da LGP com outras pessoas além dos pais.....	149
Gráfico 15: Locais de uso da LGP em criança (além dos pais).....	150
Gráfico 16: Conversas com quem e frequência.....	152
Gráfico 17: Temas de conversa.....	152
Gráfico 18: Atitude dos pais / encarregados de educação perante a LGP.	154
Gráfico 19: Liam-te histórias infantis?.....	156
Gráfico 20: Como era a leitura?.....	156
Gráfico 21: Quem ajudava nos trabalhos de casa?.....	157
Gráfico 22: Quem ajudava na leitura e escrita?.....	158
Gráfico 23: Modalidades de comunicação no apoio aos trabalhos de casa.....	158
Gráfico 24: Em criança, quem gostava de ler na família?.....	161
Gráfico 25: O que gostavam de ler na família?.....	162
Gráfico 26: Agora, gostas de ler o quê?.....	162
Gráfico 27: Traduziam programas de TV para ti?.....	165

Gráfico 28: Tentavas perceber os programas pelas imagens?.....	166
Gráfico 29: Conseguias ler as legendas?.....	166
Gráfico 30: As legendas ajudaram no interesse pela leitura?.....	167
Gráfico 31: Agora, costumavas ver as notícias?.....	167
Gráfico 32: Preferes legendas ou tradução em LGP?.....	168
Gráfico 33: Os computadores são úteis para aprender a ler e a escrever?.....	171
Gráfico 34: Comunicação a distância.....	172
Gráfico 35: Passatempos dos inquiridos.....	173
Gráfico 36: Qual foi a primeira língua dos inquiridos?.....	175
Gráfico 37: Qual devia ser a primeira língua?.....	177
Gráfico 38: Qual devia ser a língua de ensino na escola?.....	179
Gráfico 39: Actividades de ensino que mais ajudam.....	183
Gráfico 40: Razões para gostar do professor.....	185
Gráfico 41: Razões para não gostar do professor.....	185
Gráfico 42: Apoios na pré-escola.....	191
Gráfico 43: Apoios na escola do 1º ciclo do ensino básico.....	192
Gráfico 44: Apoios na escola do 2º ciclo do ensino básico.....	194
Gráfico 45: Apoios na escola do 3º ciclo do ensino básico.....	195
Gráfico 46: Apoios na escola secundária.....	196
Gráfico 47: Apoios no ensino superior.....	197
Gráfico 48: Auto-avaliação da comunicação	202

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das idades por ano de escolaridade.....	130
Quadro 2: Distribuição do grupo de inquiridos pelas fases de aquisição da língua oral.....	132
Quadro 3: Síntese dos dados das perguntas 1 e 4.....	139
Quadro 4: Resumo sobre comunicação familiar e expectativas dos jovens.....	146
Quadro 5: Síntese do tipo de comunicação familiar.....	149
Quadro 6: Resumo das respostas e das razões apresentadas.....	153
Quadro 7: Acessibilidade às TIC, em criança e actualmente.....	160
Quadro 8: Cruzamento dos dados recolhidos sobre leitura.....	163
Quadro 9: Opinião dos jovens sobre a modalidade de acesso à informação televisiva.....	169
Quadro 10: Utilidade do computador na aprendizagem da leitura e da escrita.....	171
Quadro 11: Dados sobre a comunicação na infância e a 1ª língua identificada pelos inquiridos.....	176
Quadro 12: Qual devia ter sido a primeira língua?.....	178
Quadro 13: Opinião dos inquiridos sobre o papel do professor, intérprete e formador de LGP.....	180
Quadro 14: Ajudas/apoios à leitura e à escrita.....	184
Quadro 15: Profissão desejada e curso escolhido.....	187
Quadro 16: Razões apresentadas pelos inquiridos para o prosseguimento de estudos superiores.....	188
Quadro 17: Relação entre contextos de comunicação, incentivos e opção por uma carreira académica.....	189
Quadro 18: Opinião dos inquiridos - percentagens englobadas de “muito” e “suficiente”.....	198
Quadro 19: Médias e percentagens da auto-avaliação da comunicação ..	202

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – Guião de entrevista a Jovens Surdos

Apêndice B – Pré-teste do Inquérito por Questionário a Jovens Surdos

Apêndice C – Inquérito por Questionário a Jovens Surdos

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Fact Sheets on Sweden – Compulsory Schooling in Sweden

Anexo B – “O Direito da Criança Surda de Crescer Bilingue” – François
Grosjean

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL – American Sign Language
DLE – Didáctica da Língua Estrangeira
DPLM – Didáctica do Português Língua Materna
DPLNM – Didáctica do Português Língua Não Materna
DPL2 – Didáctica do Português Língua Segunda
LGP – Língua Gestual Portuguesa
LM – Língua Materna
LNM – Língua Não Materna
LP – Língua Portuguesa
L2 – Língua Segunda
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PLM – Português Língua Materna
PLNM – Português Língua Não Materna
PL2 – Português Língua Segunda
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAAS – Unidade de Apoio a Alunos Surdos
UAEAS – Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

«Como é que te chamas? Eu chamo-me Emmanuelle e falo a língua gestual. Entendes?»

Não obtenho resposta. Com os olhos esbugalhados, o outro fita as minhas mãos como se eu estivesse a falar chinês. Nenhum deles aprendeu a gramática, as inversões, as devoluções, toda a estrutura do meu idioma, como a configuração do gesto, a orientação, a colocação, o movimento da mão, a expressão do rosto. A partir desta estrutura, desta gramática, posso exprimir milhares de gestos, do mais simples ao mais complicado. Basta por vezes modificar ligeiramente um dos parâmetros, a orientação ou a colocação, ou ambos, etc. É infinito. (Laborit, 2000: 85)

1. A educação bilingue e bicultural e o desenvolvimento da literacia na criança surda

O desenvolvimento da literacia na criança surda foi escolhido como tema central da nossa investigação, por se tratar de um assunto de extrema importância para a comunidade surda, da qual a investigadora faz parte integrante desde que nasceu. Sendo filha de pais surdos e ouvinte bilingue, fluente em língua gestual portuguesa (LGP), acompanhou, ao longo dos anos, a evolução da comunidade surda portuguesa, tendo participado, mais recentemente, em todo o processo de luta desta comunidade que culminou no reconhecimento oficial da língua gestual portuguesa pela Assembleia da República, aquando da 4ª revisão constitucional, aprovada em 20 de Setembro de 1997.

Este reconhecimento oficial da LGP foi um primeiro passo, muito importante, no reconhecimento do direito das pessoas surdas à sua língua, a língua gestual, e de a verem ser incluída no processo educativo das crianças e jovens surdos. A educação bilingue e bicultural de surdos é reconhecida como sendo a melhor forma de terminar com as dificuldades que os surdos têm enfrentado, ao longo dos anos, no seu percurso educativo e que têm resultado em níveis de literacia muito baixos, insucesso escolar e fracos níveis de escolaridade média.

A língua gestual portuguesa e a cultura da comunidade surda constituem um património valioso dos surdos portugueses. O reconhecimento das entidades oficiais apenas veio reforçar o valor que a língua e a cultura dos surdos já representava para os membros da comunidade surda portuguesa. Diz-se, entre os surdos, que a sua língua surgiu a partir do momento em que os dois primeiros surdos se encontraram. Indetectável no tempo e na história, este encontro é, no entanto, citado com muito orgulho, como reforço do valor atribuído à língua gestual, um dos elos mais fortes da “identidade surda”¹. Os registos mais antigos que encontrámos sobre a língua gestual portuguesa datam do final do século XV². Outros mais antigos existirão, certamente.

A educação bilingue e bicultural das crianças e jovens surdos pressupõe que a língua gestual portuguesa seja adquirida naturalmente pela criança surda, como primeira língua, por contacto diário e permanente com falantes de LGP, assumindo uma função linguística e cognitivamente estruturante. A língua portuguesa (LP) será a sua segunda língua e deve ser aprendida com o apoio da LGP, privilegiando-se a leitura e a escrita. A LP assumirá uma função de inserção na sociedade ouvinte e servirá como instrumento de acesso à formação académica e profissional.

Diversos investigadores nacionais e internacionais defendem a educação bilingue e bicultural das crianças surdas. Na fundamentação teórica deste trabalho teremos oportunidade de citar e analisar alguns dos seus trabalhos. Não podemos, sobretudo, esquecer a voz da comunidade surda, aqui representada nas palavras de Markku Jokinen, actual presidente da Federação Mundial de surdos.

Uma ideia, filosofia básica da abordagem bilingue, é que se *deveria deixar as crianças surdas serem crianças*. Não há necessidade de mudá-las, pois não são anormais. A ênfase não deveria ser sobre a própria criança. Ao contrário, deveria ser sobre o ambiente *onde a criança pode usar a língua de forma livre e espontânea sem atrasos ou obstáculos desde o nascimento. E onde ela seja tratada como uma pessoa de valor e aceite como tal.* (Jokinen, 1999: 126)

Diversos documentos de organizações internacionais referem igualmente a importância de respeitar os direitos à igualdade de oportunidades das pessoas surdas, especificando as linhas gerais do que deve ser um modelo educativo adequado para as crianças e jovens surdos. Documentos como a Resolução A/RES/48/96 de 4 de Março de 1994 da

¹ À semelhança do legado de Fernando Pessoa quando nos disse “A minha pátria é a minha língua”, assim para os surdos a língua gestual é um vínculo tão forte que ultrapassa fronteiras e une surdos e ouvintes.

² Muitas referências ao uso da língua gestual surgem no relato de Berequias Zarco, judeu português, refugiado na Turquia, em fuga à Inquisição portuguesa do séc. XV e cujo manuscrito foi recuperado e editado por Richard Zimler (1999) no seu livro *O Último Cabalista de Lisboa*.

ONU, a Declaração de Salamanca, editada pela UNESCO, em Junho de 1994 e o documento “*Education Rights for Deaf Children*” da Federação Mundial de Surdos³ defendem a língua gestual como primeira língua dos surdos e a sua inclusão no sistema educativo. Reproduzimos um excerto de um destes documentos.

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da língua gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua gestual do seu país. (Declaração de Salamanca – Política e Organização, ponto 21)

No nosso país, existe alguma legislação que prevê a educação bilingue e a língua gestual portuguesa mas a sua implementação tem apresentado algumas dificuldades. Este tema será aprofundado no ponto 3 do capítulo 2 da nossa fundamentação teórica, onde faremos uma análise da legislação existente, da qual destacamos o despacho 7520/98 de 6 de Maio que versa sobre o funcionamento das Unidades de Apoio a Alunos Surdos.

A nossa investigação irá debruçar-se sobre os contextos familiar, escolar, e de crescimento de um grupo de jovens surdos que, com o seu testemunho, nos darão a oportunidade de constatar se a sua experiência se aproximou ou se afastou das condições de educação e acesso à literacia que defendemos na parte que dedicaremos à fundamentação teórica deste trabalho.

2. Enquadramento na Didáctica de Línguas – especialidade de Português Língua Não Materna

O nosso estudo insere-se na Didáctica de Línguas, numa abordagem da língua portuguesa como língua não materna, ou língua segunda, como defendemos que deve surgir na educação bilingue e bicultural de surdos. Pensamos que se trata de uma vertente inovadora no panorama dos estudos sobre português língua segunda, pois, habitualmente, estes estudos têm como grupo alvo os filhos de imigrantes que trouxeram para as escolas portuguesas uma grande diversidade linguística e cultural ou, ainda, situações de aprendizagem do português em contextos de forte diglossia, como em África ou em Timor.

Não é, no entanto, sobre estas populações que este estudo se debruça, mas sim sobre aquelas crianças e jovens que, não tendo acesso natural à língua portuguesa, falada no

³ Este documento pode ser consultado no sítio: wfdeaf.org/pdf/policy_child_ed.pdf

seu país, poderão beneficiar largamente de uma abordagem ao português como língua não materna: as crianças e jovens surdos, cuja língua natural é a língua gestual portuguesa.

Na educação de surdos, a língua portuguesa como língua segunda, implica alguns pressupostos que envolvem não apenas o contexto educativo mas também, de forma muito relevante, nos primeiros anos de vida, o contexto familiar. Para que resulte com sucesso, a educação bilingue e bicultural de surdos tem a língua gestual portuguesa como primeira língua das crianças surdas e a língua portuguesa como segunda língua, sobretudo na vertente de leitura e escrita.

3. Objectivos do estudo e questões investigativas

Partindo dos pressupostos teóricos que apresentaremos na Parte I do nosso trabalho, iremos desenvolver uma investigação que procura, através do testemunho de um grupo de jovens surdos, entre os 15 e os 30 anos, recolher dados que nos permitam analisar o seu percurso familiar e educativo e identificar a presença ou ausência de elementos propiciadores do desenvolvimento da sua literacia.

Os dados recolhidos serão analisados segundo a filosofia de educação bilingue e bicultural de surdos, adoptada há muitos anos em diversos países do Norte da Europa, nos E.U.A. e, pontualmente, em outros países, entre eles Portugal.

Dos resultados desta análise, serão retiradas algumas conclusões e apontadas algumas recomendações que esperamos possam contribuir para a melhoria dos níveis de literacia e escolaridade das crianças e jovens surdos portugueses.

As questões investigativas procurarão abarcar diversas situações no âmbito familiar e escolar que podem contribuir para o desenvolvimento da literacia. O instrumento de recolha de dados que escolhemos foi o do inquérito por questionário e deverá reflectir as seguintes questões:

- Como se desenvolveu a aquisição da primeira língua dos inquiridos na sua família, constituída por ouvintes ou por surdos?

- Qual o papel da língua gestual portuguesa no desenvolvimento linguístico dos inquiridos?
- Como se desenrolou e desenrola a comunicação com os pais ouvintes e com os irmãos, surdos ou ouvintes? E com pais surdos?
- Quais as atitudes dos pais dos inquiridos perante o uso da língua gestual?
- Os pais tiraram partido do uso da língua gestual para enriquecer os conhecimentos dos seus filhos surdos?
- Os pais usaram estratégias para desenvolver a literacia dos seus filhos surdos? Quais?
- Quais as expectativas dos pais em relação ao futuro dos filhos surdos?
- Até que ponto, o modo de regulação dos comportamentos no contexto familiar influenciou o percurso académico e o domínio da língua portuguesa pelos inquiridos?
- Quais os métodos de comunicação usados nas escolas frequentadas pelos inquiridos?
- Na opinião dos inquiridos, de que modo os métodos de ensino limitam ou favorecem o prosseguimento de estudos das pessoas surdas?

4. Organização do estudo

O nosso trabalho encontra-se dividido em três partes, precedidas de uma introdução. São elas: Fundamentação Teórica, Metodologia da Investigação e Conclusão.

A primeira parte é constituída por três capítulos que contêm os aspectos que considerámos relevantes para a fundamentação teórica deste trabalho. O capítulo 1 apresenta os pressupostos teóricos que rodeiam uma abordagem bilingue e bicultural da educação de surdos, dos quais destacamos o acesso e o desenvolvimento da literacia

pelas crianças e jovens surdos, o reconhecimento e valorização das línguas gestuais, perspectivas sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda e a relevância do contexto familiar. O capítulo 2 debruça-se sobre o tema do português como segunda língua e o seu enquadramento na Didáctica de Línguas. São ainda abordados temas como a diversidade linguística e cultural, estudos sobre didáctica do português como segunda língua e é feita uma revisão da legislação pertinente ao nosso estudo. O capítulo 3 versa sobre a educação bilingue e bicultural, qual a posição das comunidades surdas nacional e internacional sobre esta questão e como se implementa a sua aplicação noutros países. São ainda apresentados diversos modelos de educação bilingue e de como se adaptam ou não à educação de surdos e seus modos de aplicação prática. Neste capítulo, dedicamos ainda um ponto à revisão de alguma literatura, nacional e internacional, no âmbito do nosso estudo, apresentando alguns casos reveladores de boas práticas na educação bilingue e bicultural de surdos.

A segunda parte do nosso trabalho trata dos aspectos metodológicos. É composto por dois capítulos. O primeiro aborda os princípios metodológicos que regeram a nossa investigação e as etapas seguidas na preparação da mesma e na elaboração do instrumento de recolha de dados que utilizámos: o inquérito por questionário. O capítulo 2 da metodologia ocupa-se da descrição e análise dos dados recolhidos durante o estudo. São ainda feitos alguns comentários ao trabalho realizado nesta etapa da investigação.

A terceira e última parte do trabalho é constituída pela conclusão da nossa investigação, onde são apresentados os resultados e conclusões das várias partes em que se dividia o nosso questionário. Num segundo ponto, são retiradas conclusões gerais e feitas algumas recomendações. Num último ponto são apresentadas algumas sugestões para estudos futuros que, na nossa opinião, são necessários e darão continuidade à nossa investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento linguístico, cognitivo e afectivo, saudável e pleno, das crianças e jovens surdos é o objectivo de qualquer pai, mãe, familiar, professor ou amigo destas crianças e jovens e deve sê-lo também de toda a sociedade em que vivem e sobretudo dos organismos social e politicamente responsáveis pelo seu crescimento e educação.

Para alcançar este objectivo, muitos caminhos se tomaram, muitos deles sem grande sucesso; no entanto, a evolução das mentalidades e da investigação nos campos do desenvolvimento e da linguística permitiu uma melhoria nos resultados da educação destas crianças e jovens.

A abordagem bilingue e bicultural na educação das crianças e jovens surdos é agora, inequivocamente, aceite em muitas sociedades e começa a ter alguma aceitação noutras. Esta abordagem pressupõe que as crianças sejam criadas num ambiente bilingue e bicultural em que a Língua Gestual é a sua primeira língua, adquirida naturalmente por contacto diário com falantes da mesma, e que a língua do seu país constitua a sua segunda língua, à qual deverão ter acesso privilegiado através da leitura e da escrita.

Neste estudo, procuraremos demonstrar a validade desta abordagem bilingue e bicultural na educação de crianças e jovens surdos, descrevendo, por um lado, as linhas basilares da sua implementação e, por outro, os pressupostos teóricos e práticos que a ela estão ligados.

Esta fundamentação teórica será constituída por 3 capítulos: o primeiro, onde serão apresentados conceitos fundamentais para a compreensão da importância de uma educação bilingue e bicultural das crianças e jovens surdos, no sentido de estes atingirem bons níveis de literacia e onde se analisam também aspectos relacionados com o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas; um segundo, no qual abordaremos a questão da didáctica em geral e mais particularmente, do português como segunda língua, e apresentaremos, ainda, uma revisão sobre a legislação pertinente nesta matéria; e, um terceiro onde falaremos da educação bilingue e bicultural da criança

surda e dos diversos modelos existentes e, onde serão, igualmente, relatados estudos nacionais e estrangeiros sobre esta temática.

CAPÍTULO 1 – Pressupostos teóricos e práticos de uma abordagem bilingue e bicultural na educação de crianças e jovens surdos.

What I believe is that language was born in a perfectly natural way – from the conjunction of human vision and human movement, plus, of course, the brain development that all this social and cognitive evolution brought about. In a nutshell: signing gave birth to language. This is a message I like to emphasize, for when it is better understood, deaf people and their sign languages will get a lot more of the respect they deserve. (Stokoe, 1997: 7)

Neste primeiro capítulo, serão abordados os conceitos de língua gestual como língua reconhecida; de literacia, nas suas vertentes de literacia funcional e, numa perspectiva mais actual, de multiliteracia, bem como as condições de acesso à literacia por parte das crianças e jovens surdos, aspectos do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo e também o papel das famílias neste processo.

1. O Reconhecimento das línguas gestuais como línguas

Muitos investigadores, nacionais e estrangeiros, defendem o estatuto de verdadeira língua das línguas gestuais e a sua importância no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas. Os estudos do linguista americano William Stokoe, iniciados nos anos 60 sobre a Língua Gestual Americana (ASL) viriam a abrir o caminho ao reconhecimento das línguas gestuais em todo o mundo⁴, enfatizando a sua importância no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, assim como o direito ao seu uso por todos os cidadãos surdos.

Este e outros autores, investigadores de renome das línguas gestuais, designadamente, Stokoe, Poizner, Klima e Bellugi⁵, são referidos por Amaral (2002) a propósito do reconhecimento do estatuto linguístico da língua gestual americana. De acordo com a autora, o facto de as línguas gestuais utilizarem as mãos, o rosto e o corpo como

⁴ Os países onde a Língua Gestual se encontra reconhecida na Constituição são: Portugal, Brasil, Equador, Finlândia, Uganda, República Checa, África do Sul e Venezuela. São muitos os outros países onde existe outra legislação reconhecendo as línguas gestuais, entre eles: E.U.A., Espanha, Suécia, Suíça. (consulta efectuada em 15.12.06 no sítio da Federação Mundial de Surdos: www.wfdeaf.org/documents.html).

⁵ Stokoe, W., *Sign Language Structure, Studies in Linguistic Occasional Papers*, Washington, Ed. University of Buffalo Press, 1960; Stokoe, W., Casterline, D., Croneberg, C., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington, Ed. Linstock Press, 1965, Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About the Brain*, Cambridge, Ed. Massachusetts Institute of Technology, 1995

processos articulatórios levava a crer que estas línguas não seriam completas, mas investigações levadas a cabo com a língua gestual americana

demonstraram que este sistema visuo-espacial apresenta estruturas formais aos mesmos níveis dos das línguas orais, nomeadamente, um nível sub-lexical de estrutura interna dos gestos (correspondente ao nível fonológico das línguas orais) e um nível de estrutura que especifica a articulação que os gestos devem apresentar na frase (o nível gramatical equivalente ao do das línguas orais). (Amaral, 2002: 16)

Stokoe prosseguiu ao longo da vida com diversos estudos linguísticos que continuaram a reforçar e a valorizar o estatuto de língua das línguas gestuais. Em Stokoe (1980) podemos encontrar uma análise das semelhanças e diferenças entre os dois sistemas: o inglês e o gesto. Este autor procura desmistificar alguns preconceitos relacionados com características específicas de cada um dos sistemas. Existem frases gestuais em que os gestos podem ocorrer na mesma ordem que numa frase em inglês, ou podem ocorrer numa ordem diferente. Por outro lado, podem parecer estar omissos elementos da frase gestual que existem numa frase em inglês ou podem não existir correspondências em inglês para elementos gestuais, sem que estes factos possam ser considerados como agramaticais. O autor refere a este propósito que a gramática da língua gestual tem as suas próprias regras e o seu próprio léxico com os seus significados, que diferem das regras e léxico do inglês. Reforça a ideia dizendo que:

Seen as a whole system, then, Sign is quite like English or any other language. Its elements contrast with each other – what acts and action in one sign with what acts and action in another; but the contrast is visible not audible. (Stokoe, 1980: 20-21)

Klima & Bellugi são investigadores que, tendo realizado estudos sobre o estatuto de língua das línguas gestuais, se têm interessado por aspectos mais específicos destas línguas, por exemplo: de como elas podem revelar aspectos de sofisticação idênticos às línguas faladas, nomeadamente na poesia, e de como elas funcionam no nosso cérebro e podem contribuir para um melhor conhecimento sobre o seu funcionamento.

No seu artigo “Wit and poetry in American Sign Language”⁶, estes autores desenvolvem um estudo científico sobre o uso do gesto, bastante detalhado e exploram o lado irónico e metafórico das manifestações de criatividade poética em língua gestual. A exploração do som na língua oral é substituída pela exploração do gesto cuja modulação possibilita jogar com os significados e os sentidos.

⁶ Klima & Bellugi in Stokoe, 1980: 105-131

Outro aspecto analisado por estes e outros autores é o da organização do cérebro em termos linguísticos, para as línguas faladas e em particular para as línguas gestuais. Poizner, Klima e Bellugi, na sua obra *What the Hands Reveal about the Brain*⁷, relatam uma investigação realizada com doentes afásicos, falantes nativos de língua gestual, com lesões no hemisfério esquerdo ou no hemisfério direito, sujeitos a diferentes tipos de testes linguísticos. Foi possível concluir, que a língua gestual se encontra sediada na região do cérebro destinada à linguagem, no hemisfério esquerdo, sendo que a audição e a fala não são necessárias para esta função: “*Hearing and speech are not crucial for left specialization for language. It is the left hemisphere in man that is dominant for sign language.*” (Klima & Bellugi, 2005). Foi ainda possível determinar que a utilização do espaço, em língua gestual, é dominada pelo hemisfério esquerdo no que diz respeito à sintaxe, mas que os aspectos de localização “topográfica”⁸ são regulados pelo hemisfério direito. É possível concluir que: “*There is a complementary specialization for sign and nonsign spatial functions.*” (Klima & Bellugi, 2005). Estas conclusões permitirão aprofundar estudos que nos levem a entender melhor as lesões cerebrais e como estas afectam a capacidade humana da linguagem. Importa, no entanto, reter que estes estudos contribuíram fortemente para o reconhecimento de que, independentemente das diferenças na forma entre línguas faladas e línguas gestuais, as crianças surdas e as crianças ouvintes mostram um padrão semelhante no desenvolvimento da linguagem, com base na capacidade humana da linguagem. Como os autores concluem: “*The left hemisphere in man may have an innate predisposition for language, regardless of modality.*”

Diversos investigadores nacionais⁹ realizaram estudos sobre a Língua Gestual Portuguesa reconhecendo e comprovando o estatuto de língua da língua gestual e a sua importância no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas portuguesas.

O primeiro estudo científico realizado e publicado em Portugal, intitulado *Mãos que falam*, que se debruçava já sobre o estatuto linguístico da língua gestual portuguesa e da sua importância na educação das crianças surdas afirmava, em 1980, que

“Estes resultados demonstram, claramente, que o uso precoce da linguagem gestual não impede a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades com

⁷ Obra publicada em 1990. Investigação apresentada por Klima & Bellugi, em Lisboa, na Universidade Nova, em 14 de Outubro de 2005 (Documento fotocopiado)

⁸ Klima e Bellugi, 2005

⁹ Prata, 1980; *Gestário da Língua Gestual Portuguesa*, 1991; Amaral, 1993,1995 e 2002; Amaral, Coutinho e Delgado-Martins1994; Delgado-Martins, 1996 e 1997; Bettencourt e Soares, 1994; Coutinho, 2006

ela relacionadas, como a leitura e a escrita, mas, antes, facilita, de modo efectivo, essa aquisição.” (Prata, 1980: 61)

Em 1994, Amaral, Coutinho e Delgado-Martins publicaram em livro os resultados preliminares de uma investigação sobre a gramática da Língua Gestual Portuguesa que vinha desmistificar algumas ideias preconcebidas sobre a língua gestual e reafirmar o estatuto de língua da língua gestual portuguesa, à semelhança do que acontecia noutros países: Estados Unidos da América, Inglaterra, França, Dinamarca, Suécia, Holanda, Itália, e Alemanha¹⁰. No prefácio desta obra, da autoria de Robert E. Johnson, professor e investigador da Universidade de Gallaudet, pode ler-se:

A criação de um documento escrito detalhando a estrutura e o conteúdo da LGP demonstra que esta língua é uma língua em si e por si, independente da Língua Portuguesa – ou mesmo de qualquer língua falada – quer na estrutura quer no vocabulário. Este estudo apresenta a LGP tanto como uma verdadeira língua digna de ser objecto de estudo por linguistas, como uma língua a ser usada pela comunidade surda e na educação de surdos. (*Op.cit.* p. 16)

Delgado-Martins (1996: 103) defende o estatuto linguístico da língua gestual, descrevendo-a como “um sistema organizado segundo as regras de uma língua, com modalidade de produção motora da mão e do corpo, e com modalidade de percepção visual” e aponta várias características e estudos que o comprovam, como: a arbitrariedade do signo gestual; o facto de ser uma língua natural e materna das crianças surdas e a sua localização específica no cérebro ser a mesma que para a linguagem verbal.

O contributo das publicações e investigações realizadas e a acção social e política desenvolvida pela comunidade surda¹¹, representada pela Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, constituída em 15 de Novembro de 1995 – actualmente celebrado como o Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa – e onde se encontravam representadas associações de surdos, pais, professores e intérpretes, conduziu, em 1997, ao reconhecimento oficial da Língua Gestual Portuguesa, pela 4ª revisão constitucional, Lei 1/97 de 20 de Setembro no seu artigo 74º, nº 2, alínea h), com a seguinte redacção:

Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.

¹⁰ Dados referidos em Amaral, Coutinho e Delgado-Martins (1994).

¹¹ Processo descrito por Duarte e Almeida (2003), no artigo “Recognizing and Protecting Sign Language in the Constitution”, publicado na revista *News* da Federação Mundial de Surdos.

2. A literacia

2.1. Literacia funcional e multiliteracias

O conceito de literacia, hoje, tornou-se muito mais alargado do que aquele contido no conceito de literacia funcional, onde se pretende que sejamos capazes de realizar actividades de cálculo, de escrita, de leitura e compreensão de textos escritos e, mais alargado, ainda, do que o conceito tradicional de literacia, designado como alfabetização, em que bastava ser-se capaz de ler, escrever e contar, independentemente do grau de sucesso na realização destas tarefas.

De acordo com o estudo *A Literacia em Portugal*, define-se **literacia** “como as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”, acrescentando-se que a **análise extensiva** “da literacia de uma população consiste na identificação da estrutura de distribuição social das competências de leitura, escrita e cálculo utilizadas na resolução de problemas da vida social, profissional e pessoal.” (Benavente, 1996: 22)

Neste estudo, coloca-se a questão da diferença entre níveis de literacia e os modos da sua aquisição. Assim, “o conceito de literacia centra-se no uso de competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm (e que podem traduzir-se ou não em competências reais).” (*Op cit*, p. 4)

Refere-se ainda que existe o pressuposto de que é a escola que atribui as competências de leitura, escrita e cálculo, sendo esquecidos outros contextos de aprendizagem que podem contribuir para o desenvolvimento da literacia dos indivíduos, bem como o carácter de constante mutabilidade das exigências sociais de literacia nas sociedades actuais.

Não se podendo identificar uma relação directa entre grau de escolaridade e nível de literacia, existe, no entanto, o reconhecimento da existência desse factor, num conjunto de outros factores que influenciam essa capacidade, tais como, factores económicos, culturais, sociais, familiares e individuais. As capacidades de processamento de materiais

escritos estão também muito dependentes do conhecimento prévio dos indivíduos e da aprendizagem de novas estratégias de leitura.

A modificação das sociedades e a evolução tecnológica implicam hoje uma capacidade de literacia mais abrangente e diversificada que nos permita aceder ao conhecimento através de diferentes tipos de leitura. A consciência social e a vivência em sociedades democráticas incutiram nos indivíduos noções de cidadania e responsabilidade comunitária que são fundamentais ao pleno usufruto dos direitos e deveres dos cidadãos. O acesso a estas noções implica a capacidade de realizar diferentes tipos de leitura em diferentes suportes e contextos.

As sociedades devem assumir o seu papel de inclusão de todos os cidadãos, bem como de acolhimento aos novos cidadãos que nelas vão surgindo e nascendo, proporcionando-lhes os meios para desenvolverem as suas capacidades de acesso à literacia num contexto múltiplo e diversificado. A sociedade, em geral, e a escola e a família, em particular, devem proporcionar aos seus infantes oportunidades de crescimento e desenvolvimento adequadas às novas exigências das sociedades modernas.

2.2. A literacia na escola

O binómio escola – família pode ser uma via para se conseguir um meio propício ao desenvolvimento de condições conducentes a bons níveis de literacia entre as nossas crianças e jovens. A título de exemplo, podemos referir uma experiência levada a cabo no âmbito do *Projecto Literatura & Literacia*¹² desenvolvido num jardim-de-infância de Lisboa entre 1995 e 1997, com o apoio do Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.), que permitiu a troca de livros de literatura infantil e que mostrou que “*o entusiasmo das crianças e suas famílias pelos volumes postos a circular pelas Educadoras, questionava fortemente a ideia de que é difícil motivar estes grupos sociais para a leitura.*” A boa receptividade a esta iniciativa motivou os responsáveis a prolongá-la com outro projecto que o I.I.E. continuou a apoiar. O sucesso do trabalho realizado levou ao alargamento do projecto a outras escolas que o integraram.

Este tipo de iniciativas demonstra que os problemas de literacia que se detectam nas escolas podem ser encarados de uma forma positiva, procurando, através da motivação,

¹² <http://w3.iie.min-edu.pt/literatura-literacia/memoria/genese.htm>

trazer as famílias para uma participação mais activa no desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita dos seus filhos.

O estudo *A Literacia em Portugal*, atrás referido, destaca, também, a importância das competências de literacia no contexto da inserção social, designadamente através das relações entre literacia e cidadania. Os cidadãos necessitam de níveis suficientes de literacia para poderem ter uma participação cívica e política cada vez mais activa na sociedade em que se inserem. Estes são domínios em que

nas sociedades contemporâneas, a posse de competências de literacia pode fazer a diferença entre situações de exclusão social ou, pelo menos, de vulnerabilidade tendencial a essa exclusão, e situações de cidadania efectiva, com possibilidades do respectivo exercício em tudo o que ao processamento de informação escrita diz respeito. (Benavente, 1996: 405)

2.3. Multiliteracias

O exercício da cidadania e a evolução tecnológica implicam novas formas de encarar a literacia. Botelho (2005: 70) afirma que “*O conceito de literacia tradicional, enquanto conceito e produto da civilização da imprensa e da escrita (galáxia de Gutenberg), não contempla os códigos e as linguagens dos media, nem as linguagens emergentes dos multimédia.*” Esta autora destaca a importância das tecnologias de informação e comunicação e das mudanças que trouxeram ao quotidiano das pessoas, associando-as a uma diversificação de textos e à necessidade de novas competências específicas para a sua descodificação, conferindo ainda uma nova dimensão ao conceito de literacia que designa como multiliteracia. A mesma autora acrescenta ainda:

só alargando as competências de acesso, análise e comunicação a uma ampla variedade de mensagens, de forma a incluir não só as verbais, mas as imagens, o som, os próprios *Media* e as mensagens suportadas pelas tecnologias de informação e comunicação, a literacia será uma competência totalmente conseguida numa sociedade de informação em rápida e permanente transformação, exigindo, por isso, multiliteracias para uma efectiva construção do conhecimento. (Botelho, 2005: 71)

Esta condição de multiliteracia, emergente das novas possibilidades tecnológicas, tem um efeito potenciador tanto dos meios, como dos modos de leitura. O conceito de multiliteracias encontra-se ligado à diversificação de textos “objectos semióticos multimodais” que requerem capacidades de leitura cruzadas e que implicam que

o “leitor” domine um conjunto de conhecimentos sobre convenções e géneros, tanto decorrentes da literacia tradicional, como de um universo onde se cruzam vários sistemas semióticos. Na televisão e especialmente nos *hipermedia*, a leitura e a escrita não são unimodais nem lineares; requerem uma capacidade de leitura multimodal que se ancora, simultaneamente, em vários recursos informativos (animações, símbolos, clips, fotografias, textos, sons...). (Botelho, 2005: 74)

Esta diversidade de competências exigidas ao novo “leitor” podem marginalizar ainda mais aqueles que têm mais dificuldades de acesso ao conhecimento e à cultura.

Conforme a autora questiona:

Que efeitos terá a iliteracia mediática e tecnológica? O que pode acontecer a quem não é capaz de decifrar as implicações culturais, políticas e económicas da miríade de mensagens com que nos deparamos, diariamente? E a quem não é capaz de as produzir? Acontecer-lhe-á o mesmo? (*Op cit*, p.77)

3. O acesso à literacia pelas crianças e jovens surdos

3.1. Tipos de surdez

Os diferentes graus de surdez que podem afectar uma criança ou um jovem implicam diferentes dificuldades no acesso à comunicação com efeitos mais ou menos graves no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Caso a surdez seja ligeira, os efeitos sentidos no quotidiano não são muito significativos, mas, à medida que a perda auditiva é maior, aumentam os obstáculos a uma percepção inteligível da fala e um impedimento grave na aquisição da primeira língua.

A perda auditiva poderá ser considerada ligeira quando se situa entre 25 e 40 dB; moderada entre 41 e 70 dB; severa entre 71 e 95 dB; e profunda se estiver acima dos 95 dB¹³. O diagnóstico tardio da surdez agrava as consequências no desenvolvimento das crianças que, assim, perdem momentos preciosos e muitas vezes irre recuperáveis. Não existe ainda, no nosso país, um serviço sistemático de acompanhamento dos recém-nascidos para despistagem de doenças ou deficiências que permitam uma intervenção atempada e adequada. Cabe aos médicos-pediatras fazer essa despistagem, todavia, por vezes, verificam-se atrasos no diagnóstico, com os consequentes prejuízos.

Mesmo tendo em conta o recurso a próteses auditivas, a surdez severa e a surdez profunda impedem uma audição inteligível e completa da fala, o que impede uma aquisição natural da língua oral pelas crianças surdas, registando-se as dificuldades de desenvolvimento mais significativas nos casos de surdez congénita ou pré-linguística.

Os efeitos das dificuldades de desenvolvimento linguístico e cognitivo assim verificadas reflectem-se nos baixos graus de literacia que estas crianças e jovens conseguem atingir

¹³ Em Martin, M. e B. Grover (1990)

repercutindo-se no seu percurso académico e profissional. Muitos jovens surdos que frequentam escolas onde não existe o ensino bilingue e bicultural, ou onde existem situações de bilinguismo intermédias e pouco satisfatórias - situação ainda maioritária nas escolas portuguesas - sentem-se frustrados e desmotivados, registando-se uma elevada percentagem de abandono escolar no final da escolaridade obrigatória. Pelo contrário, nas escolas onde os alunos surdos sentem que a sua língua, a língua gestual, é valorizada, respeitada, e reconhecida como sua língua materna e língua de ensino das matérias curriculares, bem como disciplina curricular, por si, o sucesso escolar e a vontade de prosseguir estudos são elevados. (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996: 298-299)

3.2. Condições de acesso à literacia pelos surdos

O desenvolvimento da literacia implica, à partida, dois pressupostos básicos: o domínio de uma língua e conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia. Outros factores a não esquecer são o desenvolvimento de novas estratégias de leitura adequadas aos novos contextos da multiliteracia.

Ao referir aspectos da compreensão dos objectivos da linguagem escrita, Martins (1996: 20), afirma que a aprendizagem da leitura implica a participação nas práticas sociais e culturais de modo a que se compreenda o seu sentido e a sua utilidade. Para as crianças compreenderem os objectivos da leitura e da escrita é necessário que tenham oportunidades de interagir com estas práticas precocemente “*antes da sua entrada para a escola primária, quer em meio familiar, em jardins de infância ou noutras contextos educativos*” e que este contacto com a linguagem escrita decorra de modo agradável e cativante.

O desenvolvimento da literacia nas crianças e jovens implica a capacidade de compreender a polissemia das palavras de acordo com os diferentes contextos em que ocorrem e que lhes alteram os sentidos. Estes conhecimentos básicos são adquiridos com a aprendizagem da leitura e da escrita e desenvolvidos através do contacto com diferentes fontes e meios de informação. Estes meios são hoje complementados por novos desafios resultantes do advento da sociedade de informação suportada pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação universais, em tempo real, que, através dos computadores e de redes de informação, fornecem novos contextos de divulgação de conhecimentos, propiciadores de novas leituras. O desenvolvimento

tecnológico torna o conceito de literacia mais abrangente e acentua a discriminação sobre aqueles que a ela possam não ter acesso.

Não podemos, no entanto, esquecer que à luz do conceito de multiliteracia, a escola deve adoptar novas estratégias que permitam aos seus alunos acompanhar as evoluções verificadas nos meios de comunicação da sociedade em que se inserem, preparando-os para viverem como cidadãos informados e capazes de acompanhar as mudanças permanentes e constantes da sociedade democrática actual, necessitando para isso saber decodificar as múltiplas literacias com que se deparam. De acordo com Botelho (2002: 196),

Apesar da linguagem verbal ser o sistema simbólico mais importante de que o Homem dispõe e do seu domínio ser ainda mais necessário, actualmente do que então, também é verdade que constitui um entre vários sistemas de comunicação que os humanos usam para expressar e partilhar significações.

Para que a criança surda consiga atingir níveis de segurança no domínio da multiliteracia, ela necessita dominar uma língua, que será a sua língua materna, a língua gestual do seu país, como a seguir se defende. A partir desse domínio, ela poderá partir para a aquisição de estratégias que lhe permitirão desenvolver as suas competências no âmbito da multiliteracia, recorrendo à sua segunda língua, a língua escrita do seu país, como igualmente se defende a seguir e, posteriormente, através de outras línguas e linguagens que passarão a estar ao seu alcance.

Para que isto possa acontecer, é importante que os pais estejam sensibilizados e informados sobre a necessidade de proporcionar à sua criança surda o acesso privilegiado à língua gestual como primeira língua, empenhando-se eles próprios na sua aprendizagem, com o intuito de com ela comunicarem naturalmente, bem como proporcionando-lhe o contacto com outras crianças surdas e adultos surdos que servirão de modelos variados e adequados de falantes de língua gestual.

O contacto com falantes de uma língua permite à criança proceder à sua aquisição de modo natural e sem esforço. Segundo Stewart e Clarke (2003: 29-32), os passos básicos para a aquisição natural de uma língua são os seguintes: acesso à língua; exposição precoce à língua; contacto com modelos eficientes da língua oral e/ou gestual; interacção com outras crianças. Quando alguma destas condições não está presente, as crianças enfrentam grandes dificuldades na aquisição de uma língua.

Os conhecimentos gerais sobre o mundo encontram-se habitualmente ao alcance das crianças desde a sua nascença, no contacto com os outros humanos que a rodeiam, por meio dos sentidos, sobretudo através da audição. Os adultos que convivem com a criança surda devem ser consciencializados deste facto, pois a criança com surdez severa ou profunda não beneficia deste *input* de informação auditiva, que informa e complementa tudo aquilo que vê, não sendo, ainda, de desprezar toda a informação auditiva que se refere a factos, acontecimentos ou conceitos, que não estão presentes visualmente e que são habitualmente veiculados exclusivamente pela via da oralidade.

A aquisição do conhecimento do mundo deve ser facilitada à criança surda pelo meio que lhe é mais acessível, a língua gestual. Esta interacção ocorre naturalmente quando os seus pais também são surdos, mas este é o caso de uma minoria das crianças surdas (cerca de 5%), pois a grande maioria tem pais ouvintes. Segundo Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) muitos dos conhecimentos sobre o mundo, adquiridos por qualquer criança, são-no de modo não planeado e incidental através da observação e de conversas, ouvidas por acaso, que ocorrem à sua volta. As crianças aprendem assim valores e comportamentos que, por vezes, nem a família nem a sociedade desejariam. O mesmo ocorre com as crianças filhas de pais surdos; também elas são capazes de observar e aprender a partir das interacções que presenciaram, sobretudo se tiverem familiares surdos e estiverem rodeadas de língua gestual. Além disso, estas crianças habituam-se a interpretar

other elements of the visual world, including signals that come from technology. The flashing doorbell, for example, signifies the arrival of new people, both strangers and acquaintances. But the most important visual information comes from the signed language being used all around them. (Lane et al, 1996: 26-27)

Assegurando-se o acesso ao conhecimento do mundo, há que acautelar o acesso à primeira língua e ao desenvolvimento precoce da sua literacia. O caso das crianças surdas pode tornar-se ainda mais grave pois a sua motivação para a literacia está muito dependente das condições de aquisição da primeira língua e do facto de ter tido ou não um ambiente propício ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Svartholm (1998: 42) diz a propósito da leitura:

Aprender a ler é, sem dúvida, uma tarefa difícil para qualquer criança que aprende a ler em uma língua diferente da sua, mas para os surdos, essa tarefa parece ser ainda mais difícil, já que aprender a ler significa aprender a língua.

Esta autora justifica o adiamento do ensino de uma segunda língua a uma criança surda pela necessidade de garantir que ela faça a aquisição da primeira língua. É com esta

primeira língua, a língua gestual, que se irão transmitir à criança surda informações sobre o mundo, coisas e acontecimentos, comunicando e interagindo com ela. É claro que Svartholm (1998) não põe de lado o contacto com a segunda língua, a língua escrita. A criança surda, em fase pré-escolar, deve ter acesso a literatura infantil e a outras formas de usar a língua escrita, que podem ser desenvolvidas com a criança como, por exemplo, escrever listas de compras ou cartas e postais para amigos e familiares. A leitura para a criança surda nesta fase deve ter em conta o seguinte:

Mas ler em voz alta para a criança – o que implica na conversão de textos em Língua de Sinais¹⁴ – é algo diferente de ensinar. A leitura de livros e revistas deve ser feita com crianças em fase pré-escolar porque diverte, estimula e satisfaz a curiosidade da criança, e não por causa de objectivos educacionais. Através da leitura, a criança será bem preparada para o ensino posterior em uma segunda língua: uma postura com relação à língua escrita como algo divertido e interessante deve ser a melhor base para novos aprendizados. (Svartholm, 1988: 42)

Stewart & Clarke (2003: 17) definem a literacia como *“knowing how to interpret, analyse, and synthesize the writings of other people while being able to express oneself in script in a manner that is appropriate for the context of the message and the intended audience.”* Acrescentam ainda que, para que as crianças surdas atinjam níveis elevados de literacia, estas deverão ser ensinadas a ler e escrever no sentido de se tornarem comunicadoras competentes.

The key challenges that literacy presents to them are (1) the acquisition of a large vocabulary, (2) the learning of reading and writing while simultaneously learning English, (3) active participation in the communicative process, (4) the learning of language through usage, and (5) the choice of language. (*Op cit*, p.21)

Estes autores referem a importância do papel dos pais na aquisição das palavras por parte dos seus filhos, não apenas através da leitura, mas criando situações em que as crianças surdas fiquem expostas a novas palavras em contextos comunicativos do dia a dia. Por outro lado, defendem que os professores devem ensinar os seus alunos a ler e a escrever no sentido de se tornarem comunicadores competentes.

Todos os meios são úteis para criar estas situações e os autores referem o recurso a jornais, listas de compras, telefonemas por telefone de texto, livros e legendagem televisiva. Poderemos acrescentar, ainda, o uso de computadores, mensagens escritas por telemóvel ou correio electrónico, além de toda uma panóplia de jogos e software educativos que tornarão a leitura e a escrita muito mais apetecíveis para qualquer criança e sobretudo mais acessíveis às crianças surdas.

¹⁴ Língua de Sinais é a designação usada no Brasil para a Língua Gestual.

3.3. Valorização da língua e da cultura dos surdos

Investigadores americanos defendem, ainda, que sendo importante que a criança surda atinja bons níveis de literacia na língua escrita do seu país, para se poder inserir na sociedade maioritária ouvinte, não é menos importante que a sua língua gestual seja valorizada no ambiente educativo, pois a criança surda também necessita de se inserir no mundo dos surdos. Segundo Lane, Hoffmeister & Bahan (1996:304),

The stories told in Deaf clubs, in residential schools, by Deaf parents to their Deaf and hearing children, are all part of the literature of Deaf culture, learned, remembered and passed on from generation to generation. (...) ASL literacy is similar in some ways to the literacy of many cultures where print is not available to carry messages from one generation to the next. Stories are developed which have particular structures, specific themes, and an established set of goals.

Na comunidade surda portuguesa também se verificam estas manifestações de literacia da língua gestual, existem histórias que são passadas pelos surdos mais velhos aos surdos mais novos, muitas a propósito de vivências e episódios verídicos, outras de cariz ficcional, que se repetem ao longo de gerações através de testemunhos vivos, alguns deles, mais recentemente, registados em vídeo. Existem ainda outras formas de expressão cultural da língua gestual portuguesa, entre elas: anedotas, jogos tradicionais e peças de teatro.

Estas manifestações da “cultura surda” sobreviveram ao longo das gerações de surdos por transmissão directa, de pais para filhos, no caso das famílias com várias gerações de surdos, e nas associações de surdos ou grupos culturais e recreativos. Os surdos, filhos de pais ouvintes, só tinham acesso à cultura surda, quando entravam para as escolas e contactavam com outros surdos; muitos só tinham o seu primeiro contacto com a língua gestual e as suas manifestações culturais, quando em adultos contactavam com as associações de surdos. Muitos eram impedidos de o fazer mais cedo pelas suas famílias, que acreditavam, por influência dos médicos e técnicos de reabilitação auditiva, que esse contacto iria prejudicar o seu desenvolvimento. Infelizmente, só nas duas últimas décadas do século XX esta ideia generalizada junto das famílias de crianças e jovens surdos se começou a dissipar. No entanto, apesar de afastados dos seus pares, os surdos que viviam mais isolados no mundo ouvinte sentiam que lhes faltava algo de muito importante, uma identidade própria, que se revelava de forma surpreendente logo que estabeleciam esse primeiro contacto.

Hoje, os surdos assumem a sua identidade e procuram defendê-la e cultivá-la. A identidade que lhes foi, muitas vezes, sonogada, mas que se manteve viva na sua língua e na sua cultura: **a identidade surda**.

4. O desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda

Serão aqui abordadas as perspectivas teóricas que, ao longo do tempo, foram surgindo sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas; as diversas metodologias de ensino e a importância do *input* visual, que permite um verdadeiro acesso à linguagem e, por fim, o papel dos pais e da família no processo de desenvolvimento das crianças surdas.

4.1. Perspectivas teóricas

Ao longo dos anos, vários estudiosos do desenvolvimento da criança não encontravam na criança surda grandes potencialidades de desenvolvimento, chegando alguns a considerar que esta não tinha condições para se desenvolver saudavelmente, não pelo facto de não ouvir, mas porque supunham que existiam outros problemas associados à surdez. Mesmo aqueles que procuravam estudar o desenvolvimento da criança surda utilizavam métodos e testes não adequados à sua condição de não-ouvintes, o que, inevitavelmente, conduzia a fracos resultados.

Vygotsky considerava que as crianças surdas conseguiam atingir um nível de desenvolvimento que lhes permitia aprender palavras simples e concretas, mas que já não o conseguiam no caso de se verificar algum grau de abstracção:

Em nossos experimentos uma criança muda aprendeu, sem muita dificuldade, as palavras mesa, cadeira, escrivaninha, sofá, estante, etc. (...) Mas a criança não conseguiu assimilar como sexta palavra da série o vocábulo mobília (...) Descobrimos que, em certa fase do desenvolvimento do significado das palavras infantis, esse movimento pela vertical, essas relações de generalidade entre os conceitos são inacessíveis à criança. (Vygotsky, 2001: 363)

Hoje, não é difícil imaginar que para uma criança surda que tivesse tido acesso à linguagem, nomeadamente através da língua gestual, como língua materna, estes conceitos de hiponímia e hiperonímia facilmente seriam assimilados e compreendidos na segunda língua. Mesmo qualquer criança ou jovem surdo que não tivesse tido o benefício de ter a língua gestual como primeira língua, entenderia este e outros

conceitos, ainda mais complexos, com a ajuda da língua gestual, desde que a ela tivesse acesso.

É bem conhecida a importância atribuída à relação entre linguagem e pensamento, de como estão intrinsecamente ligados e da necessidade de qualquer criança ser exposta à sua língua mãe para assim atingir um verdadeiro desenvolvimento cognitivo.

A relação entre linguagem e pensamento é igualmente muito discutida no processo de desenvolvimento da criança. Vygotsky (2001: 396) estuda as diferentes fases de linguagem que a criança atravessa e a sua relação com o intelecto. Numa fase inicial do desenvolvimento da criança, o autor considera que existe um estágio pré-intelectual na formação da linguagem e, simultaneamente, um estágio prévio de linguagem na formação do pensamento e acrescenta:

O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra.

Ao estudar as fases de linguagem e a sua evolução, Vygotsky refere a linguagem interior como sendo um estágio em que a criança usa a linguagem para organizar o seu pensamento, para resolver problemas ou realizar tarefas. Constitui uma função autónoma que serve as necessidades da criança na tomada de consciência dos problemas e na superação dos obstáculos *“em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança.”* (Vygotsky, 2001: 430)

Este mesmo autor relaciona ainda a fala com a capacidade da criança controlar não apenas a manipulação dos objectos mas também o seu próprio comportamento:

Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objecto do seu próprio comportamento. (...) Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa.” (Vygotsky, 1991: 29)

Os trabalhos de Vygotsky foram estudados e analisados por muitos investigadores ligados à comunidade surda, entre eles, Hardy¹⁵ que refere que Vygotsky considerava (em 1925) que a surdez ou a cegueira não constituíam para a criança surda ou cega uma condição de doença, mas representavam a normalidade. Para elas a deficiência surge de modo secundário ou indirecto como resultado das suas experiências sociais.

¹⁵ Referido por Steven Thomas Hardy, numa palestra com o título “Vygotsky’s Contributions to Mentally Healthy Deaf Adults”, proferida em Washington, na Universidade de Gallaudet (sem data) retirado do sítio: <http://psych.hanover.edu/vygotsky/hardy.html>, consulta realizada em 8.01.2005

Concluía Vygotsky a este propósito: *“What then does a hearing loss mean, in and of itself? It must be accepted that blindness and deafness indicate nothing other than the mere absence of one means of forming conditional links with the environment.”*

Esta ligação ao meio que rodeia a criança surda tem sido vista, sobretudo pelo ponto de vista médico, como uma falha do lado da criança, quando deveria ser vista como uma falha que ocorre do lado oposto. O meio circundante não tem sido muito benévolo para com a criança surda. Como Jokinen¹⁶ afirma, a visão que temos do ser humano afecta o modo como é tratado e educado e em oposição à visão que realça o aspecto físico e a perfeição humana (visão próxima da “ideologia nazi”) devemos valorizar a visão múltipla/diversa da pessoa, aquela a que se aplica o slogan “Diferente porém igual”.

Jokinen (1999: 107-109) apresenta três conceitos existentes sobre a surdez: o ponto de vista clínico-patológico, a visão sociocultural da surdez e a visão de deficiência. No primeiro ponto de vista, as pessoas surdas são vistas como doentes que precisam de cura, para viverem como ouvintes. A este propósito o autor refere que: *“Os surdos não vêem a surdez como uma doença, como um fenómeno negativo, algo que deveria ser removido de uma forma ou de outra.”* A segunda, a visão sociocultural da surdez, é a posição mais próxima dos princípios dos direitos humanos, pois enfatiza os aspectos positivos da surdez vivenciados pelos próprios surdos como: a língua, a cultura e a comunidade com a sua riqueza e a sua história. Resumindo: *“a surdez é vista como uma característica natural (traços, qualidades) do ser humano, como uma parte natural e positiva do eu da pessoa.”* A terceira visão, a da deficiência, como ponto de vista dos próprios deficientes e aquela pela qual lutam, é a de que vêem *“a deficiência como uma parte deles mesmos e uma parte essencial dessa visão é que os obstáculos residem no ambiente e não na própria pessoa.”* Segundo Jokinen, os surdos defendem também esta posição, mas identificam-se sobretudo como um grupo minoritário linguístico e cultural devido à utilização da sua língua natural.

No caso das crianças surdas, a falta de acesso a uma língua vai criar dificuldades acrescidas à sua capacidade de utilizar o pensamento verbal. A ausência de linguagem vai dificultar à criança a realização de um diálogo interior e estruturante do pensamento e do próprio comportamento da criança. Amaral (1993: 28) refere a este propósito a importância da língua gestual para o desenvolvimento do pensamento:

¹⁶ Markku Jokinen é surdo, perito em educação de surdos, professor na Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, e actualmente, presidente da Federação Mundial de Surdos.

Assim sendo a língua gestual, enquanto língua, estabelece uma relação dinâmica e dialéctica com o pensamento e vai permitir o acesso às ideias, ao conhecimento, ao discurso lógico e criativo, em suma, à plena apreensão do mundo. Efectivamente o papel da língua não é apenas o de permitir dizer aos outros o que pensamos mas, acima de tudo, dizermos a nós mesmos o que pensamos; só desta forma se estabelece uma relação criativa – linguagem e pensamento – que se vai reflectir no total desenvolvimento cognitivo. (Amaral, 1993: 28)

Reconhecida que é a importância do desenvolvimento da linguagem para o desenvolvimento cognitivo harmonioso de qualquer criança, coloca-se a questão de qual a linguagem favorável ao desenvolvimento da criança surda. Recentemente, muitos investigadores, professores e pais se têm debruçado sobre esta questão, mas antes de os abordarmos podemos ver o que o próprio Vygotsky diz sobre este assunto. A sua posição inicial, no seu texto “Princípios da educação social para crianças surdas”¹⁷, era favorável à oralização das crianças surdas, a ter início na pré-escola, como estímulo para que o surdo se incorporasse na linguagem oral dos ouvintes. No entanto, Vygotsky, após algumas observações e estudos sobre o desenvolvimento das crianças surdas, demonstra ter alterado a sua opinião sobre a educação destas crianças. No seu texto “O colectivo como factor no desenvolvimento da criança anormal” (à volta de 1931), publicado na obra “Fundamentos da defectologia” (1989) ao abordar as questões da linguagem dos surdos refere a mímica (referindo-se à língua gestual dos surdos que ainda não tinha esta designação na altura) e ainda a poliglossia, como recursos a utilizar para que os surdos tivessem acesso à linguagem. Deixava de defender o método oralista e defendia o recurso a múltiplas soluções de comunicação para favorecer o desenvolvimento da criança surda. Afirmava, então que:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira, cheia de riquezas e de importância funcional, e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (Vygotsky, 1989: 190, *op cit* in Silva, 2001: 35)

É clara a posição que Vygotsky passa a defender sobre o papel que a língua gestual tem como linguagem essencial no desenvolvimento linguístico das crianças surdas, quer pelo seu estatuto de verdadeira linguagem, quer pela sua funcionalidade, e ainda pela sua riqueza, em oposição à artificialidade que a linguagem oral assume perante a falta de audição.

¹⁷ Texto de 1925, citado em SILVA, 2001, p.34-35

Já antes de defender esta posição, Vygotsky¹⁸ tinha reconhecido a importância da linguagem visual criada pelos surdos e das várias formas que a linguagem pode assumir além da sua forma sonora. O autor refere os surdos que usam e ensinam às suas crianças uma “linguagem visual”, assim como a linguagem dos ouvintes pela leitura labial (“ou seja pelos movimentos”). Vygotsky realça desta forma a riqueza e a variedade que a linguagem pode assumir - sonora, visual, motora e escrita - referindo-se ainda à sua ancestralidade.

No sistema de comunicação dos povos primitivos, como mostra Levy-Bruhl (17), a linguagem dos gestos existe paralelamente à linguagem dos sons e desempenha um papel substancial. Em princípio a linguagem não está necessariamente vinculada a um material (veja-se a linguagem escrita). Vygotsky, 2001: 121)

A este propósito Vygotsky considerava ainda que todos os sistemas utilizados pelos cegos (Braille) ou pelos surdos (dactilologia, mímica ou gestos naturais) conducentes ao significado como tal permitiam *“a child to internalize language and develop those higher mental functions for which language serves as the basis.”*¹⁹

William Stokoe, conhecido e reconhecido linguista, professor e estudioso da língua gestual americana e da educação de surdos, defende que todas as crianças, sejam elas surdas ou ouvintes, usam o gesto para comunicar durante muitos meses antes de começarem a usar a língua daqueles que as rodeiam. Segundo este autor, este modo de comunicação gestual antecede a linguagem e é fundamental para a formação das suas mentes.

Deafness is a category into which society lumps a population that, like all populations, is full of variation. However evidence abounds that infants and young children who cannot hear will develop cognitively and acquire language, with all that entails – if others interact with them in a sign language or even use gestures with them and are attuned to the children’s own gestural representations. (Stokoe, 2002: 12, in Clark, Marschark e Karchmer, 2002)

Este autor, debruçando-se especificamente sobre o caso das crianças surdas, critica o facto de alguns profissionais ligados à surdez quererem impedir a família de usar os gestos com os seus filhos surdos. Este impedimento pode ter sérias consequências no desenvolvimento destas crianças, o que o leva a afirmar que:

¹⁸ A este propósito é possível consultar referências a uma obra que congrega vários dos trabalhos de Vygotsky publicados entre 1924 e 1932, posteriormente publicados em russo no volume 5 da *Pedagogika's*, série de 6 volumes, em Moscovo entre 1982 e 1984 e mais recentemente traduzidos e publicados na obra *Collected Works of L.S. Vygotsky, Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*, Rieber, R.W. (Editor) e Knox, J.E. (Tradutor) publicado pela Kluwer Academic Publishers Group, Holanda, em 1993 (www.abebooks.com/servlet/searchResults?&isbn=0306424428&nas=1), consulta em 26.12.2006

¹⁹ Consulta realizada sob a designação “Deaf child” na opção “search inside” no sítio: www.amazon.com/Collected-works-Vygotsky-Cognition-Language/dp/0306424428, em 26.12.2006

Parents of hearing children naturally and without conscious attention use gestures, but parents of deaf children are often told to suppress gesturing because it will interfere with the child's acquisition of speech – nothing could be more pernicious and further from the truth. (*Op. cit.*, p.12)

William Stokoe considera que o meio que rodeia uma criança surda, onde se usa a língua gestual, e a qualidade das interações em que a criança é envolvida são determinantes para o seu desenvolvimento. As lacunas existentes nestas interações podem causar danos extensivos em aquisições tão importantes como as da linguagem ou ao seu pleno desenvolvimento mental ou social. De acordo com o autor, uma criança surda que não consiga ouvir ao ponto de não descodificar a fala será capaz de desenvolver a linguagem ao mesmo ritmo que uma criança ouvinte desde que lhe seja proporcionado um meio envolvente gestual. Mesmo uma criança que consiga ouvir o suficiente para adquirir uma fala de sobrevivência e compreender os falantes, se lhes vir o rosto, não deixa de ser verdade que isso não impede que ela possa sentir dificuldades em adquirir a linguagem e capacidades mentais e sociais. *“I conclude therefore that the difference in outcome has less to do with being deaf than with what others do about it.”* (*Op cit.*, 2002: 6)

4.2. A importância do *input* visual

Sim-Sim (1998), no seu estudo sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, refere a importância de existir um ambiente linguístico propício à volta da criança para que esta adquira uma língua ouvindo “os outros falarem entre si”, mas, como esta autora observa, o caso das crianças surdas é diferente:

A possibilidade de recepção da mensagem via auditiva está comprometida nas crianças surdas, daí que a linguagem oral não seja, de modo algum, a modalidade natural da aquisição linguística desta população. A surdez afecta a aquisição e desenvolvimento da língua falada pela simples razão que o *input* auditivo não é recebido convenientemente. (Sim-Sim, 1998: 277)

Sim-Sim prossegue, referindo que, no caso da criança surda, o *input* não podendo ser auditivo, deverá ser visual, o que aponta para o recurso à língua gestual:

Tal não significa que a capacidade para a aquisição da linguagem não exista e que a criança não possa adquirir e desenvolver mestria linguística; a grande diferença está na modalidade de aquisição natural que, não sendo auditivo-vocal, assenta num sistema simbólico visual, isto é, uma língua gestual. (Sim-Sim, 1998: 277)

Para que uma criança possa desenvolver a sua capacidade da linguagem, deve ter acesso completo a uma língua, com exemplos diversos e variados, de modo a poder construir o seu próprio conhecimento dessa língua. Se este acesso completo não se

verificar, ela não conseguirá um total desenvolvimento linguístico, prejudicando todas as restantes aprendizagens, nomeadamente as do mundo que a rodeia. A falta de audição ou mesmo uma audição parcial impedem a criança surda de aceder a estes exemplos de linguagem, Como Kristina Svartholm refere: “*Se uma criança, ouvinte ou surda, não puder ter uma participação activa em situações comunicativas nas quais esteja sendo usada uma língua inteligível, não se pode contar com um desenvolvimento normal na primeira língua.*” (Svartholm, 1998: 40)

Mahshie (1997) enfatiza, a palavra-chave é ACESSO. A criança surda tem um acesso muito limitado ou mesmo impossibilitado à língua falada oralmente à sua volta; daqui resulta que ela nunca fará a aquisição desta língua naturalmente e terá um desenvolvimento linguístico muito limitado, mesmo com muita insistência por parte dos técnicos audiológicos. As metodologias de ensino oralista não conseguem atingir o efeito dos processos naturais de interacção diária e de conversação considerados importantes para um desenvolvimento linguístico e cognitivo (Vygotsky, 1962 *in* Mahshie, 1997). Podemos comparar esta situação com uma outra igualmente absurda que seria a de ensinar língua gestual a uma criança cega gestualizando à sua volta. Esta autora reforça a importância de aquisição de uma primeira língua - no caso das crianças surdas, a língua gestual - como factor de sucesso na aquisição posterior de uma segunda língua:

If we recall the widely-researched premise that all language acquisition is based on comprehensible input (Krashen, 1981), it follows that exposing deaf children to *more* spoken conversation or to *earlier* spoken conversation when they have limited auditory access to that conversation will result in very limited language development. (Mahshie, 1997)

Ainda segundo Mahshie (1997), para que a linguagem se possa desenvolver, basta que o *input* seja compreensível para a criança. O desenvolvimento da primeira língua que permitirá uma bem sucedida aprendizagem da segunda língua, e de outras línguas, nunca deverá ser sacrificado pela utilização de um *input* insuficiente ou processos de formação, em vez do recurso a uma aquisição natural.

A título de exemplo, podemos referir o modelo de aquisição da linguagem proposto por Chomsky nos anos 80, o modelo da gramática universal, segundo o qual as estruturas gramaticais inatas do indivíduo são automaticamente accionadas para qualquer língua a que as pessoas estejam expostas de modo adequado. Segundo Chomsky este conhecimento inato dos princípios da estrutura gramatical de todas as línguas explica a

rapidez e a facilidade com que as crianças aprendem uma língua, percorrendo, todas, as mesmas fases de desenvolvimento independentemente da língua a que são expostas.²⁰

Para que as crianças e jovens surdos possam ter um verdadeiro desenvolvimento cognitivo e emocional, é necessário que façam uma aquisição natural da sua primeira língua, indubitavelmente, a língua gestual. Amaral (1993: 27) acentua que a dificuldade em ser surdo advém de uma sociedade que insiste em não respeitar a diferença

E a diferença entre um surdo e um ouvinte reside tão só na ausência ou existência do sentido da audição, (...) se quisermos especificar melhor acrescentaremos que a língua oral não pode ser a língua natural do surdo profundo porque a privação ou danificação do órgão da audição não lhe permite a sua apreensão.

Vários investigadores que se debruçam sobre a questão da educação das crianças e jovens surdos defendem que a melhor abordagem ao ensino da língua do país é a do formato de segunda língua, com base na primeira língua, para eles natural e de fácil aquisição, a língua gestual. A este propósito, Delgado-Martins descreve este processo: inicialmente, na fase de aquisição da linguagem, as crianças surdas devem interiorizar a língua gestual portuguesa como língua materna

isto é, a língua que, como vimos, é adquirida, naturalmente, pelo simples contacto com adultos e crianças surdos que sejam “nativos” de LGP. Assim, as crianças surdas, no contacto com um meio em que se use a LGP, desenvolvem o seu sistema linguístico e cognitivo, na interacção comunicativa com os que a rodeiam, mantêm uma vida afectiva e social “normal” (...) Neste contexto, a escrita deixa de se associar ao oral e passa a estabelecer uma relação com o gesto, para «fazer sentido». (Delgado-Martins, 1997: 32)

4.3. Insucesso escolar e metodologias de ensino

Não esquecendo que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, a sensibilização destes é fundamental, bem como a implementação de programas educativos verdadeiramente bilingues, no sentido de proporcionar às crianças surdas as melhores oportunidades de desenvolvimento e sucesso.

O insucesso escolar dos alunos surdos e as várias metodologias de ensino utilizadas ao longo do tempo, sem grandes resultados, levaram à conclusão de que devia haver uma mudança nas metodologias de ensino. O método do oralismo, que pretendia pôr os surdos a falar, foi reconhecido como um verdadeiro fracasso em termos do

²⁰ Adaptado de Schütz, Ricardo em www.com.br/sk-choms.html

desenvolvimento, tanto linguístico, como cognitivo das crianças surdas ²¹. Esta metodologia pretendia que as crianças surdas fizessem o mesmo percurso das crianças ouvintes na aquisição da linguagem. Em primeiro lugar, aprendiam a língua oral através da repetição e da terapia da fala, mas, como hoje se sabe, estes processos oralistas apenas permitem a aquisição de vocábulos ou pequenas frases estereotipadas, não permitindo uma verdadeira aquisição da linguagem oral. As crianças surdas conseguiam, assim, aprender as palavras, mas muito dificilmente aprendiam as estruturas da língua, pois a interiorização da linguagem verbal processa-se por percepção auditiva, não acessível às crianças surdas. Os mesmos processos eram utilizados para ensinar a ler e a escrever a estas crianças, estabelecendo relações entre a escrita e a oralidade, mas como esta também não estava adquirida, este objectivo não era conseguido. (Delgado-Martins, 1997)

Os métodos bilingues utilizados nos E.U.A. e nos países nórdicos começaram a ser encarados em Portugal em meados da década de setenta. Simultaneamente, estudos linguísticos ²², que valorizaram e reforçaram a imagem e a importância das línguas gestuais, levaram os responsáveis pela educação de crianças e jovens surdos a reconsiderar a sua utilização nas escolas, à semelhança do que acontecia antes do Congresso de Milão ²³ que, em 1880, preconizava o oralismo como o meio eficaz para a educação destas crianças e jovens.

4.4. Contexto familiar – o papel dos pais no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos filhos surdos

Para Vygotsky a linguagem é um factor fundamental para o desenvolvimento do conhecimento a partir dos conceitos. Segundo este autor, a construção deste conhecimento tem início nas trocas comunicativas entre mãe e filho. O bebé, que inicialmente tem um comportamento instintivo, começa a atribuir significações às respostas da mãe ao seu choro, por exemplo quando o amamenta ou acarinha para o acalmar. O choro ou balbúcio começam a adquirir uma importância comunicativa para o

²¹ Em Portugal foi realizado um estudo, em 1985, por iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian, da autoria de Pinho e Melo, Moreno, Delgado-Martins e outros, intitulado "A Criança Deficiente Auditiva. Situação Educativa em Portugal" que constatava este insucesso.

²² No início dos anos 60, o linguista americano William C. Stokoe publicou diversos estudos que comprovavam que a Língua Gestual Americana era uma verdadeira língua, estudos estes que abriram a porta a todas as línguas gestuais do mundo.

²³ Este Congresso reuniu professores e técnicos ouvintes, contando apenas com a participação de um Surdo, e ficou na história das comunidades surdas mundiais como um marco de frustração e retrocesso nas metodologias de ensino a surdos que até à época aceitavam as línguas gestuais a par das línguas orais.

bebé. Esta interacção entre bebé e mãe marca o início dos processos mentais, potenciados pelo uso da linguagem. A mãe, ao reagir aos estímulos do bebé, fala com ele e propicia-lhe um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua fala.

Esta ligação entre mãe e filho é igualmente importante na relação entre uma mãe e a sua criança surda. Hilde Schlesinger, uma psiquiatra que trabalha com crianças surdas e com os seus pais, realizou um estudo onde enfatiza a importância do *input* linguístico dos pais na aprendizagem de uma língua por estas crianças, mas também demonstra como este *input* pode ser modificado pela atitude psicológica da mãe e da sua reacção perante a surdez do seu filho. Ao comparar os níveis de leitura de crianças surdas com as atitudes positivas das mães em relação aos seus filhos surdos e às suas capacidades, esta investigadora conclui que os melhores leitores são aqueles cujas mães demonstraram menor ansiedade:

The work reported here indicates that deaf children need more mediating dialogue with mothers who feel powerful. (...) If mothers do not feel powerful, whatever the reasons, their interactions will shift toward directive monologues, and mothers and children will suffer. (Schlesinger, 1996: 284-285)

Este estudo reforça a importância da sensibilização e aconselhamento dados aos pais de crianças surdas para os ajudar a adquirir estratégias que permitam um melhor desenvolvimento global dos seus filhos surdos.

Em vez de se deixarem desanimar pelas dificuldades e pelos fracos resultados divulgados por alguns estudos, os pais de crianças surdas devem sentir-se encorajados e encararem o desafio de poderem eles próprios contribuir para que os seus filhos atinjam bons níveis de literacia. Segundo Stewart & Clarke (2003: 10), a literacia, como a caridade, começa em casa. Os pais e outros membros da família, podem exercer uma influência muito significativa no modo como as suas crianças surdas fazem as suas aprendizagens e muitas das crianças surdas que atingem níveis de sucesso têm pais que optimizaram o ambiente linguístico em casa.

A comunicação estabelecida entre os pais e os seus filhos surdos, logo desde o início, em língua gestual, é essencial para um bom desenvolvimento cognitivo e linguístico. O desenvolvimento da criança surda num ambiente onde interaja com falantes de língua gestual é tão normal como o de uma criança ouvinte (Stokoe, 2002); no entanto, o problema coloca-se pelo facto de apenas 5% das crianças surdas beneficiarem naturalmente deste ambiente linguístico: aquelas que são filhas de pais surdos e ainda

aquelas que estão inseridas em programas “genuinamente bilingues”. Segundo este autor, o efeito prejudicial sobre a cognição da criança surda não é tanto devido à falta de audição, mas sobretudo, àquilo que se faz com a criança surda:

Cognition is inevitably affected when a child who cannot hear lives in a spoken language environment and can neither understand what is said nor respond appropriately. What family, society, and specialists think and do have more effect on the child's cognitive development than not hearing. (Stokoe, 2002: 7)

A interacção com a criança em língua gestual promove o seu desenvolvimento cognitivo, mas, de acordo com Stokoe (2002), deve ser a verdadeira língua, não um código artificial inventado, “*as attested to by the life stories of hundreds of deaf people who grew up in deaf, signing families.*” (Stokoe, 2002: 7)

Quando a surdez é detectada, os pais de crianças surdas sofrem um choque emocional profundo ao tomarem conhecimento da condição física da sua criança, mas, passado esse momento inicial, deverão ser apoiados no sentido de iniciarem de imediato uma intervenção precoce conducente à criação de um ambiente facilitador do seu total desenvolvimento linguístico, cognitivo e sócio-emocional.

É importante alertar os pais e a família de que a falta deste ambiente propício e acolhedor do novo ser poderá constituir, isso sim, um factor causador de deficiência e de problemas de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Os serviços de saúde deveriam proporcionar o devido aconselhamento aos pais de crianças surdas - a par do acompanhamento médico, que se ocupa dos possíveis tratamentos a seguir ou do devido diagnóstico para o uso de aparelhos que recuperem ou melhorem os resíduos auditivos existentes. É fundamental que exista um aconselhamento aos pais que tenha em conta os outros aspectos não clínicos da surdez, nomeadamente, informação sobre o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, bem como informação sobre a comunidade surda, a sua língua e a sua cultura, que fazem parte do legado histórico dessa criança. Esta atitude, todavia, é muito pouco frequente entre os meios médicos, contudo, há algumas excepções, como é o caso da consulta de surdez infantil do Hospital de Santa Maria em Lisboa. Os pais deverão, mesmo assim, procurar informação em diferentes fontes, tais como, junto da comunidade surda, nas associações de surdos e nas associações de pais, tarefa actualmente facilitada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação tecnológicos existentes, através da pesquisa na Internet.

Os pais necessitam de apoio, aconselhamento e encaminhamento para encararem sem angústias a falta de audição do seu filho/a, no sentido de lhe proporcionarem as condições para o seu crescimento e desenvolvimento, à semelhança do que fariam com qualquer outro filho. A comunicação entre os pais e a sua criança surda deve ter início de imediato; para isso, é importante que os pais e a restante família sejam incentivados, desde logo, a aprender a língua gestual portuguesa para assim comunicarem e conversarem, brincando, com o seu bebé, de um modo natural e totalmente acessível para ele desde o início, sem preconceitos, contribuindo conscientemente para o seu desenvolvimento global.

Mesmo que o bebé venha a recuperar audição, essa comunicação já estabelecida só terá frutos positivos, pois permitiu estabelecer uma ligação mais profunda entre pais e filho/a e caso a recuperação da audição não seja satisfatória, em termos de uma aquisição natural da língua oral, o uso da língua gestual, de modo precoce, permitiu estabelecer na criança as bases linguísticas para a aquisição da língua dos pais, sobretudo através da leitura e da escrita e, na medida do possível, da língua falada. O enfoque na leitura e na escrita justifica-se pelo facto de ser este o meio mais acessível à criança surda, como expressão visual da língua do seu país e fundamental para o seu percurso académico.

Tendo em conta que existe uma grande percentagem de crianças surdas filhas de pais ouvintes, as condições naturais de aquisição de uma língua gestual ficam grandemente comprometidas. Para colmatar esta dificuldade, há a necessidade de sensibilizar os pais e as famílias, assim como a classe médica - classe que, muitas vezes, constitui o primeiro contacto dos pais com a realidade da surdez - para a importância do contacto precoce das crianças surdas com a língua gestual, independentemente dos esforços médicos que possam ser feitos em paralelo para a recuperação da audição.

A aquisição da língua gestual só poderá beneficiar estas crianças, porque mesmo que venham a recuperar alguma audição, quando isso acontecer, já terão perdido fases fundamentais de aquisição da linguagem, de difícil ou impossível recuperação. Mahshie (1997)²⁴ alerta os pais para este risco:

(...) I suggest that whatever hopes parents attach to this notion of residual hearing be accompanied by a realistic perspective about the real outcomes and costs for even the *most* successful of deaf speakers, and that hopeful advice also be tempered with appropriate alarm that—due to our inability to predict—many children are left with little or no access to

²⁴ No seu artigo, em linha, "A First Language: Whose Choice Is It?"

language during what often becomes a long-term evaluation of their potential for using spoken language.

Esta autora descreve o cenário do que sucede na Dinamarca e na Suécia²⁵, onde se aceita o direito da criança surda adquirir uma primeira língua natural e atempadamente. A língua que não é adquirida naturalmente será aprendida mais tarde como segunda língua. Os pais, em vez de serem confrontados com opções que se auto-excluem, são encaminhados para um modelo que inclui todas as possibilidades: língua gestual, língua do país escrita e falada – nas fases de desenvolvimento adequadas. Este modelo reconhece a importância de se deixar a criança surda “ser criança”, aspecto este que muitas vezes é esquecido tanto pelos pais, como pelos educadores na sua ânsia de transformar esta criança numa “criança como as outras”.

Estanqueiro (2006: 195) reforça a ideia de que não se deve dar relevo ao aspecto mais frágil na criança surda, mas sim aproveitar o que ela tem de melhor, a sua visão, que lhe permite apreender o mundo e os conhecimentos de que necessita para se desenvolver. Como ela diz:

Não parece pedagogicamente correcto, nem sensato, fazer depender de um sentido, que a criança não possui ou possui apenas parcialmente, toda a aquisição linguística e cognitiva. Ao passarmos toda uma gama de conhecimentos através do “ponto mais fraco” da criança, estaríamos a usar a via quase certa para o insucesso e a criar barreiras desnecessárias ao seu desenvolvimento.

Ainda para esta autora, é importante que a família seja aconselhada por uma equipa multidisciplinar composta de profissionais surdos e ouvintes que os ajude a comunicar desde logo com o seu bebé. Para que a criança seja incluída na família esta tem que se tornar bilingue e o uso das duas línguas em casa permitirá a total participação de todos os membros, surdos e ouvintes, evitando situações confrangedoras em que as crianças surdas se sentem sós na sua própria família.

Jim Kyle (1999) aborda as dificuldades que muitos pais encontram em conseguir criar um ambiente de língua gestual para a sua criança surda e, apesar de um deles, ou ambos, desejarem aprender língua gestual, por vezes são criticados ou impedidos pelos técnicos que se opõem ao uso da língua gestual. O autor refere, a este propósito, o exemplo da Dinamarca onde se criou uma boa sinergia entre pais de crianças surdas:

Nessa fase, pode haver pessoas surdas dando apoio, as quais aumentam o uso de sinais dos pais, interessam-se pela criança e agem como uma entrada para a comunidade dos surdos. Os pais podem buscar outros pais que possuem interesses

²⁵ Conforme relatado em Mahshie (1997)

semelhantes. Em alguns países, como a Dinamarca, todas as organizações de pais agruparam-se ao redor da abordagem da língua de sinais e, assim, o contato com outros pais pode ser mais fácil. (Kyle, 1999: 24, *in* Skliar (org), 1999)

Poderemos então concluir que as crianças surdas têm condições idênticas às das outras crianças para se desenvolverem linguística e cognitivamente, desde que lhes seja facultado o acesso precoce a uma língua para elas natural, a língua gestual, que deverá funcionar, numa primeira fase, como uma língua materna, estruturadora do seu pensamento, com a qual possa realizar raciocínios interiores e, numa segunda fase, usá-la como meio de comunicação com o exterior e como base de construção dos seus conhecimentos de uma segunda língua, a língua do seu país na sua forma escrita, que podemos considerar como sua língua não materna.

Consideramos importante, para terminar este capítulo, deixar aqui um testemunho de um pai com uma filha surda que descreve com ternura como ela cresceu e os pequenos detalhes que, também a nós, nos fazem ter esperança no futuro e sorrir quando observamos os nossos filhos. Diz ele:

A Língua Gestual Portuguesa tornou-se uma língua familiar em casa. Claro que tenho um «acento» que felizmente a minha filha compreende. Mas fui percebendo as necessidades e dificuldades de um surdo e considero inequívoco ser mais fácil um adulto tentar chegar a uma criança surda, aprendendo a sua língua natural, do que o contrário.” (Bispo, Couto e Clara, 2006: 353)

CAPÍTULO 2 – Didáctica de Línguas, Português Língua Segunda e a Educação de Surdos

Para além do mais, tratando-se do ensino de uma língua segunda, há duas vertentes a não desprezar. Por um lado, toda a vivência linguística e cultural anteriormente adquirida pela e na língua primeira. Por outro, todas as zonas de cruzamento destas aquisições anteriores com as particularidades da LP. (Ançã, 2000: 1040)

Neste capítulo, procuramos enquadrar este estudo numa perspectiva de português como língua segunda (L2)²⁶. Apesar de se considerar, de modo algo generalizado, que as crianças surdas devem ter como primeira língua a língua gestual portuguesa e como segunda língua, a língua portuguesa, na sua vertente escrita, são ainda poucos os estudos que encaram o ensino do português aos alunos surdos como língua segunda. Serão aqui abordadas as razões que levaram à necessidade de perspectivar o ensino do português como L2, entre elas a diversidade linguística originada pelos movimentos de migração dos povos. Esta diversidade levou alguns investigadores a estudar a adopção de uma didáctica adequada a uma L2. No nosso estudo, iremos ponderar as razões e motivações para o estudo e desenvolvimento de uma didáctica do português L2 no ensino de crianças e jovens surdos. Será feito, ainda, um breve apontamento sobre a legislação existente neste âmbito.

1. Diversidade linguística e cultural

1.1. Educação multicultural e multilingue

A migração das populações coloca questões de adaptação cultural e linguística que não podem ser ignoradas pelos países de acolhimento. Por tradição, os portugueses são conhecidos pelas várias vagas de emigração que realizaram pelo mundo e, a partir de meados do séc. XX, com maior incidência para países europeus, como a França e a Alemanha. Esta vaga de emigrantes levou os nossos governantes a preocuparem-se com a promoção do ensino do Português como Língua Materna junto dos filhos desses emigrantes portugueses.

²⁶ Doravante poderemos referir-nos a este conceito também pela abreviatura L2.

Por outro lado, factores políticos e sociais levaram a que o nosso país se tornasse também num país de acolhimento para imigrantes de diversas origens tais como, países africanos de língua portuguesa, Brasil, China, Índia e países de Leste, para mencionar os mais representativos. Os filhos destes imigrantes constituem um número significativo de alunos no nosso sistema escolar e a riqueza multicultural e plurilinguística que representam deve ser tida em conta. A grande maioria não tem a língua portuguesa como língua materna e possui um fraco domínio, ou nenhum, da língua do país de acolhimento, enfrentando grandes dificuldades de adaptação ao sistema escolar em que são integrados muitas vezes sem o apoio devido.

Neste sentido, o reconhecimento da necessidade de adoptar estratégias adequadas à integração e à promoção de condições de sucesso para os alunos cuja língua materna não é o português levou a um novo conceito de Educação Multicultural (Bernardo, 2005). Este conceito tem como objectivo promover o respeito pela individualidade de cada um e o reconhecimento da diversidade cultural existente num determinado grupo de alunos. No entanto, segundo esta autora, a Educação Multicultural constitui apenas uma base teórica sobre a realidade multicultural, defendendo no seu trabalho um outro conceito mais avançado, o de Educação Intercultural que *“visa, acima de tudo, uma dimensão mais dinâmica entre grupos sociais e culturais, na escola e fora dela, no sentido de promover uma sociedade em diálogo permanente e baseada na igualdade e tolerância.”* (Bernardo, 2005: 4)

O desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, além de permitir uma maior mobilidade, contribui para uma sensibilização e educação social que habilitam os cidadãos a moverem-se numa sociedade cada vez mais diversificada. Por outras palavras,

pretende-se promover o plurilinguismo como forma de permitir a construção de contextos cada vez mais definidos pela diversidade e de a enfrentar como um aspecto positivo das sociedades pluralistas, abertas à intensificação das relações, cada vez mais próximas, entre sujeitos, línguas e culturas. (Andrade, & Sá (coords.) *in* Neto *et al*, 2003: 490)

Este espírito de abertura à diversidade modifica a mentalidade do colectivo social, tornando-o mais informado e receptivo a encarar a diferença.

Não apenas para respeitar os princípios democráticos pelos quais a nossa sociedade se rege, mas porque o número de alunos filhos de imigrantes se torna, a cada dia, mais significativo e porque os professores se vêem confrontados com a necessidade de

encontrar novas abordagens de ensino, começou a haver a preocupação com o ensino do Português como Língua Segunda.

1.2. Recomendações nacionais e internacionais sobre diversidade linguística

1.2.1. Recomendações gerais

A nível internacional, têm vindo a surgir recomendações para a elaboração de políticas linguísticas e educativas que tenham em conta os direitos dos cidadãos e a sua diversidade cultural e linguística. A UNESCO adoptou nos anos 70 “a ideia do bilinguismo e da educação bilingue, defendendo o direito das pessoas pertencentes a minorias linguísticas à escolarização em língua materna, sem prejuízo da aprendizagem da língua veicular da sociedade em que se inserem.” (*Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, 2003-2005: 21)

Em 1999 e na 30ª sessão da Conferência Geral, a UNESCO passou a defender a ideia de multilinguismo e de educação multilingue, que integra o ensino em pelo menos três línguas: língua materna do aluno, uma língua nacional ou regional e uma língua internacional. A UNESCO implementou ainda o Dia Internacional da Língua Materna com o objectivo de promover o direito universal à escolarização em língua materna (*Op cit*, p.22).

Mais recentemente, em 2003, através da sua publicação *Education in a Multilingual World*, a UNESCO manifesta a sua posição no que diz respeito às questões linguísticas e educativas, da seguinte forma:

- a UNESCO apoia o ensino na língua materna, como meio de melhorar a qualidade do ensino, actuando sobre os conhecimentos prévios dos alunos e dos professores;
- a UNESCO apoia o ensino bilingue e/ou multilingue a todos os níveis do ensino, como meios de promover a igualdade social e de género e como elemento essencial das sociedades linguisticamente heterogéneas;
- a UNESCO apoia as línguas como elemento fundamental para a educação intercultural, como forma de encorajar o entendimento entre diferentes grupos populacionais e como forma de assegurar os direitos fundamentais de todos os indivíduos.” (*Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, 2003-2005: 22)

A nível europeu, os grandes marcos a considerar no âmbito da diversidade linguística são os seguintes: o *Ano Europeu das Línguas*, que teve lugar em 2001, cujo objectivo era reconhecer a riqueza e variedade de línguas na União Europeia e incentivar a aprendizagem de mais do que uma língua estrangeira; a publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), que reúne informação sobre as línguas europeias e as diferentes metodologias de ensino, propondo modelos a seguir, e o *Portfolio Europeu das Línguas* cuja função é a de estabelecer parâmetros que permitam a autoavaliação dos cidadãos europeus dos seus próprios conhecimentos de uma ou mais línguas, contribuindo para aumentar a motivação dos mesmos em melhorar o seu domínio sobre essas e outras línguas.

O Conselho da Europa reforçou as orientações para a promoção do plurilinguismo e reconhecimento, pelos estados-membros, da necessidade de defender a diversidade linguística à luz dos direitos humanos e princípios democráticos, valorizando, promovendo e ensinando as línguas oficiais, regionais ou de minorias migrantes, ao publicar o *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – from Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (2002).

1.2.2. Recomendações específicas sobre as línguas gestuais

Os documentos atrás citados não se ocupam nem referem a situação do ensino das línguas a crianças e jovens com surdez, mas existem outros documentos, que à luz das mesmas preocupações de respeito pelos direitos humanos e linguísticos, bem como pelos princípios democráticos, o fazem de forma clara e inequívoca.

Recordamos as orientações da ONU que, na sua resolução A/RES/48/96 de 4 de Março de 1994 sobre as “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as pessoas com deficiência”, defende na Norma 5, alínea b) a propósito da “acessibilidade” que as pessoas surdas devem ter acesso aos serviços de informação e de documentação, habitualmente veiculadas por via oral, através da utilização de técnicas adequadas (ponto 6 desta alínea), bem como, no âmbito da educação:

Deve prever-se a utilização da linguagem gestual na educação de crianças surdas, assim como no seio das suas famílias e das próprias comunidades. Para o efeito devem existir serviços de intérpretes de língua gestual para facilitar a comunicação entre as pessoas surdas e os seus semelhantes. (ponto 7 da mesma alínea)

Ainda no âmbito da educação de surdos, podemos destacar as conclusões da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em colaboração com o governo de Espanha, em Junho de 1994, e que deu origem à reconhecida “Declaração de Salamanca”. Estiveram representados noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais que proclamaram, entre outros, os princípios de que cada criança tem direito à educação e a conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, bem como devem ser respeitadas as suas características específicas e necessidades educativas. No ponto sobre “Política e organização”, é claramente definida a estratégia a seguir com as crianças surdas. No ponto 21 é dito que:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da língua gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua gestual do seu país.

Ainda em relação às crianças surdas e crianças surdas-cegas e embora se reconheça a orientação inclusiva desta declaração, é considerada a necessidade de que a educação ministrada a estas crianças, devido às suas necessidades particulares, possa ser mais adequada se ministrada em “escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares”

Estas posições são assumidas e defendidas em diversos documentos europeus e em documentos emitidos por organizações representativas da Comunidade Surda a nível mundial, europeu e nacional²⁷. Destacamos a declaração de princípios da Federação Mundial de Surdos que no documento “*Education Rights for Deaf Children*” define os princípios e os direitos que assistem às pessoas surdas no âmbito da educação. Como todas as pessoas, os surdos têm o direito a um acesso completo a uma educação de qualidade, em conformidade com os direitos linguísticos e educacionais consignados nas políticas educativas nacionais e internacionais. Não sendo possível reproduzir todo o documento, citamos duas frases que sintetizam a filosofia aqui defendida: *Deaf people are primarily visual beings, whose eyes are their portal to the world of information and knowledge. Thus, sign language and visual strategies must be available to Deaf people as a birthright.*

²⁷ Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais Doc.A2-302/87; Nova Resolução sobre Línguas Gestuais do Parlamento Europeu, adoptada na sua sessão plenária de Estrasburgo em 8 de Novembro 1998; Declaração sobre política de educação da Federação Mundial de Surdos: Education Rights for Deaf Children – A policy statement of the World Federation of the Deaf, publicada no seu sítio wfdeaf.org/pdf/policy_child_ed.pdf; Carta dos Direitos da Pessoa Surda, aprovada no III Congresso Nacional de Surdos, em Beja, a 27 de Abril de 2001.

1.3. Estudos sobre diversidade linguística

Os movimentos migratórios trouxeram ao nosso país uma diversidade de línguas e culturas que se fazem notar nas nossas escolas pelo número cada vez mais elevado de filhos de imigrantes, cuja língua materna não é o português. Esta população estudantil heterogénea levanta questões pedagógicas que necessitam de resposta urgente. Existem já alguns estudos oficiais que procuram identificar a origem e natureza dos problemas que se colocam neste âmbito, bem como procurar algumas respostas para os mesmos. Apesar de estes estudos não terem em conta os alunos surdos das escolas portuguesas que, muitas vezes, também não dominam a língua portuguesa ou têm dela um fraco conhecimento, poderão interessar-nos pela abordagem que fazem a esta problemática e pelo tipo de soluções apresentadas.

1.3.1. Relatório Final – Português Língua Não Materna do Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Foi publicado em 2005 o relatório final de um estudo que pretendia identificar e caracterizar a população escolar que não tem a língua portuguesa como língua materna. Este estudo foi desenvolvido pela DGIDC do Ministério da Educação e pelo IESE, Instituto de Estudos Sociais e Económicos. O estudo tem a designação de Inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português.

Neste estudo, é feita uma caracterização pormenorizada da população escolar abrangida que engloba alunos filhos de imigrantes nascidos em Portugal (cerca de 20%) e alunos não nascidos em Portugal (cerca de 80%). No primeiro grupo encontram-se alunos filhos de imigrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), sobretudo Cabo Verde e Angola, e também oriundos da China e de alguns países europeus. O segundo grupo, os que não nasceram em Portugal, é constituído por uma diversidade de países destacando-se Angola, Brasil e alguns países europeus, sobretudo os países de Leste.

Faremos, de seguida, uma breve abordagem às iniciativas e medidas promovidas pelas escolas, e mencionadas neste estudo, dirigidas aos alunos cuja língua materna não é o

português. São três as medidas adoptadas pelas escolas para proporcionar uma melhor integração aos alunos filhos de imigrantes: projectos na área da literacia ou da interculturalidade; actividades de apoio²⁸ e actividades curriculares²⁹. Destas três medidas, a dos projectos é a que encontra menor implantação (14% das escolas), sendo as actividades de apoio (70%) e curriculares (46%) as que têm maior expressão.

São também mencionados no estudo outros tipos de medidas de apoio dirigidos à integração escolar destes alunos que incluem o apoio em português língua não materna (PLNM), mediadores e tutores. O apoio em PLNM prevê aulas de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa e constitui a medida de maior implementação pois enquadra-se mais facilmente no funcionamento das escolas (30% das escolas). O recurso a professores tutores e a mediadores (membros das comunidades de imigrantes) tem menos expressão nas actividades desenvolvidas (cerca de 3% e 2% respectivamente), devido a dificuldades de orçamento e recrutamento.

Estas duas soluções, professores tutores e mediadores, seriam opções a explorar mais em profundidade, pois pensamos que seriam as que melhor poderiam contribuir para uma boa integração dos alunos na comunidade escolar, facilitando, ao mesmo tempo, a comunicação e o diálogo intercultural e, por outro lado, poderiam introduzir mais facilmente a língua portuguesa com recurso à língua materna dos alunos. Implicaria, ainda, um maior comprometimento das entidades oficiais envolvidas e também uma formação adequada dos intervenientes.

1.3.2. Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*

Este projecto foi desenvolvido pelo ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional e pelo DGIDC do Ministério da Educação sob o patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian e os seus resultados encontram-se disponíveis no sítio do ILTEC³⁰.

Baseando-se nos princípios dos Direitos Humanos e em diversos documentos internacionais, bem como na legislação nacional, este estudo procurou fazer um levantamento da diversidade linguística existente nas escolas portuguesas. Aborda ainda questões de carácter científico pertinentes para o estudo e, em particular, os modelos

²⁸ 40% das escolas incluem até 3h/semana de actividades de apoio e 28% com 10h/semana.

²⁹ Ao abrigo do DL 6/2001 são criadas as actividades curriculares específicas para aprendizagem da língua portuguesa.

³⁰ Os primeiros resultados, relativos ao período de 2003-2005 encontram-se publicados em CD e no sítio: www.iltec.pt

educativos de natureza bilingue adequados ao ensino do português como língua não materna aos alunos provenientes de minorias linguísticas migrantes.

A vontade de tornar a nossa escola, uma escola inclusiva, que não contribua para os *“índices elevados de exclusão ou de desnivelamento social das populações minoritárias”* leva à necessidade de compreender as necessidades educativas destes alunos e de criar condições para definir políticas e construir modelos educativos que tenham em conta esta diversidade.

São abordados dois princípios psicolinguísticos considerados importantes na escolarização da criança bilingue ou que seja exposta, na escola, a uma língua diferente da sua língua materna. São eles o princípio da proficiência linguística conversacional vs. proficiência linguística para fins académicos e o princípio da interdependência.

A consideração destes princípios, enunciados por Cummins (1979 e 1981), autor referido neste estudo, é importante quando se pretende definir as opções metodológicas a seguir no processo educativo das crianças migrantes. Se o objectivo é atingir uma proficiência linguística que permita prosseguir estudos académicos, então o tempo necessário para atingir essa proficiência será mais longo. Por outro lado, o princípio da interdependência demonstra que existe uma ligação forte entre os conhecimentos e a proficiência numa determinada língua, que são transferidos para outra, desde que haja uma exposição e motivação adequadas.

Estudos realizados no domínio da educação bilingue demonstraram que os alunos que são escolarizados na sua língua materna e atingem bons níveis de literacia na sua língua conseguem, igualmente, melhores resultados na segunda língua assim como melhores níveis de proficiência.

Na nossa opinião, esta conclusão acarreta consigo alguma responsabilidade para o sistema que deveria garantir aos alunos, cuja língua materna não é o português, uma efectiva escolarização na sua língua materna, devido aos benefícios daí decorrentes para a aprendizagem da língua segunda, já comprovados. Esta situação pode e deve ser extrapolada para o caso dos alunos surdos, que, tendo tido acesso precoce à língua gestual, deverão ter também acesso ao estudo desta língua, sua língua materna, o que lhes permitirá realizar uma melhor aprendizagem do português como língua segunda.

Verificamos que não são englobados, nestes dois estudos, os alunos surdos, que naturalmente devem ser alvo de uma atenção especializada, devido às várias razões já aqui apontadas, e que serão ainda mais aprofundadas, mas que não deixam de pertencer ao grupo dos alunos cuja língua materna não é a língua portuguesa. Assim, deixando bem assente que os alunos surdos são de nacionalidade portuguesa e cidadãos portugueses como os seus colegas ouvintes e não tiveram, na sua esmagadora maioria, acesso ao português como língua materna, é nossa convicção que a abordagem mais correcta com estes alunos será perspectivar o ensino do português como L2 (LNM), devendo este facto deve ser consagrado na lei portuguesa, atendendo às especificidades destes alunos.

Lane, Hofmeister e Bahan (1996: 297) defendem que uma educação bilingue, que use a língua gestual americana como linguagem dentro da sala de aula, será mais eficaz no ensino das matérias e transmitirá conhecimentos que irão facilitar a aprendizagem do inglês, pois, ao tornarem-se bilingues, os alunos surdos estarão preparados para uma maior variedade de tarefas cognitivas. Referem alguns estudos, destacando entre eles os estudos de Wallace Lambert, um canadiano perito em bilinguismo, que defende que as pessoas bilingues desenvolvem melhores capacidades no estabelecimento de relações semânticas, na análise de estruturas fráscas, são mais criativas na resolução de problemas e demonstram em geral alguma superioridade na realização de tarefas cognitivas.

2. Didáctica de línguas

2.1. Caracterização da didáctica geral

Gallisson & Coste (1983: 199-200) referem a ambiguidade e controvérsia que na época suscitava o termo “Didáctica”; todavia, após algumas considerações indicam a sua ligação à linguística aplicada e à metodologia de ensino das línguas que consideram como *“organização da matéria linguística fornecida pela linguística aplicada, a partir de princípios que emanam da psicologia, da sociologia, da pedagogia, utilizando processos e técnicas adequadas aos princípios adoptados e vindo a dar na elaboração de métodos e de manuais utilizáveis em aula.”*

O facto de a Didáctica se cruzar com outras áreas do saber parece que tem dificultado a sua própria ascendência como disciplina científica autónoma, no entanto, existem já vários autores que a defendem como tal. Alarcão (1991: 307) reforça esta ideia quando reafirma a Didáctica como:

(...) uma disciplina *autónoma* porque utiliza vários domínios do saber sem se identificar com nenhum deles exclusivamente, ao colocar-se interrogações que lhe são próprias e ao encontrar para essas questões respostas que só ela sabe dar.” (Alarcão *cit in* Canha, 2001: 35)

Por sua vez, Andrade & Araújo e Sá (1989), citadas em Canha (2001: 33), afirmam que a interdisciplinaridade entre a Didáctica e as outras áreas do saber, e a especificidade das suas próprias interrogações e respostas decorrentes do seu objecto de estudo, a sala de aula, definem a autonomia desta disciplina.

Alarcão (1999)³¹, explorando as várias dimensões que a própria didáctica pode abarcar, apresenta a sua reflexão sobre o “polissémico conceito” que já apresentara em outros contextos e locais e que nesta comunicação³² volta a desenvolver. Segundo esta autora, a didáctica pode ser encarada em três dimensões, interactivas entre si: didáctica profissional, investigação em didáctica e didáctica curricular. A primeira refere-se à actividade desenvolvida pelo professor na sala de aula. Para a autora, o acto de ensinar e aprender “*são duas faces da mesma moeda*”, constituem um acto comunicativo-interactivo de carácter pedagógico destinado a preparar o aluno para uma cidadania plena. A segunda dimensão da didáctica, a vertente da investigação, tem como objectivo realizar trabalhos de investigação que visem o desenvolvimento de um conhecimento sistemático que permita a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do aluno. A terceira dimensão enquadra-se no âmbito da didáctica específica e tem como objecto a didáctica como espaço curricular de ensino da mesma. Esta vertente integra “*os planos curriculares da maioria dos cursos de formação de professores, na intersecção dos processos de ensino e de aprendizagem e da sua relação com o conteúdo a aprender*”. Segundo a autora, o que distingue a Didáctica Geral da específica é que a primeira deixa de fora os conteúdos da matéria a ensinar que, por sua vez, são fulcrais para a segunda.

Botelho (2005) caracteriza a Didáctica como uma ciência baseada na prática e na diversidade de saberes em constante interacção com outras disciplinas mas em relação

³¹ Trata-se de um texto fotocopiado, não sendo possível determinar a página.

³² Comunicação apresentada ao 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, realizado na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia – Departamento de Metodologias de Educação.

aos quais é autónoma. Os conhecimentos decorrentes dessa interacção são utilizados para desenvolver e melhorar o trabalho a realizar no terreno, a sala de aula. Segundo esta autora:

A Didáctica vive pois no diálogo entre as situações de sala e dos sujeitos que as vivem e a observação e interpretação da investigação e, por isso, constitui-se, hoje, como a disciplina que reúne maiores possibilidades de se converter na principal ciência que informa e explica a actividade profissional que constitui ser professor. (Botelho, 2005: 24)

2.2. Didáctica da Língua Segunda

A Didáctica de Línguas é uma disciplina que se pode concretizar em diferentes disciplinas específicas. Quando nos referimos à Didáctica do Português, devemos ter em conta que esta se pode desdobrar em Didáctica do Português Língua Materna (DPLM), Didáctica do Português Língua Não Materna (DPLNM), Didáctica do Português Língua Segunda (DPL2), Didáctica do Português Língua Estrangeira (DPLE) e, ainda, se tivermos em conta o público alvo do nosso estudo a Didáctica do Português Língua Segunda, ou Língua Não Materna na educação dos surdos portugueses.³³

Vários autores abordam a questão da Didáctica da Língua Segunda (DL2). Na verdade, uma segunda língua (L2) pode ter um papel de maior ou menor relevo em qualquer sociedade, ou grupo social nela inserido. Por que razão as pessoas aprendem uma segunda língua? Cook (1994: 102) apresenta-nos três possíveis cenários: bilinguismo de elite, língua oficial e multilinguismo. O primeiro corresponde a uma escolha dos pais, ou à existência de grupos que utilizam uma segunda língua; o segundo encontra-se em países com mais de uma língua oficial e o terceiro refere-se a países em que mais do que uma língua são utilizadas no quotidiano. Cook (1994: 112) identifica, ainda, três objectivos para o ensino de uma L2: locais, internacionais ou individuais. Os objectivos locais integram-se dentro de uma sociedade e dividem-se em ensino assimilacionista, transicional, de manutenção e ensino bilingue; este último permite aos falantes minoritários aprender e funcionar em ambas as línguas. Os objectivos internacionais destinam-se a uso no estrangeiro, para promoção de carreiras profissionais, educação superior, acesso a pesquisa e investigação e viagens. Por último, os objectivos individuais prendem-se com o desejo de desenvolver qualidades no aprendente, designadamente, de valorização pessoal, compreensão de outras culturas e outras línguas e como valorização académica.

³³ Doravante serão utilizadas as designações de DPLM, DPLNM, DPL2 ou DPLE, respectivamente, de modo a simplificar a leitura deste texto.

No caso da educação das pessoas surdas, não desprezando os objectivos de carácter individual ou internacional, cremos que os objectivos identificados por Cook como “locais” são os mais pertinentes, pois trata-se de uma questão pública, que deve ser assumida e resolvida da melhor forma pelas sociedades e entidades oficiais, segundo audição e parecer de especialistas na matéria e sobretudo dos principais e directos interessados – os próprios surdos – representados pelas suas associações, e os pais de crianças surdas de igual forma.

Ellis (1985: 4-16) coloca uma série de questões-chave a ter em conta no estudo da aquisição da L2, que não iremos aprofundar, mas apenas arrolar, sendo algumas delas abordadas ao longo deste trabalho. As questões identificadas por Ellis são as seguintes: aquisição de L2 como fenómeno não uniforme nem previsível; quais as diferenças existentes entre o processo de aquisição da L2 e a aquisição da primeira língua e a aquisição da língua estrangeira; a importância da sintaxe e da morfologia; a competência versus desempenho; aquisição versus aprendizagem; o papel da primeira língua; o desenvolvimento natural da aquisição segundo a língua primeira de partida; variação contextual; diferenças individuais do aprendente; o papel do *input*; processos do aprendente e o papel da instrução formal.

Um destes aspectos a destacar é o do papel dos conhecimentos que o aprendente possui da sua primeira língua na aprendizagem da segunda. Têm sido realizados estudos que comprovam a importância de não desprezar estes conhecimentos. Se o aprendente conhecer a sua língua e conseguir reflectir sobre ela, poderá aproveitar o seu conhecimento linguístico para, através de um processo de transferência, entender melhor a língua que está a aprender.

Ançã (2004: 54) faz uma reflexão sobre esta temática e descreve um procedimento considerado aconselhável para a aprendizagem de uma língua nova. Para isso, o aprendente deverá fazer uso da língua ou línguas que já conhece para, numa perspectiva de interlíngua, recorrer à *“comparação inter-sistemas que as línguas que constituem o seu repertório verbal lhe fornecem”* para facilitar a *“apropriação global das unidades linguístico-comunicativas que permitam ao sujeito um caminhar progressivo para a autonomia”*. Pretende-se que o aprendente não desenvolva apenas uma capacidade

comunicativa, mas que, através deste trabalho de reflexão e avaliação dos processos de aprendizagem, consiga uma verdadeira aprendizagem da língua que deseja aprender.

Regressando ainda à preocupação actual com o ensino do Português Língua Segunda como factor integrante da população estudantil cuja língua materna não é o português, situação que defendemos como sendo também a dos alunos surdos, apesar de rodeada de circunstâncias específicas, veremos de seguida, como alguns autores abordam esta questão: consideram uns a situação dos filhos de imigrantes enquanto outros a adaptação desta metodologia à educação de crianças e jovens surdos.

Um aspecto fundamental, quando se fala na aprendizagem de uma L2, é a LM do aprendente, que não deve ser ignorada no contexto educativo em que o aluno, cuja língua materna não é o português, se integra.

Para Ançã (1999)³⁴ a definição de língua materna é difícil de determinar considerando a diversidade imposta por condições de época, área geográfica e diferentes interpretações dadas por diferentes autores; no entanto, no contexto do português europeu, é possível encontrar “unicidade linguística e intercompreensão entre falantes”, não havendo dúvidas de que o Português é a língua materna do nosso país.

Valorizando-se hoje o plurilinguismo³⁵ numa sociedade que se pretende cada vez mais aberta à diversidade linguística e cultural, é importante saber estabelecer a ponte entre a língua materna e as outras línguas. A reflexão sobre a própria língua e o aproveitamento didáctico das capacidades de transferência que os falantes de uma língua efectuam na aprendizagem de outras línguas podem facilitar o caminho que leva à competência plurilingue e pluricultural dos cidadãos. Botelho (2005: 32) defende que:

Sabemos também que o que se aprende numa é transferível para as outras, assim como na capacidade que temos de relacionar aspectos linguísticos e culturais entre si. Valorizar a aprendizagem das línguas passa pelo reconhecimento da importância da Língua Materna e pela efectivação do diálogo entre as línguas, numa perspectiva de construção do plurilinguismo.

³⁴ Da Língua Materna à Língua Segunda, *Noesis*, nº 51, Jul/Set 1999

³⁵ Conceito recentemente posto em evidência a nível europeu, com a celebração do Ano Europeu das Línguas e com as publicações: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001 e o *Portfolio Europeu das Línguas*, 2004 (Versão portuguesa)

A promoção de uma competência plurilingue, que favoreça o contacto intercultural entre povos, línguas e culturas passa pelos processos de aprendizagem que possam desenvolver *“capacidades, atitudes e habilidades que preparem os sujeitos aprendentes para desempenharem papéis de mediação entre línguas, culturas e contextos, como forma de expressão de uma cidadania crítica.”* (Andrade, Araújo e Sá & outros, 2003: 490).

2.2.1. Estudos sobre Didáctica do Português Língua Segunda

A questão do Português Língua Segunda coloca-se quando consideramos a população escolar com proveniências regionais, nacionais e culturais diferentes. Segundo Ançã (1999) importa também fazer uma distinção entre língua segunda e língua estrangeira, pois para os filhos de imigrantes o português não deve ser considerado como língua estrangeira porque se trata da língua da sociedade em que vivem.

Língua segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de factores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de língua segunda com o da língua materna.” (Ançã, 1999³⁶)

Aspecto importante referido por esta autora prende-se com a atitude do professor perante esta abordagem ao Português como Segunda Língua com alunos com uma língua e cultura de origem diferentes. O professor deve estar familiarizado com a língua materna do aluno, mesmo não a dominando, deve ser capaz de reconhecer aspectos de contacto entre as línguas que suscitem dificuldades de aprendizagem por parte do aluno e originárias de interferências entre as línguas. Além disso, o professor deve estar sensibilizado para a cultura adjacente a uma língua, sendo capaz de descodificar os “universos experienciais e semiológicos do outro”, aspectos a ter em conta no processo de aprendizagem de uma segunda língua.

São identificadas duas questões centrais ao desenvolvimento deste trabalho: por um lado, a investigação, estudo e adopção das perspectivas da Didáctica do Português Língua Segunda e por outro, a formação de professores nesta área. Relativamente à primeira questão, Ançã (1997) refere o seguinte:

Quanto à Didáctica específica da L2, e no caso que pretendo delimitar, a DPL2, é uma disciplina recente, ainda em desenvolvimento, cuja investigação é amplamente

³⁶ Retirado de um artigo em linha: “Da Língua Materna à Língua Segunda”, no endereço <http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>

justificada, após a independência dos países africanos e o regresso dos fluxos migratórios a Portugal. (...) A legitimação e o reconhecimento desta área de investigação passa por publicações científicas, revistas especializadas (...) Está ainda muito por fazer, mas as iniciativas citadas são já um exemplo do interesse que este campo apresenta para Portugal. (Ançã, 1997: 304)

A abordagem didáctica do Português Língua Segunda deve ter em conta que, não se trata de uma língua materna, mas também não se está a lidar com uma língua totalmente estrangeira (Ançã, 1997). Segundo esta autora, alguns princípios pertinentes para a Didáctica da Língua Estrangeira, como público/sujeito; terreno/meio; objecto/finalidades educativas e professor/agente diferem na metodologia a adoptar, porque as condições em que ocorrem são diferentes, nomeadamente, o contexto de ensino/aprendizagem, a exposição à língua, a natureza dos processos de aprendizagem e as motivações.

Quanto à questão da formação de docentes nesta área da Didáctica do Português Língua Segunda, tem havido alguma preocupação, por parte de alguns responsáveis em encontrar soluções. A este propósito, Crispim (1999)³⁷ refere que:

A receptividade encontrada nos diferentes serviços do Ministério da Educação à proposta de criação de um Ramo de Formação Educacional (RFE) em português, língua não materna, é indiciadora de uma mudança de atitude dentro de uma política da língua. (...) foi patente o interesse de todas as instâncias implicadas, mesmo se aspectos de carácter estrutural e administrativo ainda não se encontram totalmente equacionados e solucionados.

Ançã (2002: 61) revela a mesma preocupação pelo facto de não existir uma disciplina de Didáctica do Português Língua Segunda nos cursos de formação inicial de professores. Na sua opinião, a formação de professores não acompanhou a evolução verificada na sociedade portuguesa por efeito das mudanças políticas e sociais que trouxeram consigo uma maior abertura a outras línguas e outras culturas. O ensino de Português como Segunda Língua torna-se uma necessidade para o ensino a alunos cuja língua materna não é o português, não apenas como língua veicular e oficial da sociedade em que vivem, mas também porque “é em Português que a escolarização decorre e que as aprendizagens se realizam.”

Ao afirmar a necessidade de repensar a formação de professores, tendo como objectivo o “outro e uma abertura à língua e à cultura do outro”, Ançã (2002: 66) propõe, igualmente, a criação de uma disciplina de Didáctica do Português Língua Segunda nos cursos de formação de professores. Considerando como aspectos importantes a ter em

³⁷ Artigo em linha: “Português, Língua Não Materna: Formação de Docentes”

conta na formação de professores a alteridade e a diversidade, avança com uma proposta de formação em três etapas possíveis: uma primeira onde a dimensão da alteridade e da diversidade seria integrada em várias disciplinas ao longo do currículo, como 'dimensão da pluralidade linguística, social e cultural (DPLC)³⁸'; uma segunda etapa, que consistiria numa disciplina de didáctica do português (DP), contendo as vertentes de língua materna e língua segunda (DPLM/L2); e uma terceira etapa, complementar desta segunda, que incluiria uma disciplina específica de DPL2.

2.2.2. Português Língua Segunda e Educação de Surdos

Em Portugal, fala-se de educação bilingue para os alunos surdos, mas ainda não existem documentos oficiais que equacionem de modo inequívoco esta abordagem de ensino, nem onde se defina claramente a necessidade do ensino do português a alunos surdos como L2, apesar de existirem já muitos estudos e publicações de diversos autores e investigadores nacionais que, individualmente, consideram ser esta a abordagem correcta.

Apesar de existirem em Portugal Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos, pelo menos, desde os anos 80, inicialmente com a designação de NADAS e NACDAS e actualmente com a designação de UAEAS, e de a legislação que criou estas últimas datar de 6 de Maio de 1998 (Despacho 7520/98 da Secretaria de Estado da Educação e Inovação do Ministério da Educação), não existe ainda nenhum relatório oficial que dê conta do estado actual da educação bilingue para surdos, nem do funcionamento do Português como L2 na educação dos alunos surdos, preconizados no Despacho atrás referido.

Existem algumas informações e folhetos específicos sobre as UAEAS e o seu funcionamento, publicados no sítio da DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) do Ministério da Educação, e existem igualmente, publicados no mesmo sítio³⁹, dois relatórios, específicos para as necessidades educativas especiais no domínio sensorial da audição, do Departamento de Educação Básica, do Ministério da Educação, o primeiro com a designação "Alunos Surdos Severos e Surdos Profundos: Compreensão da Leitura no Final do 1º Ciclo do Ensino Básico", do

³⁸ DPLC – Sigla que representa uma dimensão transversal às várias disciplinas do currículo entendida como uma "dimensão da pluralidade linguística, social e cultural" (Ançã, 2002:66)

³⁹ www.dgicd.min-edu.pt/especial

Observatório dos apoios educativos, publicado em Fevereiro de 2002, e o segundo relatório, com o título “Observatório dos Apoios Educativos – Domínio Sensorial – Audição – 2002/2003”, publicado em Dezembro de 2003⁴⁰. Este relatório ocupa-se dos alunos surdos que cumprem o seu percurso escolar fora das UAEAS e nele procura-se caracterizar as respostas educativas, condições de acesso e desenvolvimento curricular de que estes alunos usufruem nas escolas em que estão integrados. Existe um terceiro relatório, de carácter mais genérico, igualmente com origem no Observatório dos Apoios Educativos, datado de 2004/2005, intitulado: “Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto”⁴¹, que nos fornece informação estatística e que engloba entre outros, os alunos surdos.

Os documentos oficiais publicados não reflectem uma prática consistente com o que se encontra na legislação, sobretudo no Despacho 7520/98 de 6 de Maio que advoga e prevê uma educação bilingue para os alunos surdos portugueses. Apesar de deixar algum espaço para ambiguidades, como veremos no ponto seguinte, onde analisaremos a legislação pertinente para esta matéria, este Despacho diz, claramente, no seu ponto 7:

Às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos compete:

- a) Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua;
- b) Assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita e da leitura;

Encontramos definidos neste Despacho os fundamentos essenciais de uma educação bilingue para surdos: a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e a língua portuguesa desenvolvida sobretudo na escrita e na leitura. É, por isso mesmo, mais surpreendente encontrar, nos documentos emitidos pelo próprio Ministério da Educação, por intermédio do Observatório dos Apoios Educativos, a atribuição de um papel menor à Língua Gestual Portuguesa. Um folheto do Ministério da Educação sobre as Unidades de Apoio a Alunos Surdos não refere a língua gestual portuguesa como primeira língua dos surdos mas como forma de comunicação privilegiada e de acesso ao currículo comum. É retirado o estatuto de primeira língua à LGP e é-lhe atribuído apenas o papel de acesso ao currículo. Pode-se interpretar este fraseamento, menos objectivo, como uma forma de escamotear a tomada de posição da legislação existente. Reproduz-se de seguida o texto desse folheto:

O modelo educativo das UAEAS baseia-se no princípio de que a educação de crianças e jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilingues que

⁴⁰ Em www.dgidc.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp (última actualização em 6.9.2005)

⁴¹ Em www.dgidc.min-edu.pt/especial/CDI_observatorio.asp (última actualização em 3.1.2006)

possibilitem: (i) a aquisição e o desenvolvimento da língua gestual portuguesa, como forma de comunicação privilegiada e de acesso ao currículo comum; (ii) a aprendizagem do português escrito, e eventualmente falado, como instrumento de aprendizagem e alargamento da comunicação.⁴²

O primeiro relatório, atrás referido⁴³, datado de Fevereiro de 2002, apresenta um quadro muito negro sobre a situação das capacidades de leitura dos alunos surdos no final do 1º ciclo do ensino básico, não apresentando, no entanto, um estudo aprofundado das razões para tal situação. As questões de acesso à primeira língua, do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas e do acesso ao conhecimento do mundo não são equacionadas, pelo contrário, são evidenciadas as incapacidades tanto de leitura como cognitivas⁴⁴. Os modelos bilingues são abordados, de modo muito abreviado, em dois parágrafos,⁴⁵ onde se diz:

Os defensores de programas bilingues sustentam a possibilidade de que a aprendizagem da literacia poderá ser feita pela mediação de uma língua gestual e apenas por via dos usos secundários da língua (leitura e escrita). Esta hipótese pressupõe a aprendizagem da língua por via dos seus usos secundários, sem os conhecimentos e usos primários do oral (expressão e compreensão) (Pág.20)

A linguagem utilizada para exemplificar um modelo bilingue não é muito clara e deixa transparecer alguma incredulidade sobre o seu funcionamento. O mesmo se pode inferir em relação à leitura e à escrita, aqui secundarizadas em relação à oralidade. Será que se pretende dizer que a oralidade constitui um uso primário para os alunos surdos? Preferimos acreditar que se trata de um lapso, pois significaria um retrocesso de mais de cem anos na educação de surdos.

Na discussão dos resultados⁴⁶ no relatório conclui-se que o grupo de alunos do estudo que melhores resultados obteve é o de alunos com surdez severa e comunicação oral, enquanto que o grupo com pior desempenho é o de alunos surdos profundos com comunicação gestual (onde estão incluídos os alunos surdos profundos que apenas usam mímica). Estas conclusões não podem ser consideradas reveladoras de uma realidade absoluta, pois não é dito qual o domínio de língua que cada grupo possui, nem se a mesma (oral ou gestual) foi adquirida como primeira língua, usada ou não no sistema de ensino e se teve ou não algum apoio estruturado. O próprio relatório diz-nos que *“a LGP é introduzida tardiamente, sobretudo como estratégia remediativa das*

⁴² Texto constante do folheto sobre Unidades de Apoio a Alunos Surdos, consultado em www.dgidc.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp,

e no sítio www.dgidc.min-edu.pt/especial/DS_A_unidadesapoio.asp (última actualização 20.12.2004).

⁴³ “Alunos Surdos Severos e Surdos Profundos: Compreensão da Leitura no Final do 1º Ciclo do Ensino Básico”, do Observatório dos apoios educativos

⁴⁴ Página 18 do documento.

⁴⁵ Página 20 do documento.

⁴⁶ Página 46 do documento.

dificuldades e insucesso dos alunos surdos profundos.” (pág. 41). Em nosso entendimento, esta medida não corresponde de modo algum a uma estratégia de ensino bilingue e não pode servir para avaliar o papel da língua gestual na educação de surdos.

O argumento de que o modelo bilingue subjacente às UAEAS é ainda muito recente levanta algumas questões, pois o Despacho 7520 é de 1998 e o relatório de 2002, e antes deste despacho, já existiam unidades de apoio a alunos surdos em várias escolas do país, cujo funcionamento, contributos e eventuais deficiências não são equacionados neste relatório. As sugestões para a prática pedagógica⁴⁷, apontadas no final do relatório, reservam para a língua gestual apenas o papel de *“mediação”* para *“o reconhecimento global das palavras e do acesso ao significado”*: situação que fica muito aquém de um ensino bilingue para surdos previsto na lei.

É feita a defesa da importância do conhecimento das componentes fonológicas e morfológicas da língua, quando em simultâneo se reconhece que estas são de acesso e aquisição extremamente difíceis para os leitores surdos. Questões, essas sim, secundárias na educação de surdos, como vários investigadores desta temática comprovaram. Neste relatório, reconhece-se ainda que *“estes são domínios sobre os quais, pouco sabemos ainda, no que respeita a crianças surdas”* (p. 21) Afirmação estranha quando se consulta a bibliografia do próprio relatório onde se encontram autores como Delgado-Martins (1997), Sim-Sim (1998), e Svartholm (1994 e 1998)⁴⁸.

Delgado Martins (1997:32) diz a este propósito *“Os mesmos métodos [oralistas] pretendem, a seguir, ensinar a ler e a escrever pela relação do escrito com o oral, que, já vimos, não está adquirido, e por isso falham nos seus objectivos.”* A autora prossegue, referindo as circunstâncias que devem rodear a criança surda no processo de aquisição da linguagem onde a língua gestual é a sua língua materna. Diz ainda *“Assim, as crianças surdas, no contacto com um meio em que se use a LGP, desenvolvem o seu sistema linguístico e cognitivo.”* Quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, a autora *“dispensa”* a oralidade e a fonologia, reforçando a sua perspectiva da seguinte forma:

Neste contexto, a escrita deixa de se associar ao oral e passa a estabelecer uma relação com o gesto, para *“fazer sentido”*. O contacto com a escrita deve ser precoce e os familiares e próximos devem contar ou *“ler em LGP”* a história escrita no livro: só assim os caracteres escritos passam a fazer sentido. (...) Deverá pois ser desenvolvido um

⁴⁷ Página 52 do documento.

⁴⁸ Os trabalhos de Kristina Svartholm serão referidos, com algum detalhe, no ponto seguinte e no capítulo 3 desta fundamentação teórica.

método de ensino de leitura (silenciosa) e de escrita baseada na relação da grafia e do gesto. (Delgado Martins, 1997: 32)

Este método não é de todo invulgar pois a escrita chinesa⁴⁹ não tem qualquer relação com a oralidade, podendo ser lida por falantes de diferentes línguas orais. Para que este método de aprendizagem da escrita resulte - fazendo-se corresponder a palavra ou expressão escrita a uma ideia, ou a um conceito ou vários, que são traduzidos para língua gestual - a autora defende que deve ser garantido um ambiente linguístico adequado onde a criança surda tenha acesso à língua gestual em permanência, devendo haver especial atenção aos casos de crianças filhas de pais ouvintes que não dominam a língua gestual e, igualmente, em relação ao ambiente escolar, pois, após anos de ensino oralista, a mudança, no que respeita ao reconhecimento do estatuto científico da LGP, tem sido lenta.

Após tecer algumas considerações sobre a língua gestual portuguesa e o seu funcionamento, Sim-Sim (1998) analisa a situação de aquisição e desenvolvimento da linguagem pelas crianças surdas. Encontrando-se comprometida a recepção da mensagem pela via auditiva nas crianças surdas, esta não poderá nunca ser considerada a modalidade de aquisição natural da linguagem para estas crianças. Tal não significa, no entanto, que existe alguma incapacidade para a aquisição da linguagem, mas apenas que *“a grande diferença está na modalidade de aquisição natural que, não sendo auditivo-vocal, assenta num sistema simbólico visual, isto é, uma língua gestual.”* (Sim-Sim, 1998: 277) Esta autora afirma a necessidade de proporcionar à criança surda a aquisição da língua gestual em ambiente onde esta língua seja usada com fluência, de modo a garantir o seu desenvolvimento salutar, percorrendo todas as etapas desenvolvimentistas identificadas para qualquer criança. Assim como a necessidade de proporcionar um domínio da estrutura da língua portuguesa que facilite a comunicação com a comunidade ouvinte e o acesso à informação escrita. Referindo o ponto 11 da Declaração de Salamanca, é reforçada a importância de assegurar que os alunos surdos tenham acesso à educação na língua gestual do seu país, o que não exclui a necessidade de acesso à língua falada. Assim, a autora preconiza uma abordagem de ensino em que:

A aprendizagem do Português como disciplina académica surge, como afirmámos, como uma língua estrangeira, com a agravante que o canal auditivo não pode ser usado espontaneamente. Por isso mesmo, o ensino terá que assentar o mais possível em informação visual. (Sim-Sim, 1998: 282)

⁴⁹ Em Delgado-Martins, 1997:32

Esta abordagem ao ensino do português a alunos surdos é, segundo a autora, equivalente ao ensino de uma língua estrangeira, onde não basta fornecer listas de vocabulário, mas proceder ao ensino explícito das regras gramaticais. Ao ensinar-se a estrutura da língua portuguesa, está-se a facilitar o acesso à informação escrita e à compreensão dos conteúdos, permitindo aos alunos surdos extrair informação dos textos e abrindo caminho para o estudo das diversas matérias escolares.

Importa ter em conta que as crianças surdas severas e profundas pré-linguísticas⁵⁰, porque não ouvem, não possuem memória auditiva da língua falada pela comunidade ouvinte em que estão inseridas. Assim, todas as estratégias que partem de pressupostos fonológicos são profundamente frustrantes para estas crianças, acabando por se tornar em esforços excessivamente extenuantes e sem resultados satisfatórios, assentes na maioria das vezes em sistemas artificiais codificados que nada têm a ver com processos naturais como as línguas gestuais. Os métodos que assentam em estratégias visuais de correspondência palavra/gesto, o conhecimento prévio de uma estrutura gramatical de uma língua natural, a língua gestual como ponto de partida para a aprendizagem explícita de uma segunda língua na vertente escrita são aqueles que, desenvolvidos com competência e seriedade, têm dado os melhores resultados, contribuindo para um elevado grau de domínio e de conforto na segunda língua⁵¹.

3. Revisão da legislação pertinente para a educação de surdos em Portugal

Serão, aqui, referidas e analisadas algumas das leis que interessa conhecer porque estão, directa ou indirectamente, ligadas à comunidade surda e à educação das crianças e jovens surdos.

3.1. Lei 1/97 de 20 de Setembro da Assembleia da República (Quarta Revisão Constitucional)

⁵⁰ As crianças surdas pré-linguísticas são surdas de nascença ou ensurdeceram antes de adquirirem a língua falada. As crianças surdas pós-linguísticas beneficiam de um conhecimento da língua falada, pois ensurdeceram depois da fase de aquisição da mesma, no entanto necessitam igualmente de apoio educativo em língua gestual para prosseguirem os seus estudos e para se poderem enquadrar na comunidade surda.

⁵¹ Cf. Svartholm (S/data) "Reading Strategies in bilingually educated deaf children"; texto analisado no capítulo 3, ponto 5 da parte 1.

Esta lei da Assembleia da República consagra o reconhecimento oficial da Língua Gestual Portuguesa e corresponde à 4ª revisão constitucional, discutida e aprovada em 1997. A referência à língua gestual portuguesa surge na secção sobre “Educação” e diz no seu Artigo 74º, nº 2, alínea H:

Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.

A inclusão deste reconhecimento na Constituição da República Portuguesa foi o resultado de uma luta da comunidade surda portuguesa, que formou uma comissão de trabalho, em 15 de Novembro de 1995⁵², constituída por representantes de diversas associações de surdos, de pais, de intérpretes, de jovens surdos e de professores e técnicos, sob a designação de Comissão para o Reconhecimento e Protecção da Língua Gestual Portuguesa, CRPLGP, comissão esta que desenvolveu contactos com diversas entidades oficiais e privadas, no sentido de as informar e sensibilizar para a temática dos surdos em Portugal e para a importância da Língua Gestual Portuguesa.

Este reconhecimento veio abrir portas e servir de fundamentação legal específica a muitas das reivindicações da comunidade surda portuguesa. No entanto, não devemos esquecer que existe muita legislação nacional que protege os direitos de todos os cidadãos, nos quais se incluem os surdos. Ainda no âmbito da educação, a nossa lei fundamental prevê no mesmo Artigo 74, nº 1, que:

Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

3.2. Despacho 7520/98 de 6 de Maio da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, do Ministério da Educação

Em Portugal, a legislação mais pertinente no âmbito da educação de alunos surdos é o despacho 7520/98 de 6 de Maio da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, que actualiza os princípios básicos de funcionamento das Unidades de Apoio a Alunos Surdos. Este documento constituiu um passo importante para a educação bilingue de crianças e jovens surdos em Portugal, mas tem enfrentado algumas dificuldades na sua implementação.

⁵² A data de constituição desta comissão é hoje celebrada como o Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa, em homenagem ao esforço e dedicação da comunidade surda portuguesa e ao sucesso alcançado com o reconhecimento oficial da LGP.

O reconhecimento da LGP foi um passo decisivo para que, aproximadamente um ano depois, fosse emitido o Despacho nº. 7520/98 de 6 de Maio do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação do Ministério da Educação,

Configurando um passo importante em prol da educação de surdos em Portugal e com um preâmbulo verdadeiramente inovador, este despacho veio contribuir para que se desse início ao alargamento e consolidação da rede de Unidades de Apoio em todo o país. No entanto, apesar de inovador, tem algumas fragilidades e a sua implementação tem sido lenta e difícil. Para que os pais possam escolher, é necessário que existam as opções implementadas. Como exemplo, veja-se a seguinte passagem do preâmbulo:

Desta forma, a educação de crianças e de jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da língua gestual portuguesa e o domínio do português escrito e eventualmente falado, respeitando-se, nesta matéria, as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico/educativo em que o seu filho será inserido.

No trecho seguinte, podemos dar conta de uma outra orientação deste despacho que é verdadeiramente inovadora, sendo desejável que, a curto prazo, se generalize por todas as unidades de apoio a alunos surdos, o que infelizmente ainda não acontece.

Para que a criança surda domine, o mais cedo possível, a língua em resultado de uma aquisição natural e espontânea, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a língua gestual portuguesa, pelo que a sua educação deve ser iniciada o mais precocemente possível, sempre em grupo de crianças surdas, com adultos surdos que utilizem a língua gestual, evitando-se o isolamento em qualquer das idades.

Neste despacho, determinam-se, ainda, o modelo de funcionamento das unidades de apoio a alunos surdos, assim como a população abrangida:

2.1 - As unidades de apoio à educação de crianças e de jovens surdos têm como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar.

(...)

4 - As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos concentrarão as crianças e jovens surdos de um ou mais concelhos, podendo, em função das necessidades detectadas, existir mais do que uma escola por concelho dotada de uma destas unidades.

5 - As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos integram docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva, preferencialmente com formação em língua gestual portuguesa.

Este último ponto constitui um dos aspectos frágeis desta legislação; a formação considerada “especializada” nunca o foi verdadeiramente em relação às necessidades

dos alunos surdos. O que deveria ser de lei, e não apenas “preferencial”, era a formação em língua gestual portuguesa, obrigatória para todos os professores que trabalhassem com surdos. O termo “preferencialmente” é uma porta aberta à continuação do que até aqui aconteceu na educação de surdos: falhas na comunicação, métodos atabalhados de ensino e maus resultados escolares.

Continua a lei:

5.1 - As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devem ainda integrar outros técnicos especializados, designadamente formadores de língua gestual portuguesa, intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas da fala.

5.2 - A afectação de docentes de outros técnicos às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos rege-se pelo disposto no despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.

Esta legislação não veio de modo algum dar estabilidade profissional aos técnicos especializados nela referidos. Não existe uma carreira, por exemplo, para os intérpretes de língua gestual, que defina claramente as suas funções, bem como a sua situação de contratação. Os próprios professores que investem na sua autoformação não têm qualquer estabilidade, nem garantia de que o seu investimento continuará a ser posto ao serviço dos alunos surdos.

Existem ainda outros aspectos do despacho que carecem de alguma clarificação e especificação, quanto ao seu desenvolvimento e implementação. Ora, veja-se:

6.3 - Os surdos pós-linguísticos realizam preferencialmente, o seu percurso em turmas de alunos ouvintes, devendo contudo evitar-se a sua inserção isolada em turmas de alunos ouvintes.

Muitos adjectivos se poderiam aqui aplicar, mas, objectivamente, pode dizer-se que este articulado está incorrecto. Um surdo pós-linguístico pode ter adquirido uma língua, mas continua a ser surdo. Se for incluído numa turma de ouvintes vai necessitar de apoios à comunicação, que não são referidos. Diz-se que não deve ficar isolado, o que é muito correcto em termos pedagógicos, para não ser marginalizado e ter um grupo de pares onde se mover, mas se não existirem os tais apoios à comunicação dentro da sala de aula, o facto de não estar isolado só serve para ter com quem conversar.

Continuando a análise do referido despacho, constatamos ainda:

6.4 - Os alunos surdos pré-linguísticos realizam o seu percurso no 1º ciclo, preferencialmente em turmas de alunos surdos de forma a poderem desenvolver e

estruturar melhor a língua gestual portuguesa e receber todo o ensino nesta língua, sem prejuízo da sua participação com os alunos ouvintes em actividades lúdicas e culturais, bem como em áreas curriculares específicas.

6.5 - Os alunos surdos pré-linguísticos que frequentam os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário devem, preferencialmente, estar inseridos em turmas de ouvintes, com a presença de um intérprete de língua gestual portuguesa, sempre que os conteúdos curriculares o permitam, podendo também frequentar turmas de alunos surdos sempre que daí resulte maior benefício para o cumprimento do currículo.

(...)

7 – e) Proceder às modificações curriculares necessárias.

No ponto 6.5, refere-se a presença de um intérprete na sala, mas apenas quando os conteúdos curriculares o permitam. Podemos perguntar, quem define estes currículos, qual é a exceção e qual é a regra?

As modificações curriculares são outro erro crasso que se tem cometido ao longo dos anos; se reduzirmos os currículos, como é que os alunos surdos poderão prosseguir estudos? Mesmo nos níveis básico e secundário, como se faz isto? Os alunos apenas transitam de ano e os conteúdos do secundário são a continuação do que faltou no básico? Em nosso entendimento, o que tem de se mudar são os modelos e as estratégias de ensino e não os currículos.

Apesar de inovadora e arrojada em certa medida, esta lei está repleta de indefinições, de hesitações e ambiguidades. Não existe a coragem de definir uma lei clara com princípios bem definidos e implementação eficaz. Continuamos com meias medidas, que procuram agradar a uns sem desagradar a outros.⁵³

3.3. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação nº. 4-A/01 de 28 de Fevereiro

Este decreto-lei aprova a reorganização curricular do ensino básico. Prevê a regulamentação das medidas especiais de educação, dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais.

⁵³ A análise do despacho 7520/98 foi realizada, e aqui transcrita com algumas adaptações, pela mestranda, no âmbito do Portfolio "Bilinguismo na educação de crianças e jovens Surdos" para a disciplina de Metodologia do Ensino da Especialidade, na parte curricular deste mestrado.

No artigo 8º prevê-se o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os alunos cuja língua materna não seja o português. (Não especificando a sua etiologia; portanto, não inclui, mas também não exclui os alunos surdos.)

No seu artigo 10º, inclui no grupo de alunos com NEE, aqueles que apresentem incapacidades devidas a deficiência de ordem sensorial (surdez e cegueira)

3.4. Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto

Neste decreto-lei são definidas medidas de regime educativo especial a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico e secundário. Iremos analisar apenas os aspectos mais relevantes para os alunos surdos, que não são referidos especificamente, mas que podem ser afectados por uma ou outra disposição da lei. Assim, no artigo 5º, sobre adaptações curriculares, diz-se no ponto 2 que:

As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.

Apesar da salvaguarda que é feita, sabemos que, devido às circunstâncias em que o ensino de surdos tem vindo a ser realizado - sem as condições adequadas a estes alunos -, o recurso à adaptação e redução curricular é muito frequente. Mas estas adaptações curriculares põem em causa o conceito de ensino especial para os surdos. O que se pretende não é aligeirar os currículos mas sim utilizar métodos de ensino adequados de modo a que estes alunos atinjam sucesso escolar. Caso a criança surda não apresente outras deficiências associadas, a sua capacidade intelectual é semelhante à de qualquer outra criança. As suas necessidades prendem-se apenas com os meios de comunicação utilizados e sobretudo com as línguas de ensino.

No artigo 9º, a propósito da “Adequação na organização de classes ou turmas” pode ler-se, no ponto 2:

As classes ou turmas previstas no número anterior não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados.

Este articulado pode levantar alguns problemas. As crianças surdas integradas numa turma de ouvintes nunca devem estar sós, mas em grupos e de preferência em número superior. Devido à natureza da sua língua e cultura, o aluno surdo precisa de se

encontrar entre pares para poder progredir academicamente. De contrário, o factor de integração acaba por ter um efeito perverso de segregação. Por outro lado, com grupos em que os alunos surdos estão em maioria, pode ser feita uma melhor gestão dos recursos humanos.

O artigo 12.º ocupa-se do “Encaminhamento” dos alunos. Ora vejamos:

Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

E o artigo 23.º define as “Condições de aplicação”:

As condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas previstas no nº 2 do artigo 2º são estabelecidos por despacho do Ministro da Educação, que determinará ainda as condições de reordenamento e de reafecção dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo, visando atingir a máxima eficácia social e pedagógica na prossecução das medidas constantes do presente diploma.

Estamos perante uma lei muito genérica que não define condições específicas para as diferentes áreas; todos os tipos de situações que carecem de educação especial ou específica são englobados aqui. Sabemos que existe legislação complementar, mas deveriam existir aqui algumas linhas orientadoras que sugerissem o empenho e interesse que esta temática merece.

3.5. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei 115/97 e a Lei 49/2005, e conforme republicada em 30 de Agosto de 2005

Esta lei estipula no artigo 3º, alínea d):

Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Não há dúvida de que a lei revela uma abertura de espírito, universalidade e humanismo que muitas vezes ainda não conseguimos transpor para a realidade do dia a dia. O capítulo sobre o Ensino Básico, no artigo 7º, alínea f) propõe que se:

Criem condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Na alínea j) que se:

Assegurem às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

E, ainda, na sua alínea o) que se criem:

condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Nos capítulos referentes ao ensino secundário e superior, não existe menção a objectivos para a educação de alunos com necessidades específicas. Os artigos 20º e 21º estão dedicados à educação especial. Neles, são definidos os objectivos para a educação especial e a forma de organização da mesma, no âmbito do poder central, regional, local, ou de outras entidades colectivas, entre elas associações. O articulado é de carácter vago e geral, não se definindo situações específicas. Apenas se afirma no ponto 7, do artigo 21º, que:

Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

3.6. Lei de Bases da Reabilitação – Lei 9/89 de 2 de Maio, revogada pela Lei 38/2004 – Lei de Bases da prevenção e da reabilitação e Integração das pessoas com deficiência

No seu artigo 9º, sobre a Educação Especial, esta lei prevê que esta modalidade de educação esteja presente em todos os níveis de ensino - público, particular e cooperativo - visando a preparação e plena integração na vida activa das pessoas com necessidades educativas especiais. No artigo 19º, acrescenta a este conceito de integração, a necessidade de existirem condições pedagógicas, humanas e técnicas adequadas.

A lei não entra em pormenores, nem especifica quais as condições necessárias para cada tipo de deficiência. Acaba por ser uma lei muito genérica, que não traz informação acrescida ao contexto da Educação Especial.

3.7. Portaria 611/93 de 29 de Junho

Esta portaria aplica o disposto no D.L. 319/91 às crianças com NEE que frequentam os jardins-de-infância. Refere a aplicação de um plano educativo individual a elaborar pelo

psicólogo e pelo professor especializado mas não especifica pormenores. Não se refere às crianças surdas.

3.8. Despacho nº 1438/2005 (2ª série) de 21 de Janeiro

Este despacho estipula a análise e definição de medidas de apoio educativo para alunos que revelem dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem. Este apoio educativo pode incluir as modalidades de pedagogia diferenciada na sala de aula, programas de tutoria ou compensação e programas de ensino específico de língua portuguesa para alunos vindos de países estrangeiros.

3.9. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

O Currículo Nacional do Ensino Básico, na secção “princípios e valores orientadores do currículo”, defende os valores e princípios enunciados na lei de bases do sistema educativo da seguinte forma:

- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão.

Existindo legislação dentro do Ministério da Educação que tem em conta a necessidade de uma educação bilingue para os surdos, em que a Língua Gestual Portuguesa deve ser a sua primeira língua, então estas formas de “conhecimento, comunicação e expressão” podem, em nosso entendimento, ser, também, aquelas da língua e da cultura da comunidade surda portuguesa.

3.10. Síntese sobre a lei sueca para a educação de surdos

O Instituto Sueco (Svenska Institutet) é uma agência pública de divulgação de informação sobre a Suécia no estrangeiro. Publica diversos documentos em várias línguas e a informação aqui reproduzida consta de um boletim informativo sobre a escolaridade obrigatória na Suécia⁵⁴.

⁵⁴ “Fact Sheets on Sweden – Compulsory Schooling in Sweden” – October 1998. Cópia deste documento encontra-se nos Anexos (Anexo A). Contacto em <http://www.si.se>

Sobre a educação de surdos, é dito que se desenrola em escolas especiais, existindo oito escolas em toda a Suécia preparadas para crianças com deficiências de visão, audição ou fala, sendo a maioria destas escolas especializadas no atendimento a crianças surdas ou com problemas de audição. Todas as despesas são suportadas pelo estado, incluindo as despesas de transporte e alojamento.

A escolaridade nas escolas especiais tem a duração de dez anos, um ano mais que a escolaridade obrigatória. O currículo da escolaridade obrigatória aplica-se também nas escolas especiais, havendo apenas metas especiais definidas para os alunos surdos ou com deficiência auditiva nas matérias de sueco e inglês.

As escolas especiais na Suécia têm a responsabilidade de fazer com que os seus alunos surdos ou com dificuldades de audição, ao terminarem a sua escolaridade, sejam bilingues, o que implica que dominem a língua gestual sueca, sueco lido e escrito e inglês escrito.

Transcrevemos de seguida o texto do boletim⁵⁵:

Special schools are responsible for making every deaf or hard-of-hearing pupil bilingual on completion of their schooling, i.e. capable of reading sign language and Swedish, and of expressing thoughts and ideas in sign language and writing, as well as communicating in written English.

⁵⁵ Idem nota anterior.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAL DA CRIANÇA SURDA

Esperar vários anos para alcançar um nível satisfatório [língua oral] que pode não ser alcançado, e negar durante esse tempo o acesso da criança surda a uma língua que satisfaça as suas necessidades (a língua de sinais) é praticamente aceitar o risco de um atraso no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social ou pessoal. (Grosjean, 1999)⁵⁶

Neste capítulo, recordaremos as posições políticas das comunidades surdas, nacional e internacional, e serão desenvolvidas algumas das linhas mais significativas da filosofia de educação bilíngue e bicultural das crianças e jovens surdos, recorrendo aos escritos de alguns autores e investigadores reconhecidos internacionalmente, tanto na sua área de investigação como da aplicação pedagógica.

1. Posição da comunidade surda

1.1. Nacional

A comunidade surda portuguesa desenvolveu uma luta, durante mais de 20 anos, para conseguir o reconhecimento da língua gestual portuguesa e a implementação de uma educação bilíngue para os surdos; todavia, foi só em 1997, que os esforços de uma comissão representativa desta comunidade sentiram efeitos significativos nesse sentido com o reconhecimento oficial da Língua Gestual Portuguesa pela 4ª revisão constitucional, com a inclusão de uma alínea, aprovada por unanimidade pelos deputados, no âmbito da educação, que no artigo 74, ponto nº 2, assegura um papel vital à língua gestual portuguesa no acesso à educação dos surdos.

Este reconhecimento foi possível graças a diversos factores, entre eles, a presença assídua da comunidade surda na Assembleia da República, durante o debate da revisão constitucional, traduzido em simultâneo por intérpretes de LGP voluntários para os surdos presentes na galeria do hemiciclo. Assim, todos contribuíram para dar visibilidade a esta petição incluída no debate com a ajuda de alguns deputados. Um relato completo de todo este processo encontra-se publicado na Revista *News* da Federação Mundial de

⁵⁶ Refere-se a um documento elaborado por François Grosjean e divulgado pela Universidade de Neuchâtel, Suíça, por todo o mundo, com o título “O Direito da Criança Surda de Crescer Bilíngue”. (Anexo B)

Surdos” (Almeida & Duarte, 2003: 7-8), juntamente com relatos semelhantes de outros países.

A “voz” da comunidade surda portuguesa tem-se feito ouvir sobretudo no âmbito da educação de surdos em ambientes restritos e discretos, que passam quase despercebidos à sociedade portuguesa em geral. Habitualmente, as questões sociais delimitadas a um grupo específico apelam à atenção e ao empenho daqueles mais directamente envolvidos e preocupados, os surdos, os pais e alguns profissionais. Todas as outras pessoas se alheiam destes problemas, exceptuando um ou outro samaritano. Através de seminários e conferências realizadas no nosso país e de algumas publicações⁵⁷ mais recentes, tem sido possível alargar um pouco o espaço de divulgação destas questões e sensibilizar pouco a pouco outras pessoas e ganhar novos adeptos para esta causa. Mas não é de estranhar que sejam os próprios surdos a elevar a sua VOZ mais alto. Sobre o papel da família, dizia Helena Carmo⁵⁸, numa conferência:

“Não! É preciso começar antes, é preciso lutar para sensibilizar a família, para aceitarem melhor a LGP. Para melhorarem as condições para o seu filho não basta dar-lhe a língua gestual, os pais devem também conversar com o seu filho surdo em língua gestual, estabelecerem uma relação, partilharem com ele informação muito variada. Tal como as crianças ouvintes têm esse direito, as crianças surdas também o têm, há que respeitá-las a ambas.”

No 1º Encontro de Surdos dos Açores, realizado em Angra do Heroísmo em Junho de 1997, as palavras de uma outra oradora surda deixaram também a sua marca. Dizia Paula Estanqueiro⁵⁹, que para ela os seus alunos surdos são como se fossem seus filhos, do seu “sangue” – eles são a sua continuidade. Mas para esta professora de surdos isto é natural. Para um surdo, o futuro dos seus alunos surdos vai um pouco além daquilo que são as expectativas de qualquer professor ou técnico ouvinte: que por muito empenhado e competente que seja, é um profissional, com a sua vida própria, as suas preocupações, que podem incluir, naturalmente, os seus alunos surdos, mas só até um certo ponto.

⁵⁷ *A Máscara da Benevolência*, de Harlan Lane, Instituto Piaget, 1998, *O Grito da Gaivota*, de Emmanuelle Laborit, Caminho, 2000 e *O Gesto e a Palavra I – Antologia de Textos sobre a Surdez*, Caminho, 2006

⁵⁸ Professora surda de LGP e de surdos: figura reconhecida da comunidade surda. Transcrição de uma palestra, realizada em Algés, em 1998, registada em vídeo.

⁵⁹ Professora surda de LGP e de surdos: figura reconhecida da comunidade surda. Transcrição de uma palestra, realizada em Angra do Heroísmo, em 1997, registada em vídeo.

1.2. Internacional

A comunidade surda internacional, representada pelas organizações mais significativas – a Federação Mundial de Surdos (WFD) e a União Europeia de Surdos (EUD) – apoiada nos diversos documentos de organizações e eventos internacionais, como a Resolução A2-302/87 do Parlamento Europeu, a Resolução 48/96 da ONU, a Declaração de Salamanca de 1994, tem divulgado a sua posição quanto à educação bilingue e bicultural dos surdos, não apenas como um direito humano, que deve ser respeitado, mas como o garante de um desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens surdos, que serão os cidadãos de amanhã. A aceitação das línguas gestuais, além de uma questão de direitos humanos, é uma forma de aceitação do Outro.

2. Teorização sobre educação bilingue e bicultural para surdos

2.1. Educação bilingue e bicultural

Para Jokinen⁶⁰ (1999: 108) a visão sociocultural da surdez é a mais precisa, pois, em contraponto com a visão médica, que sobrevaloriza a perda de audição e suas consequências, enfatiza os aspectos positivos da surdez:

“experimentados pelos próprios surdos como a língua única, a cultura e a comunidade com uma história rica. (...) A visão sociocultural sobre a surdez está alinhada com princípios existentes de direitos humanos, recomendações da ONU como as Regras de Padrões e a Declaração de Salamanca e acima de tudo alinhada com a visão sobre o ser humano como uma pessoa igual, mas diferente.”

Muitos estudiosos têm-se debruçado sobre a educação bilingue para surdos, que tem evoluído ao longo dos anos, beneficiando da experiência acumulada. Jokinen (1999) destaca as duas abordagens mais significativas: a da comunicação total e a do bilinguismo ou educação bilingue e bicultural. A primeira considera a língua gestual como instrumento de ensino, usada em simultâneo com a língua oral, mas sem reconhecer ainda à língua gestual o estatuto de língua. A segunda abordagem, a educação bilingue e bicultural, mais actual, considera a língua gestual como primeira língua das crianças e jovens surdos e é a língua usada para o ensino; a língua do país é aprendida como segunda língua através da leitura e da escrita.

⁶⁰ Surdo, professor de surdos e investigador na Universidade de Jyväskylä em Helsínquia.

A este propósito Svartholm (1998)⁶¹ considera que a abordagem de ensino que preconizava a comunicação total, punha em risco a integridade das línguas e a sua aprendizagem pelas crianças. Esta investigadora defende que não é de esperar que uma criança ouvinte faça a aquisição de uma língua com base em “fragmentos indefinidos dessa língua”. Então, porquê esperar que essa aquisição aconteça com uma criança surda, se a fala é considerada obrigatória para aprender essa língua? A autora continua, assinalando o absurdo de uma situação como a que a seguir se descreve:

(...) ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais pinçadas de outra língua. Então, porque deveríamos esperar que a criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos diferentes de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados? (Svartholm, 1998:40)

Svartholm alerta-nos aqui para uma situação grave de interferência entre línguas, que prejudica a aprendizagem das crianças surdas educadas neste método. Apesar de estas crianças beneficiarem de informação adicional em língua gestual que lhes facilitava o acesso aos conteúdos, recebiam informação linguística ambígua que não lhes permitia desenvolver os seus conhecimentos linguísticos de um modo satisfatório.

Numa educação bilingue e bicultural, devem respeitar-se os espaços próprios de cada língua, trabalhando-as em momentos próprios. Não significa isto que não se possa recorrer, em momentos apropriados, à alternância códica conforme estudado por vários autores. Cook (1994: 65-66) diz que a alternância códica pode ser utilizada como fazendo parte de uma metodologia de ensino só por si, para facilitar a comunicação entre professor e alunos ou para explicar determinados conceitos. É essencial, no entanto, que, ao misturar elementos das duas línguas, não se viole a gramática de ambas.

Svartholm (1998: 40), ao referir-se às bases de uma educação bilingue para crianças surdas, evidencia as condições essenciais para uma educação bem sucedida. Em seu entendimento, são as seguintes:

Em primeiro lugar, sabemos que a aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada à criança. Se uma criança, ouvinte ou surda, não puder ter uma participação activa em situações comunicativas nas quais esteja sendo usada uma língua inteligível, não se pode contar com um desenvolvimento normal na primeira língua. Nós também sabemos que esta primeira língua deve ser de fácil acesso para a criança. Para o surdo isto significa a Língua de Sinais⁶². A fala apenas, ou misturas inventadas de fala e sinais (como o sueco sinalizado⁶³, por exemplo) são, no mínimo, claramente insatisfatórias

⁶¹ No seu artigo “Aquisição de segunda língua por surdos”, publicado na revista Espaço, nº.9

⁶² Língua de Sinais é a expressão usada no Brasil para identificar a língua gestual.

⁶³ Sueco sinalizado, corresponde ao conceito que em Portugal se designa por “português gestual” e que corresponde a uma versão gestualizada do português oral, não respeitando portanto os aspectos gramaticais da Língua Gestual Portuguesa, nomeadamente: sintaxe, semântica, sistemas de negação e interrogativas.

como base para o desenvolvimento normal da primeira língua; nem tampouco são adequadas para o desenvolvimento de uma segunda língua.

Ao descrever o funcionamento do bilinguismo na educação dos surdos na Suécia, Svartholm (1999) aponta funções diferentes para cada uma das línguas, como uma forma de “diglossia”, situação comum entre pessoas bilingues e em sociedades bilingues. A língua gestual preenche as mesmas funções para os surdos que a língua falada para os ouvintes, e a língua sueca, lida e escrita preenche, para os surdos, as funções da língua falada. Segundo a autora, a comunicação falada e a leitura labial têm uma função muito limitada e muito básica para uma pessoa que não pode ouvir. “Ao contrário da fala, a língua escrita é totalmente acessível através da visão.” (1999:18 e 19)

Esta autora reforça ainda a ideia da grande responsabilidade que cabe ao estado e às escolas. Tendo em conta que a grande maioria das crianças surdas tem pais ouvintes, compete às instituições facultar o acesso e desenvolvimento da primeira língua, a língua gestual, uma vez que na sua maioria elas não possuem esta língua como língua materna. Podemos aqui recordar a necessidade e o esforço que devem existir na sensibilização e na informação dos pais, na detecção precoce dos casos de surdez e no encaminhamento para creches e jardins-de-infância bilingues com profissionais fluentes em ambas as línguas.

Grosjean (1999)⁶⁴, um psicolinguista que se dedica ao estudo das pessoas bilingues, tem escrito e defendido que a criança surda necessita e tem o direito a ter uma educação bilingue. Segundo ele, devemos, em primeiro lugar, saber o que a criança surda precisa de fazer com a linguagem, isto é, comunicar precocemente com os seus pais, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre o mundo, comunicar completamente com o mundo circundante e aculturar-se no mundo dos ouvintes e dos surdos. Para que estas etapas possam ser cumpridas, devemos permitir que a criança se torne bilingue em língua gestual e na língua do seu país. Grosjean afirma ainda que:

Ninguém se arrepende de saber várias línguas mas sim quando sabe pouco, ainda mais quando o próprio desenvolvimento está em jogo. A criança surda deveria ter o direito de crescer bilingue e é nossa responsabilidade ajudá-la nisso.

A participação completa e satisfatória nas interações familiares é crucial para o desenvolvimento da linguagem e os conhecimentos adquiridos com base na língua

⁶⁴ Texto publicado pela Faculdade de Letras da Universidade de Neuchâtel e traduzido em várias línguas, distribuído por todo o mundo por intermédio das associações de surdos, onde François Grosjean defende “O Direito da Criança Surda de Crescer Bilingue” (Ver Anexo B)

gestual facilita uma melhor compreensão da segunda língua. Ao dominarem a língua gestual, as crianças surdas adquirem um melhor sentido sobre o mundo que as rodeia e acedem a informação que tornará a emergência da literacia na segunda língua muito mais atractiva e acessível. Segundo Erting & Pfau (1997) este contacto com a literacia coincide com o processo de se tornarem bilingues, pois como a língua gestual não tem uma modalidade escrita⁶⁵ a aprendizagem da leitura e da escrita é feita na segunda língua.

Since ASL⁶⁶ does not have a written form, young deaf students cannot learn to read in their primary language. However, their knowledge and mastery of ASL serves as the conduit for learning to read and write English (Drasgow, 1993; Mahshie, 1995). The emergence of literacy, then, for deaf students becomes the process of becoming bilingual. (Erting & Pfau, 1997)

Segundo as mesmas autoras, uma pessoa surda bilingue é uma gestuante fluente e literata eficiente na leitura e escrita da língua da comunidade ouvinte.

Quando a emergência da literacia é simultânea com a aprendizagem de uma língua diferente, como é o caso das crianças surdas, é evidente que o processo de estabelecer ligações e comparações entre a língua gestual e a língua escrita é fundamental. A relação entre a palavra ou expressão escrita e o conceito tornam-se acessíveis à criança surda através do gesto, permitindo-lhe o acesso ao léxico da língua escrita. As dificuldades que a criança sente na parte gramatical da língua devem ser ensinadas e explicadas como se faz numa segunda língua ou língua estrangeira (Delgado-Martins, 1997 e Sim-Sim, 1998)

Erting & Pfau (1997) identificam três grandes tópicos orientadores no desenvolvimento da língua gestual e da literacia na língua escrita com crianças em idade pré-escolar, são eles: i) o acesso ao conhecimento metalinguístico em ambas as línguas; ii) a partilha de experiências através da leitura de histórias (em língua gestual e acompanhadas do texto escrito); e iii) o incentivo à escrita. Em todas as fases pode recorrer-se ao uso da dactilologia⁶⁷, interacção social e textos existentes no meio circundante (anúncios, publicidade, bilhetes, legendas, rótulos, entre muitos outros). De seguida, descrevemos brevemente como estas autoras sugerem que se pode aplicar cada um destes três tópicos.

⁶⁵ Existem vários sistemas de notação linguística das línguas gestuais que não correspondem a uma forma escrita mas que apenas são utilizados em investigação (por exemplo: Signwriting, Hamnosys, etc.)

⁶⁶ ASL – American Sign Language (Língua gestual americana)

⁶⁷ Também conhecida como alfabeto manual, forma de soletrar palavras com os dedos das mãos. Além da variação entre as línguas gestuais de todo o mundo, os alfabetos manuais, também diferem, apesar de poderem existir coincidências entre algumas letras de alguns alfabetos, por exemplo: o internacional, o português, o americano e o sueco.

2.1.1. Conhecimento metalinguístico

Segundo Vygotsky, muitas das capacidades reveladas pelas crianças pequenas desenvolvem-se naturalmente, sem que as crianças delas tenham consciência. Como acontece com a linguagem. Assim, o conhecimento metalinguístico das crianças sobre a sua língua deve ser fomentado de modo indirecto através de jogos e brincadeiras que envolvam a linguagem. Com as crianças surdas deve acontecer o mesmo. A língua gestual deve ser tornada acessível não só como meio de expressão mas também através de actividades que levem à compreensão metalinguística desta língua. Podem desenvolver-se, por exemplo, jogos com gestos, cópia de gestos, rimas gestuais, poesia em língua gestual. Com crianças mais velhas, podem realizar-se jogos mais complexos, tais como jogos associados a uma configuração específica, por exemplo, ou contar uma história usando a mesma configuração; variações sobre os nomes gestuais das crianças, contar histórias, entre outros. É igualmente importante que os professores dominem bem as regras da língua gestual e da língua escrita para fornecerem modelos adequados e oportunidades de aprendizagem às crianças.

2.1.2. A leitura de histórias – uma experiência partilhada

A leitura de histórias constitui um contributo excelente para a criação de uma ponte precoce entre a língua de transmissão (língua gestual) e a língua do livro (língua escrita). Desta forma, estamos a contribuir para aumentar os conhecimentos da criança surda em língua gestual e, ao mesmo tempo, a introduzir a presença da língua escrita, melhor dizendo do português escrito. Para conseguir prender a atenção da criança, devem seguir-se alguns passos durante a leitura da história, designadamente: usar livros claros, coloridos, que se relacionem com as experiências vividas pela criança; usar gestos pequenos próximo do livro; apontar imagens ou palavras; usar o livro como parte do gesto; gestualizar no corpo da criança; assumir uma ou outra personagem; usar adequadamente sinais não-manuais, por exemplo, expressão facial; estar próximo da criança e em grupos pequenos, no caso de ser o professor a contar a história aos seus alunos. Poderá também fazer-se uso da dactilologia para soletrar pequenas palavras de modo a atrair a atenção da criança para as palavras impressas. Ao fazer do acto de leitura um momento de convívio agradável e confortável, estamos a transmitir uma atitude

positiva perante a leitura e a aprendizagem da língua escrita. Devemos, igualmente, dar tempo à criança para assimilar o processo, deixá-la fazer perguntas e responder-lhes.

2.1.3. Desenvolvimento da escrita

Deve-se criar à volta da criança um ambiente positivo e as suas habilidades no desenho e na escrita, ainda em fase de garatujas, devem ser celebradas como forma de incentivo. As salas de aula devem constituir um ambiente rico com muitos livros, materiais escritos e de escrita. Propiciar situações em que sempre que as crianças apontem ou perguntem o que são as palavras que vêem escritas associá-las a palavras soletradas ou a gestos correspondentes. As crianças de dois e de três anos adoram ver e escrever os seus próprios nomes. Para as incentivar é importante oferecer instruções claras e orientações para a execução de trabalhos escritos, promover projectos de escrita em grupos, levando os alunos com mais dificuldade a beneficiar da experiência de outros mais avançados e desenvolver a noção de autoria de texto; as crianças aprendem a dar importância aos seus escritos e aprendem que também elas podem escrever histórias e livros. A classe pode criar o seu próprio livro com a participação de todos, com base numa história lida ou inventada. O objectivo é trabalhar com unidades superiores; a palavra raramente faz sentido isolada, por isso deve ser trabalhada em frases, enunciados ou parágrafos. É vital uma atitude positiva e de incentivo perante a realização das tarefas das crianças.

2.2. A experiência de outros países

Não desejando aqui fazer um relato detalhado da situação da educação de surdos em todo o mundo, será no entanto, interessante estabelecer uma comparação entre o que se está a passar na Dinamarca e em França, para nos apercebermos de como dois países europeus, aparentemente tão próximos, ainda revelam muitas diferenças no que se refere a esta temática. Comparando o relato de Mas (1994) sobre o que ocorre em França com o de Bergmann (1994) sobre a Dinamarca, encontramos estilos e linguagens diferentes.

Em França, as experiências bilingues nas escolas decorrem com algum apoio estatal, mas existem escolas cujos programas bilingues não são muito claros. Apesar das dificuldades de implementação dos programas bilingues, o relator desta experiência (Mas, 1994) consegue manter algum optimismo ao transmitir a sua preocupação pela

falta de consistência nos programas e nas opções políticas, pois a própria lei de Janeiro de 1991 permite a opção dos pais por uma educação bilingue ou oralista.

Segundo Andersson (1994: 94), enquanto para os ouvintes a língua falada e a língua escrita são duas variantes da mesma estrutura linguística, para os surdos, que nunca ouviram, as palavras não são associadas a sons, são meras garatujas incompreensíveis. Para os surdos, a língua nacional, é vista como a sua segunda língua, referindo-se à sua variante escrita. Por outro lado, a leitura labial pode ser frustrante para um surdo e de maneira nenhuma constitui um meio de acesso à língua falada. Segundo estudos mencionados por este autor (Ahlgren, 1984 e Bergmann, 1977), através da leitura labial apenas se consegue aceder a cerca de trinta e cinco por cento do que é dito, o que torna a oralidade um meio totalmente insatisfatório de acesso sério à segunda língua.

Esta constatação é também feita por Sim-Sim (2005:19) quando diz que:

Ao contrário do que se passa com as crianças ouvintes, a aprendizagem da leitura e da escrita não pode partir da mobilização do conhecimento da língua oral; pelo contrário, é pela aprendizagem do vocabulário escrito e pelo ensino explícito da estrutura gramatical da língua que a criança surda, quando desconhecadora da língua oral, acede ao conhecimento dessa língua e, portanto, à extracção de significado do material escrito.

Outros autores (Delamotte-Legrand e Sabria, 2001:108) descrevem a situação da educação de surdos em França como uma questão de opção dos pais e de oferta das escolas, bem como uma questão que envolve problemas económicos. Os mesmos autores consideram que o bilinguismo não deve ser uma escolha única, de modo a permitir uma riqueza social e humana, no entanto, não equacionam questões importantes tais como quais as condições para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas no âmbito das diferentes opções. A sua opção não é claramente revelada, mas dizem a dada altura que:

Un véritable bilinguisme éducatif, comme le propose le programme dit d'«immersion», suppose deux langues égales en importance et en légitimité. On voit que le chemin est encore très long pour une véritable éducation bilingue de l'enfant sourd." (*Op cit.* 106)

A história da educação de surdos na Dinamarca está muito mais estruturada, confiante e preparada para os desafios do futuro. Desde Novembro de 1991 que existe a opção clara do Ministério da Educação dinamarquês de oferecer às crianças surdas o ensino da língua gestual dinamarquesa na escola, incluindo o estudo da sua gramática. A abordagem bilingue seguida atribui estatuto igual à língua gestual e ao dinamarquês. Um requisito importante para os professores de surdos é que, além de deverem ser fluentes

em língua gestual, devem ter uma atitude adequada para que o ensino bilingue seja um sucesso. A sua meta actual é a da produção de novos materiais pedagógicos. No mesmo espaço de tempo que a França, a Dinamarca deu muitos passos seguros e não precisa de manifestar o seu optimismo porque o trabalho está a ser feito e o que falta são os complementos de pormenor e não questões de fundo.

2.3. Situação do bilinguismo em Portugal

Em Portugal, embora nos meios académicos a educação bilingue de crianças e jovens surdos seja aceite e até defendida, e existindo legislação que aponta nesse sentido, a realidade é ainda bem diferente desta opção metodológica. Salvaguardando-se o caso de algumas iniciativas privadas, ou opções pontuais de alguns professores dedicados e empenhados, ainda existem muitas hesitações e estratégias bilingues implementadas de forma parcial e, por isso, ineficazes⁶⁸.

Delgado-Martins (1996: 106), investigadora, autora de publicações na área do estudo da língua gestual diz, de modo inequívoco, que:

Esta hipótese de aquisição e desenvolvimento da língua gestual como forma estruturadora da cognição e da linguagem conduz a uma hipótese de bilinguismo precoce da criança surda em que a língua gestual é a língua materna e a língua portuguesa a língua segunda.

Consciente das dificuldades que rodeiam a implementação de um verdadeiro bilinguismo na educação de surdos, Sim-Sim (2005: 9) aponta as condições necessárias e as acções a levar a cabo:

A opção por uma educação bilingue, em que a mestria de uma língua gestual e o domínio da versão escrita da língua falada na comunidade de ouvintes deverão ser objectivos a perseguir, obriga a repensar não só a organização do sistema educativo, mas também a formação de professores responsáveis por esses alunos.

O reconhecimento constitucional da língua gestual como instrumento de acesso à educação coloca na ordem do dia a preparação e a formação dos professores mobilizados para esta tarefa: ensinar crianças surdas com recurso à língua gestual, não só no âmbito da língua portuguesa, mas em todas as matérias. Não é do nosso conhecimento qualquer iniciativa séria e abrangente tomada neste sentido nas instâncias oficiais. Por enquanto, apenas acções localizadas de formação em língua gestual terão

⁶⁸ Ver análise comentada do Despacho 7520/98 no ponto 3.2., do capítulo 2, da Fundamentação Teórica deste trabalho.

partido de iniciativas oficiais. Muitos professores o têm feito por iniciativa própria, mas nem por isso o seu investimento pessoal e empenhado é acautelado, pois muitos dos professores que trabalharam vários anos com alunos surdos são deslocados para outros locais, onde a mais valia que construíram durante anos se perde. Esta é uma questão que tem sido debatida mas que, até agora, não teve solução eficaz. A formação qualificada, tanto a nível da comunicação, como de metodologias de ensino (o que devia englobar o ensino do PL2), e a colocação de professores de surdos têm sido alguns dos problemas por resolver na educação de surdos em Portugal.

Como Sim-Sim (2005:10) afirma:

Mais importante do que a força da lei é a qualidade da acção dos que a cumprem, e é por todos largamente reconhecido e aceite que a qualidade da educação, em geral, e das aprendizagens das crianças, em particular, assenta na índole da formação dos que praticam a arte da docência.

3. Educação bilingue e bicultural: passos metodológicos na conquista da literacia

3.1. Acesso à língua gestual portuguesa como Primeira Língua

Na família com pais surdos gestuantes a criança está no seu ambiente, desenvolve a primeira língua sem dificuldades, o que contribui para o seu desenvolvimento natural com conhecimento de si.

Na família com pais ouvintes, é necessário existir um encaminhamento realizado por uma equipa multidisciplinar que incentive os pais a aprender, desde logo, a língua gestual para comunicarem com a sua criança surda⁶⁹; também é importante que a criança seja exposta ao contacto com outros surdos adultos ou da sua idade para progredir naturalmente na sua língua e se poder identificar com modelos surdos, em associações ou actividades desenvolvidas para o efeito.⁷⁰

⁶⁹ Existem relatos de pais que depois de aprenderem língua gestual e começarem a conversar com os seus filhos surdos dizem que "recuperaram o seu filho perdido e que a partir daquele momento o seu filho passou a ser um filho como os outros e eles, verdadeiros pais" (Ahlgren, 1994:58)

⁷⁰ Em Lisboa, existe o Projecto Inforforum (promovido pela Associação Luz Mater), uma iniciativa da sociedade civil, que procura os seus patrocinadores e que desenvolve actividades de formação em Língua Gestual Portuguesa para os pais e para os filhos, incluindo, recentemente, formação em informática para as crianças surdas onde os formadores são surdos gestuantes.

Na escola com professores surdos e ouvintes, ambos falantes fluentes de língua gestual e com domínio total da língua portuguesa, a criança surda tem a continuidade do contacto com a língua gestual realizado na família. Nos primeiros anos, o contacto com educadores e professores surdos deve ser privilegiado para permitir um desenvolvimento da primeira língua e do sentido de identidade da criança surda. Em anos mais avançados, os professores devem dominar a língua gestual para que as aulas sejam ministradas nesta língua, ou serem coadjuvados por intérpretes de língua gestual portuguesa que irão estabelecer o elo de ligação entre alunos surdos e professores ouvintes.

3.2. Acesso à língua portuguesa como Língua Segunda

Na família, devem existir momentos de contacto com a língua escrita para a criança surda a relacionar com a realidade e a sua utilidade. A leitura de histórias infantis em língua gestual acompanhada do texto escrito, os recados e os bilhetes feitos no dia a dia, as listas de compras, os telefonemas por telefone de texto, o uso de programas informáticos de conversação ou correspondência, entre muitas outras estratégias, são introduzidas a pouco e pouco para a criança interiorizar a importância da língua escrita e da sua leitura.

Na escola, devem utilizar-se estratégias semelhantes que deverão evoluir para textos mais diversificados e complexos, acompanhados do ensino explícito das regras gramaticais que, nas crianças surdas, não foram aprendidas de ouvido. As crianças ouvintes necessitam aprender a excepção, mas conhecem muito do que é a regra; as crianças surdas, por não ouvirem, não conhecem a regra, nem a excepção a não ser que lhes sejam ensinadas. Conjugação de um verbo no presente do indicativo é fácil para uma criança ouvinte porque já ouviu essas palavras inúmeras vezes, conjugação de um verbo para uma criança surda deve ser explicado e ensinado como se se estivesse a ensinar um verbo em língua estrangeira, porque ela não tem memória auditiva que lhe permita dizer de cor: eu como, tu comes, ele come... A criança surda que teve acesso à primeira língua conhece de forma implícita as funções gramaticais existentes numa língua; para aprender a distinguir deve ser ensinada, com a ajuda da língua gestual e pelo uso de estudo comparativo entre as duas línguas.

Ao longo de toda a escolaridade devem ser adoptados incentivos à leitura e à escrita, que tornem estas actividades atractivas e reveladoras do seu sentido de utilidade. Os textos devem ser variados e significativos e irem ao encontro dos interesses dos leitores, de forma a despertarem a sua atenção para eles. A motivação para os alunos surdos se interessarem pela leitura e pela escrita é sobretudo instrumental, porque assim têm acesso a informação que lhes interessa e, mais tarde, devem ser consciencializados de que este meio é essencial para que possam evoluir na vida académica e profissional.

3.3. Estratégias conducentes a um bom nível de literacia

Sugerimos de seguida algumas estratégias⁷¹, entre muitas possíveis, que podem contribuir para a promoção das capacidades de literacia das crianças surdas. Estas estratégias devem ser utilizadas pelos pais e pelos educadores o mais precocemente possível.

De um modo gradual:

- Comunicar com o bebé emitindo mensagens, usando todos os sentidos possíveis: toque, expressão facial, fala, mímica, gesto.
- Respeitar os tempos de reacção do bebé.
- Atrair a atenção do bebé, movendo um brinquedo até ao seu próprio rosto para iniciar a comunicação com ele.
- Tocar num objecto várias vezes no campo visual do bebé antes de dizer alguma coisa sobre o objecto.
- Quando o bebé dá sinais de compreender a linguagem, dizer e gestualizar palavras ou frases curtas, apontando ou tocando nos objectos adequados.
- Não enviar demasiadas mensagens em simultâneo.
- Ter sempre à mão livros adequados à idade, em todas as divisões, incluindo a casa de banho.
- Começar com livros à prova de água e em cartão com imagens claras e próprias para bebés. Ler pelo menos um livro destes por noite. Aumentar o número de livros à medida que a criança cresce.
- Usar acessórios, como por exemplo peluches, para encarnar as personagens à medida que vêem/ lêem os livros em conjunto.

⁷¹ Estratégias adaptadas de duas fontes: <http://home.inreach.com/torsi/deafliteracy.html>, consultado em 21.01.05, e Stewart & Clarke ((2003)

- A partir do português escrito, traduzir para a língua gestual portuguesa, para explicar o conteúdo da história. A LGP pode transmitir as emoções e os estados de espírito de modo mais claro.
- À medida que a criança se torna consciente da língua escrita, apontar com o dedo as palavras-chave enquanto se gestualiza. Gestualizar na ordem do português escrito⁷² e usar o alfabeto manual⁷³ sempre que seja adequado.
- Usar o alfabeto manual desde cedo. As crianças desenvolvem a capacidade de compreender o alfabeto manual na idade de 2 a 2,5 anos. Com 3 ou 4 anos, conseguem ler e compreender palavras soletradas através do alfabeto manual.
- Ter sempre à mão materiais de escrita.
- Levar a criança a livrarias e bibliotecas para as incentivar a comprar ou pedir livros emprestados. Fazer também a assinatura de revistas adequadas à sua idade.
- Criar puzzles com letras recortadas de revistas para formar palavras.
- Encorajar a criança a escrever recados, notas de agradecimento, postais ou cartas.
- Escrever listas de compras com a criança e agrupar os itens por categorias: vegetais, mercearias, produtos lácteos.
- Interpretar os programas de televisão até que a criança desenvolva capacidades de leitura autónoma.
- Incentivar a criança a fazer palavras cruzadas e outros jogos de palavras.
- Levar a criança a praticar escrita em teclados, por exemplo, em telefones de texto, ou em computador (serviços de mensagens escritas), para comunicar com os seus familiares ou amigos e assim desenvolver uma comunicação em dois sentidos, em tempo real, o que contribui para desenvolver as suas capacidades de escrita.
- Oferecer livros adequados em cada idade, tendo o cuidado de escolher temas que se sabe serem do agrado da criança.
- Escrever e ler junto da criança pode ser um bom incentivo para que ela leia e escreva.

E ainda usar a imaginação para criar outras situações...

⁷² Gestualizar segundo a ordem sintáctica do português é um recurso que se utiliza apenas durante a leitura apontando para as palavras, quando se conversa sobre a história com a criança gestualizando deve-se respeitar a sintaxe da língua gestual.

⁷³ O alfabeto manual varia de país para país, podendo existir algumas semelhanças. Também pode ser designado por: dactilologia.

4. Modelos de Educação Bilingue

Existem vários modelos de educação bilingue cuja abordagem varia consoante as circunstâncias em que ocorrem e as opções políticas de cada país. São modelos que se aplicam sobretudo a países com mais do que uma língua oficial, como a Bélgica ou o Canadá, ou em países onde as populações imigrantes têm grande relevância e onde se podem encontrar grupos linguísticos minoritários, cuja língua materna não é a do país de acolhimento, como é o caso de Portugal.

Estes modelos não foram pensados para a minoria linguística que constituem os surdos mas podem ser encontrados exemplos de alguns desses modelos ao longo da história de educação de surdos, apesar de alguns deles se afastarem daquilo que se pode considerar necessário para atingir níveis satisfatórios de bilinguismo.

A definição de bilinguismo apresenta algumas dificuldades pois é possível que existam variações no domínio das duas ou mais línguas em presença (multilinguismo); situações em que o indivíduo bilingue poderá dominar, com maior perfeição, alguns aspectos de uma das línguas e, na outra, dominar melhor outros aspectos, ou ainda, ter um perfeito domínio (falante nativo) numa das línguas e um domínio razoável na outra língua. Hornby (1977) e Crystal (1987) definem bilinguismo da seguinte forma:

Situação em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua. O bilinguismo costuma ser considerado como um contínuo linguístico, situado entre dois extremos teóricos, o de competência mínima e o de competência nativa. Os bilingues encontram-se em vários pontos deste contínuo, sendo apenas uma minoria aquela que atinge o ideal teórico de perfeição, isto é, o controlo equilibrado dos dois idiomas.⁷⁴

O projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, realizado pelo ILTEC entre 2003 e 2005, faz uma apresentação de alguns modelos educativos a utilizar na educação bilingue. Faremos uma breve referência a cada um deles, estabelecendo um paralelo com a educação de surdos.

⁷⁴ Em http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf, consultado em 3.01.07

4.1. Modelos de educação bilingue em imersão

Neste modelo as crianças recebem instrução escolar numa língua minoritária no país onde se encontram, para elas uma segunda língua. É o caso, por exemplo, das crianças portuguesas que frequentam escolas estrangeiras, inicialmente criadas para a educação de filhos de estrangeiros residentes em Portugal⁷⁵, cuja primeira língua é a língua minoritária. Neste caso, os professores devem ser bilingues e a percentagem de língua minoritária, e de língua maioritária a utilizar varia consoante o grau de ensino e as opções metodológicas das escolas. Este modelo não se aplica às crianças surdas, pois a sua língua primeira não é equivalente à língua maioritária do país⁷⁶.

4.2. Modelos de educação bilingue de manutenção da língua de herança cultural

Este modelo destina-se a crianças de grupos linguísticos minoritários e proporciona às crianças o ensino na sua língua materna. Todas as matérias são ministradas na língua minoritária e a língua maioritária é ministrada como disciplina curricular, ou poderá haver partilha de tempos de ensino em ambas as línguas. O objectivo deste modelo é ajudar a preservar a língua minoritária, que, de outra forma, se poderia perder e garantir um bilinguismo total, pois a aprendizagem da língua da maioria está garantida tanto pelo ensino, como pelo meio circundante a que a criança tem acesso fora do espaço familiar.

Na educação de crianças surdas, não é fácil encontrar experiências de ensino nestes moldes, tendo em conta a resistência que as abordagens bilingues no ensino de surdos têm enfrentado. Uma abordagem que se poderá considerar próxima deste modelo, será talvez a da experiência sueca, em que o acesso à língua gestual é garantido em idades precoces e o ensino nos primeiros anos é ministrado em língua gestual sueca e em sueco lido e escrito. Os professores ouvintes ou surdos são bilingues, sendo por vezes difícil para um observador externo conseguir assinalar quem é surdo ou ouvinte, pois todos gestualizam em todas as circunstâncias, dentro e fora das salas de aula. A oralidade, não sendo posta de lado, não constitui um objectivo primário na educação de surdos, sendo eventualmente trabalhada em contexto extracurricular.

⁷⁵ São exemplos deste modelo o Liceu Francês ou a Escola Alemã.

⁷⁶ Este modelo só funcionaria para as crianças surdas se se tratasse de uma Escola de Língua Gestual Portuguesa

4.3. Modelos de educação bilingue “Dual Language / Two-Way”

Este modelo pretende atingir níveis avançados de bilinguismo. Para atingir este objectivo, existe um estatuto de importância semelhante entre as duas línguas e o ensino é veiculado numa ou noutra língua e os professores devem ser bilingues ou trabalharem em pares bilingues. Os alunos deverão estar repartidos entre ambas as línguas em números aproximados para não existir sobreposição de uma sobre a outra. Este modelo destina-se a funcionar durante um período de seis anos, altura em que os alunos transitam para o ensino na língua maioritária.

A semelhança que aqui se pode encontrar com a educação de surdos é a existência de professores bilingues (ainda muito raros no nosso país) ou de pares bilingues, em que um dos professores é ouvinte e veicula o ensino em língua portuguesa, com apoios visuais ou de um intérprete de LGP, e o outro professor é surdo e veicula o ensino da língua gestual ou de outras matérias em língua gestual para as quais esteja habilitado (ainda são poucos os professores surdos formados devido às dificuldades de progressão na vida académica).⁷⁷

4.4. Modelos bilingues regulares

Estes modelos surgem nas sociedades bilingues em que ambas as línguas têm o mesmo estatuto não se sobrepondo uma à outra. Não é o caso da sociedade portuguesa, pois a língua gestual portuguesa não tem o mesmo estatuto da língua portuguesa.

Estes modelos de ensino bilingue, promovidos através de “ambientes linguísticos aditivos”,⁷⁸ procuram proporcionar às crianças o acesso às duas línguas mais importantes para elas, a língua materna (minoritária) e a língua nacional do país onde vivem (maioritária). No caso das crianças surdas, ambas são línguas nacionais, mas a língua gestual será a sua língua materna, a língua à qual deve ter acesso em primeiro lugar, e a língua portuguesa, a sua língua segunda, para se inserir na comunidade maioritária ouvinte. O objectivo dos modelos bilingues é igualmente proporcionar acesso à biliteracia, proporcionando o conhecimento da cultura da comunidade surda da qual a

⁷⁷ Os jovens surdos continuam a ter dificuldades em chegar ao ensino superior e uma vez aí chegados esbarram com a falta de apoios adequados, nomeadamente a falta de intérpretes de LGP, cuja presença no ensino superior ainda não é prevista na lei.

⁷⁸ Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, p.12

criança surda faz parte, e à cultura da comunidade ouvinte, à qual também só terá acesso total se lhe for transmitida de modo acessível e adequado, pois grande parte desta cultura é de transmissão oral, a que a criança surda não tem acesso.

4.5. Bilinguismo aditivo

O conceito de bilinguismo aditivo foi proposto por Lambert (1974)⁷⁹ e aplica-se nas situações em que a L2 não substitui nem impede a aprendizagem na língua materna. O documento publicado com os primeiros resultados do projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* refere-se a este conceito de bilinguismo da seguinte forma: “*actualmente, a investigação produzida no domínio da educação bilingue aponta para a existência de uma correlação positiva entre o bilinguismo aditivo e o desenvolvimento linguístico e cognitivo ou académico.*” (p.5) Ainda segundo este documento, os estudos realizados no âmbito da educação bilingue têm comprovado existir uma “correlação positiva” entre o desenvolvimento das habilidades de literacia em língua materna e o desenvolvimento de habilidades de literacia na L2 (língua maioritária, não materna para o aluno). Havendo provas desta correlação positiva, pode-se então considerar de elevada importância a escolarização em Língua Materna para que se possam atingir bons níveis de literacia em L2.

Lambert (1977)⁸⁰ define bilinguismo aditivo como um tipo de bilinguismo que se caracteriza pela aquisição de duas línguas socialmente reconhecidas como úteis e prestigiadas.

Um estudo realizado por duas investigadoras e professoras de surdos americanas, Erting & Pfau (1997), sobre as estratégias adoptadas no ensino de alunos surdos, preconiza a abordagem do bilinguismo aditivo proposto por Lambert como o mais adequado. Segundo elas, esta abordagem procura o enriquecimento linguístico da criança pela adição de uma segunda língua enquanto que mantém a primeira língua como língua de instrução. Um dos aspectos centrais desta abordagem, considerado particularmente interessante por estas autoras, é a ênfase dada à primeira língua como língua de ensino a crianças em idade pré-escolar. Este aspecto favorece as crianças surdas que, nesta fase, apresentam uma grande diversidade ao nível do desenvolvimento no domínio da

⁷⁹ Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, p.5

⁸⁰ Em http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf, consultado em 3.01.07

sua primeira língua e que, assim, poderão conseguir atingir uma proficiência em língua gestual considerada suficiente antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

A este propósito, Jokinen (1999: 112) relata a situação da educação de surdos nos países nórdicos nos seguintes termos:

Na Suécia, Noruega e Dinamarca todas as escolas dos surdos são bilingues. Em seus currículos está declarado que a língua de sinais é a primeira língua e a usada para instrução. A língua falada é aprendida como uma segunda língua através da leitura e da escrita. O treinamento da fala é individual⁸¹. Na Finlândia, a educação bilingue foi mencionada pela primeira vez em 1987 no *Basics of the National Curriculum for the Deaf Education*.

Este autor menciona diversos estudos realizados por Mahshie (1995) e Heiling (1993) que revelam alguns resultados dos estudantes surdos que tiveram uma educação bilingue. Segundo estes estudos, testes, que anteriormente eram considerados inatingíveis para eles, foram realizados com alunos surdos de classes bilingues e revelaram resultados ao nível das classificações consideradas positivas ou acima delas. Todos os estudantes passaram nos seus exames finais sem dificuldades. Estes testes abrangiam não só testes de compreensão e uso da língua escrita, mas também testes numéricos e matemáticos. Outro resultado dos estudos aqui mencionados salientava também o facto de que as crianças surdas, cujos pais tinham começado a usar a língua gestual quando eles tinham dois anos, *“saíram-se tão bem quanto os seus colegas ouvintes num teste de resultado de leitura padrão aplicado em todas as classes finais das escolas obrigatórias na Suécia”* (Jokinen, 1999: 115). Este autor cita Ahlgren (1990) quando afirma que o objectivo principal na educação de surdos na Suécia é que

O estudante surdo deveria deixar a escola com a mesma quantidade de conhecimento, o mesmo grau de maturidade pessoal e autoconfiança e o mesmo nível de ajuste social esperado para um estudante ouvinte.

Apesar de a maioria da literatura existente sobre a educação bilingue e bicultural das crianças surdas se centrar nos anos que decorrem entre o seu nascimento ou o momento da detecção precoce da surdez e o final da escolaridade obrigatória, os princípios do bilinguismo mantêm-se nos restantes anos de formação académica: no secundário e no ensino superior. Nestes níveis de ensino, não se espera que os professores dominem a língua gestual, apesar de este poder ser um factor preferencial. No ensino secundário, os estudantes surdos são, na maioria dos casos, integrados em turmas de ouvintes, mas

⁸¹ O treino da fala não é considerado como um meio de aprender a língua da comunidade ouvinte, mas como um meio de facilitar a interacção diária com esta comunidade.

devem sê-lo, de preferência, em largo número, para não constituírem uma minoria na turma, e as aulas são traduzidas por intérpretes de língua gestual. O mesmo devia acontecer com os estudantes surdos que prosseguem estudos superiores mas a legislação portuguesa ainda não contempla esta situação. Existem países com universidades para surdos, como por exemplo, a Suécia e os EUA, e outros em que existem centros de estudos de língua gestual e acompanhamento de estudantes universitários como por exemplo em Bristol (Inglaterra) e Hamburgo (Alemanha). Jokinen (1999: 114) refere a este propósito que nos países nórdicos

(...) os estudantes surdos estudam com estudantes ouvintes, usando intérpretes educacionais financiados por seus municípios, desde as escolas vocacionais até as universidades. **As possibilidades de escolher o campo em que desejam estudar são maiores do que nunca por causa do serviço de intérprete de língua de sinais gratuito.**⁸²

Este é um dos aspectos que garante o acesso dos estudantes surdos ao ensino, mas só pode resultar em pleno se a educação bilingue e bicultural tiver sido seguida com seriedade nos anos de formação anteriores.

⁸² O evidenciado é nosso. Em Portugal o serviço de intérpretes de LGP na educação ainda não é garantido a cem por cento. Apenas uma pequena percentagem dos alunos têm tradução e apenas em parte do seu horário escolar, tanto no ensino básico como no secundário. No ensino superior existem algumas soluções pontuais, no âmbito da acção social, mas que não têm base legal nem oferecem condições laborais mínimas aos intérpretes recrutados pelos próprios estudantes.

5. Síntese de estudos paradigmáticos – exemplos de boas práticas

Uma ideia, filosofia básica da abordagem bilingue, é que se deveria deixar as crianças surdas serem crianças. Não há necessidade de mudá-las, pois não são anormais. A ênfase não deveria ser sobre a própria criança. Ao contrário, deveria ser sobre o ambiente onde a criança pode usar a língua de forma livre e espontânea sem atrasos ou obstáculos desde o nascimento. E onde ela seja tratada como uma pessoa de valor e aceite como tal. (Jokinen, 1999: 126)

Neste ponto será feita uma análise do que acontece em alguns países, incluindo o nosso, a propósito da educação bilingue e bicultural das crianças e jovens surdos. Serão relatadas algumas experiências e estudos, bem como os seus resultados que contribuem para um melhor conhecimento do funcionamento do modelo bilingue de educação de surdos.

5.1. Estudos nacionais

Serão referidos três estudos recentes sobre os efeitos da abordagem bilingue na educação dos alunos surdos.

5.1.1. “Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas – Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue” (Amaral, 2002)⁸³

Este estudo foi realizado com um grupo de alunos surdos que teve acesso a uma educação bilingue, desde a pré-escola. Foram estabelecidos dois grupos de controlo: um grupo de alunos surdos cuja abordagem de ensino não se podia considerar bilingue, apesar de terem algum contacto, não consistente, com a LGP, e um segundo grupo de controlo de alunos ouvintes. Procurou-se eleger neste estudo crianças com características aproximadas tanto no aspecto sócio-económico, como no meio escolar.

Este estudo incluía a avaliação do desenvolvimento das competências em leitura, adquiridas durante o ano lectivo de 1999/2000, por parte de um grupo de jovens surdos

⁸³ Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa,

profundos da pré-escola e 1º ciclo e, especificamente, pretendia determinar aspectos que contribuem para estas competências, nomeadamente, avaliar o desenvolvimento na primeira língua dos alunos (LGP), considerando o papel que desempenha na aprendizagem da leitura; assinalar as variáveis que asseguram essa aprendizagem como veículo de apropriação da língua portuguesa (LP); procurar um modelo de ensino bilingue para surdos que inclua a LGP como factor essencial de apropriação da segunda língua, a LP escrita.

Segundo a investigadora procura-se fazer:

(...) uma reflexão sobre a importância da escola no desenvolvimento da língua gestual enquanto primeira língua da criança surda e ainda como a língua de acesso à segunda língua e a todas as aquisições escolares, nomeadamente à leitura e à escrita. (Amaral, 2002: 11)

Os estudos realizados sobre desenvolvimento cognitivo e linguístico em crianças surdas⁸⁴ concluem que as crianças surdas fazem o mesmo percurso desenvolvimental desde que lhes seja garantido, como é para as crianças ouvintes, um *input* linguístico adequado às suas necessidades.

Foi criado um modelo educativo para os alunos do grupo alvo que contemplasse os pressupostos teóricos anunciados para um modelo de educação bilingue para crianças surdas, cuja execução acompanhou o estudo antes e durante os dois momentos de recolha de meios de análise. Complementarmente, foi realizada uma intervenção junto da família no sentido de proporcionar à criança um ambiente em língua gestual favorável ao seu desenvolvimento, além da procura de outros espaços onde a criança estivesse em contacto com crianças surdas e adultos surdos.

Segundo a autora, este estudo permitiu inferir que

(...)o facto de se estar sensibilizado para o desenvolvimento da linguagem gestual das crianças do grupo Alvo – que se operacionalizou com a aplicação de um modelo pedagógico experimental – conduziu a que estas crianças alcançassem resultados em leitura que tenderam a aproximar-se do das crianças ouvintes. (Amaral, 2002: 314)

As conclusões deste estudo aproximaram-se das conclusões dos estudos que nos últimos anos têm sido realizados.

⁸⁴ São enunciados pela investigadora: Bellugi, Klima, Fisher, Poizner, Furth, White, Lillo-Martin, Schlesinger, Erting e Siple (Amaral, 2002: 313)

5.1.2. “Representações Sociais da Leitura e da Escrita nas Crianças Surdas” (Coutinho, 2002)⁸⁵

O pressuposto básico deste estudo prende-se com a importância que as representações sociais das crianças ouvintes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita têm nesse mesmo processo de aprendizagem, sendo estabelecido um paralelo com a situação das crianças surdas em que se procura facilitar o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita através da construção de representações sobre este processo, tendo como base um ambiente comunicativo onde existe a aquisição da língua gestual portuguesa e a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

O estudo baseou-se em dois momentos de aplicação de um questionário sobre as representações sociais da leitura dos alunos, junto de um grupo alvo de 48 alunos surdos da pré-escola e do 1º ciclo, antes e depois de ser feita uma intervenção com duração de um ano lectivo, intervenção essa considerada *“inovadora em que a tónica era posta no desenvolvimento comunicativo das crianças surdas em Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa escrita”* (Coutinho, 2002:61) Existiam outros dois grupos de controlo: um de surdos de uma outra escola (que não foram sujeitos à intervenção de desenvolvimento da comunicação) e um de ouvintes, com características semelhantes.

Os resultados do grupo alvo, aquando da segunda aplicação do questionário, aproximam-se claramente dos resultados do grupo de controlo de crianças ouvintes, enquanto o grupo de controlo de crianças surdas não sujeitas à intervenção ficou aquém desses resultados. Pode, assim, concluir-se que a exposição da criança surda a um ambiente comunicativo de língua gestual portuguesa e de língua portuguesa escrita favorece a construção de representações sociais da leitura e da escrita. O mesmo autor acrescenta que:

Nessa medida, a língua gestual funciona para a criança surda como um instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo, desempenhando o papel de catalizador e de mediador da interacção e do desenvolvimento social e, nesse sentido, funciona também como elemento crucial do processo dinâmico que permite a elaboração e a apropriação de Representações Sociais, sendo na língua e através da língua que as Representações Sociais se estruturam e são estruturadas. (2002: 138)

O investigador termina o estudo, recomendando que se ampliem e consolidem as condições sócio-educativas propícias a um programa educativo da criança surda que

⁸⁵ Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

contemple a aquisição da língua gestual portuguesa como primeira língua e a aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. Recomenda, ainda, que se criem condições para um maior envolvimento dos pais, docentes (surdos e ouvintes) e toda a equipa técnico-pedagógica, na elaboração e implementação deste processo educativo. São, também, avançadas recomendações de carácter social e político que apontam para a criação de estruturas de apoio e de aplicação da lei consagrada na Constituição Portuguesa, de modo a terminar com a discriminação de que as crianças surdas são alvo o que as impede de “atingirem o desenvolvimento a que têm direito e as incapacita de atingirem a igualdade de oportunidades com a criança ouvinte.” (Coutinho, 2002: 141)

5.1.3. “A Sequência Narrativa em Crianças Surdas – Influência do Ambiente Bilingue na Aquisição da Estrutura Narrativa” (Coutinho, 2006)⁸⁶

Nesta investigação, o tema central prende-se com a influência do ambiente bilingue na aquisição da sequência narrativa pela criança surda. Partindo do pressuposto, reconhecido a nível mundial, de que a educação da criança surda deve ter por base um ambiente comunicativo-linguístico bilingue, em que a língua gestual é a sua primeira língua e a língua escrita a sua segunda língua, o investigador refere a extrema importância “da permanente presença de enunciados estruturados [narrativa] em todo o seu processo de desenvolvimento comunicativo-linguístico.” (Coutinho, 2006: 2)

O autor descreve a aquisição da primeira língua como um processo de interiorização natural em que a criança não se sente forçada pois está envolvida pela língua, em casa ou na escola. Por outro lado, quando existe esforço, isso significa uma aprendizagem e corresponde à escrita como segunda língua, o que implica que a criança deve ser ensinada. (*Op cit*, pp. 76-77)

Ao referir as dificuldades sentidas na educação de tendência oralista seguida durante muitos anos, o autor cita Lane (1992: 122-147) quando diz que o uso da linguagem oral resultou num autêntico desastre educacional para a instrução das crianças surdas, pois

⁸⁶ Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

sacrificou-se o conhecimento acadêmico na tentativa de recuperar a fala das crianças surdas.

Uma investigação realizada por Goldin-Meadow e Mayberry⁸⁷, citada pelo autor, dá-nos conta de que as crianças nunca conseguirão aprender a ler e a escrever se não possuírem uma língua sobre a qual possam inscrever o código impresso. Além disso, os mesmos autores acrescentam *“mais surpreendente, é que conhecer qualquer língua ajuda as crianças a aprender a ler, mesmo que a língua que dominam não possua escrita.”* (Op cit, pp. 86)

Segundo o autor, o maior obstáculo que se coloca ao normal desenvolvimento da criança surda é um ambiente envolvente que a impeça de adquirir a língua gestual como primeira língua, pois

a aprendizagem da escrita pela criança surda nunca se fará se a criança surda apenas possuir rudimentares conhecimentos da língua oral ou da língua gestual ou nada possuir, isto é, se não tiver adquirido uma primeira língua. A plena aprendizagem da escrita está, assim, seriamente comprometida se a aquisição da língua gestual não se efectuar. (Coutinho, 2006: 383)

Como conclusão deste estudo fica a importância de o ensino da escrita se dever realizar de forma estruturada, enquadrada, contextualizada, através da utilização de textos, “com textos e sobre textos” de modo a que as palavras e frases façam sentido. No final do 1º ciclo, a criança será suficientemente bilingue no sentido de ser capaz de utilizar a segunda língua como língua de auto-aprendizagem, ficando assim preparada para seguir para o 2º e 3º ciclos.

5. 2. Estudos internacionais

Apresentamos três estudos internacionais que abordam temas de grande interesse e contribuem para o aprofundamento da investigação no âmbito da educação bilingue de crianças surdas. Os dois primeiros encontram-se publicados em livro pela Cambridge University Press, em 1988, e o terceiro, está disponível em linha em documento PDF. De seguida, fazemos um breve resumo de cada um dos três estudos.

⁸⁷ Goldin-Meadow, S. e Mayberry, R.I., “How do Profoundly Deaf Children Learn to Read?”, in *Learning Disabilities Research and Practice* (Special Issue) 16, pp.221-228, Arlington, 2001

5.2.1. “A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English” (Strong, 1988)

Segundo este autor, até esta data (1988), nunca se tinha tentado, formal e oficialmente, uma abordagem bilingue na educação de crianças surdas nos EUA, salvo algumas pequenas experiências. Este facto prendia-se, entre outras razões, com incertezas sobre o estatuto da ASL⁸⁸, sobre as dificuldades de aquisição da ASL em casa e sobre a falta de professores formados.

Com base em três justificações; nomeadamente, o facto de as alternativas não terem bons resultados, o modelo de interdependência linguística de Cummins fornecer o suporte teórico e, ainda, os resultados animadores de um estudo prévio, em que crianças surdas demonstravam usar espontaneamente mais estruturas da ASL do que do inglês, resolveu-se avançar para esta abordagem. Este estudo descreve um esforço pioneiro para estruturar e executar um currículo bilingue experimental em crianças surdas pequenas.

Este currículo experimental usa o formato da leitura de histórias, numa primeira etapa, para introduzir a ASL na sala de aula e, mais tarde, para o ensino do inglês, por meio da ASL. A ênfase é colocada tanto na aprendizagem da língua, como no desenvolvimento da consciência metalinguística.

Foram usadas histórias infantis (Strong, 1988: 124), por exemplo “A lebre e a tartaruga” ou “Os três porquinhos”, contadas inicialmente em ASL e que serviram para introduzir alguns exemplos básicos de como as duas línguas podem exprimir a mesma ideia de modo diferente. Por exemplo, no caso da referência a personagens e coisas, no uso de pronomes, ou de elementos indicadores de direcção ou de tempo; quando se fazem perguntas ou se estabelecem condições. Para cada um dos casos, são explicados os elementos de uma ou outra língua que representam cada um destes aspectos, por exemplo: a ordem frásica, nos gestos ou nas palavras, como variam e porquê; as configurações das mãos e classificadores da língua gestual; a construção de negativas ou interrogativas. Cada história foi aproveitada da melhor forma para integrar estes conceitos tornando-os mais acessíveis às crianças surdas.

⁸⁸ American Sign Language

Uma das conclusões deste estudo é que, tendo em conta que nas escolas as crianças têm tendência a usar mais a ASL entre si do que o inglês, pode ser considerado como adequado usar a ASL como língua de instrução na sala de aula, já que se trata de um sistema linguístico completo, acessível aos surdos. (Strong, 1988: 120)

A reacção a este estudo experimental por parte das crianças foi entusiástico, bem como da parte dos seus pais, tendo havido pais de crianças que não participavam no programa que pediam para que os aceitassem. Por parte da escola, a reacção também foi positiva, apenas da parte dos professores houve um ou outro caso de desconforto pelo facto de não saberem ASL, mas a reacção, de um modo geral, foi positiva e bastante encorajadora.

5.2.2. “Questions and answers in the development of deaf children” (Schlesinger, 1988)

Este estudo, realizado nos EUA por uma psiquiatra que trabalha com crianças surdas, parte da premissa de que as crianças surdas são mais bem sucedidas na escola, se as suas mães não sucumbirem ao desânimo que habitualmente se desenvolve nos pais que têm dificuldades em comunicar com os seus filhos.

O trabalho de Schlesinger demonstra que o *input* dos pais é muito importante para a aprendizagem da língua pelas crianças surdas e que este *input* pode ser drasticamente modificado consoante a condição psicológica da mãe e a sua reacção à surdez da sua criança. Reforça-se que:

This serves to remind us of the importance of parental education and counselling as a crucial component of intervention strategies for the successful habilitation of deaf children. (Schlesinger, 1988: 261)

O modo como a mãe fala com os filhos encontra-se associado ao futuro sucesso académico destes. Algumas mães promovem um diálogo interactivo, estimulador, outras usam um monólogo directivo. Foram analisados diálogos entre mãe e filho em dois grupos, um de surdos e outro de ouvintes, e em duas faixas etárias: 5 a 8 anos e 16 anos. A hipótese considerava que o diálogo maternal estava associado a diferentes níveis de leitura na adolescência.

Uma conclusão deste estudo, que tem em consideração factores psicológicos e linguísticos, aponta para a necessidade de haver um diálogo entre as mães e os seus filhos surdos. Uma das razões mais importantes para este diálogo é que o uso da linguagem é uma forma de transmitir informação de uma geração para outra. Existem provas de que os grupos com índices mais elevados de identidade cultural demonstram níveis mais elevados de funcionamento cognitivo, mas, curiosamente, segundo Schlesinger (1988:284) no caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes cria-se como que um puzzle, pois a criança para criar as suas “raízes” necessita da transmissão dos pais, mas para criar “asas” necessita do contacto com a comunidade surda.⁸⁹

Outra conclusão deste estudo refere que as crianças com elevadas capacidades de leitura têm mães que não demonstram ansiedade e que apreciam os comportamentos verbais e não-verbais dos seus filhos; por outro lado, as crianças com capacidades inferiores de leitura têm mães ansiosas que esperam, promovem e corrigem o discurso dos filhos. Conclui-se que as crianças surdas beneficiam do diálogo com mães que se sentem confiantes, caso contrário não atingem autonomia, tornando-se passivas e menos interessadas no futuro.

5.2.3. “Reading strategies in bilingually educated deaf children – Some preliminary findings” (Svartholm, 1991)⁹⁰

Em 1991, o primeiro grupo de crianças que seguiu o programa de educação bilingue estabelecido na Suécia no início dos anos 80 terminou a sua escolaridade obrigatória. Kristina Svartholm realizou um estudo comparativo entre este grupo e outro grupo de crianças surdas do mesmo grupo etário, que fez o seu percurso escolar segundo a metodologia da comunicação total. A premissa deste estudo é a seguinte: a estratégia de aprendizagem silenciosa de uma segunda língua (o sueco escrito) é mais eficaz, pondo em causa o requisito de uma descodificação fonologicamente baseada para a literacia dos surdos.⁹¹

Svartholm (1991:2) descreve resumidamente o modelo bilingue de educação de surdos onde a língua gestual sueca é considerada a primeira língua dos surdos, portanto a sua

⁸⁹ Schlesinger refere ter obtido esta metáfora de um contacto pessoal com Meadow.

⁹⁰ Esta data é referida no texto como data de início do estudo e foi usada para datar o documento, por aproximação, visto o documento em PDF não estar datado.

⁹¹ Método usado na comunicação total, onde a língua gestual não possui estatuto de primeira língua mas é usado como instrumento auxiliar de comunicação.

língua materna e a língua sueca a segunda. A língua gestual é a língua de instrução e a língua sueca é aprendida com base na escrita e não na fala. São usados textos que são apresentados às crianças e explicados de modo contrastivo. Assim, a língua da sociedade e a aprendizagem da escrita são processos simultâneos para os surdos.

As crianças que tiveram uma educação ainda segundo a filosofia da comunicação total tiveram professores da época do oralismo e que gestualizavam pouco ou usavam uma forma de sueco gestual.⁹² Desta forma, a comparação entre as capacidades de leitura dos dois grupos permitiria confirmar se a nova abordagem bilingue tinha sido um sucesso ou não.

Através da utilização de testes de leitura adaptados e gravações vídeo, foi feita uma recolha de dados para análise posterior. Foi pedido aos alunos que resumissem os textos e foram colocadas questões através de uma entrevista semi-estruturada.

Os dados recolhidos foram agrupados em três grupos: avançado, médio e inferior. Os do primeiro grupo (pertenciam todos à classe de educação bilingue) conseguiram interpretar o texto e identificar palavras e frases que, não sendo conhecidas, conseguiram entender a partir do contexto, demonstrando terem adquirido conhecimentos metalinguísticos. Mostraram ser leitores activos e conscientes. Os alunos dos grupos médio e inferior não demonstraram esta capacidade metalinguística, salvo raras excepções. Registaram-se casos de confusão entre palavras semelhantes na forma, mas com significados diferentes; ao lerem, fizeram-no em muitos casos palavra a palavra, reproduzindo um gesto de cada vez. Este tipo de leitura pode ser mal interpretado pelo professor como sendo uma leitura correcta quando não o é, pois muito do que o aluno reproduz não compreende. Se o aluno não for encorajado a procurar o significado daquilo que está a ler poderá continuar a não dar importância a pequenas diferenças morfológicas nas palavras que lhes alteram o sentido, tornando-se um leitor que não domina a linguagem.

Quanto aos sinais da presença de fonologia interna, podem-se fazer apenas algumas suposições pois, nenhum dos alunos leu em voz alta, mas alguns moveram os lábios ao ler. Um aspecto comum aos alunos do grupo avançado é que nenhum recorreu a movimentos dos lábios ou das mãos durante a leitura, demonstrando que conseguiam

⁹² O sueco gestual, tal como o português gestual são formas de comunicação que utilizam os gestos mas não respeitam a gramática das respectivas línguas gestuais, criando assim, alguma confusão linguística nas crianças surdas e não permitindo a verdadeira aquisição de uma língua estruturada.

separar a leitura do momento de reprodução do texto em língua gestual. Isto aconteceu porque a língua escrita foi-lhes ensinada com uma base exclusivamente visual, sem qualquer referência aos sons da fala. Estes alunos estavam mais concentrados em retirar sentido do texto.

Estes resultados demonstram que as teorias anteriores que defendiam que uma base fonológica estaria associada a elevados níveis de leitura, estão longe de serem significativas. Pode dizer-se que os efeitos positivos, eventualmente detectados, são raros nos paradigmas de ensino baseados na fala.

Um aspecto importante a realçar é de que as crianças surdas não conseguem aprender a ler espontaneamente. O seu processo de aprendizagem requer instrução. O que é importante é aprender a retirar o significado daquilo que se lê. Por outro lado, num texto, as palavras estão todas presentes em simultâneo e, não descurando a necessidade de ensinar a sequência das palavras na escrita, a verdade é que, ao lermos, os nossos olhos percorrem o texto para trás e para a frente à procura de informação.

Não se podendo considerar uma recolha exaustiva de trabalhos nesta área, podemos dizer que estes estudos contribuíram de modo significativo para a constatação empírica dos fundamentos teóricos da abordagem bilingue e bicultural da educação de surdos.

Ao longo da fundamentação teórica do nosso trabalho apresentámos as bases desta filosofia de educação bilingue e bicultural defendida por muitos investigadores nacionais e estrangeiros que, segundo pudemos constatar, contribui para o aumento dos níveis de literacia desta população. Os pressupostos principais deste modelo educativo assentam na premissa de que a primeira língua dos surdos é a língua gestual portuguesa e a língua portuguesa a sua segunda língua. Os princípios aqui expostos orientaram a investigação que desenvolvemos e que passaremos a relatar.

PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

O contacto anterior com a realidade da educação de surdos em Portugal e o conhecimento das teorias de educação bilingue e bicultural desenvolvidas na educação dos surdos, bem como os relatos de sucessos alcançados em diversos países a nível mundial e algumas experiências realizadas no nosso país, levaram-nos à escolha e realização do estudo que será descrito e analisado nesta segunda parte da dissertação.

As vantagens de uma educação bilingue e bicultural, em que a primeira língua das crianças surdas é a língua gestual e a segunda a língua do seu país, na versão lida e escrita, foram apresentadas, explicitadas e justificadas na primeira parte deste estudo. A fundamentação teórica que desenvolvemos apresentou a problemática que envolve a educação de surdos e as opções educativas que têm sido adoptadas ao longo dos tempos, bem como os respectivos resultados, nem sempre os desejáveis e, muitas vezes, francamente negativos. Ficou claro que a filosofia educativa mais recentemente adoptada em vários países, a da educação bilingue e bicultural, é aquela que melhores resultados alcançou até agora e a que permite uma melhor igualdade de oportunidades para as crianças e jovens surdos. Ficou, igualmente, claro que, no nosso país, esta filosofia educativa ainda apresenta muitas dificuldades de implementação, apesar de a legislação a ter em conta desde 1998⁹³, e que as famílias continuam a não ter um acesso fácil a informação útil e a um encaminhamento que as ajude a ultrapassar as barreiras inerentes à educação de um filho surdo.

Foi, então, nosso propósito realizar um levantamento das condições de crescimento e educação de um grupo de jovens surdos que, através do seu testemunho, nos pudessem ajudar a compreender a situação por eles vivida e assim conhecer o seu percurso familiar e educativo e as condições de desenvolvimento das suas competências de literacia.

Numa sociedade moderna e democrática que se pauta por princípios de igualdade de direitos e deveres e uma prática activa de cidadania, é importante conhecer e estudar

⁹³ Despacho 7520/98 de 6 de Maio, da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, do Ministério da Educação

práticas que não estejam consonantes com estes princípios e procurar as soluções que reponham o equilíbrio e o respeito por esses direitos.

Quem melhor que os próprios surdos para relatarem as dificuldades que enfrentam e as barreiras que existem e podem ser derrubadas? A surdez é uma circunstância que passa despercebida na sociedade, mas que pode causar grande sofrimento aos seus portadores em diferentes momentos do seu desenvolvimento, na infância e juventude, e que se reflectem na sua vida adulta, como podemos constatar no testemunho de alguns surdos. Citamos, a título de exemplo, o testemunho que uma surda francesa, actriz premiada com o Prémio Molière, passou ao papel no seu livro “O Grito da Gaivota”⁹⁴. O título em francês oral encerra uma ambiguidade: pode soar como “gaivota” ou como “muda” – epíteto tão usado pela sociedade ouvinte e tão sentido como humilhante por parte dos surdos. Conta a autora que em pequena tinha muita dificuldade em assumir o “eu” e que apenas conseguiu identificar-se como pessoa aos sete anos através da língua gestual⁹⁵, altura em que também começou a ter amigos. Este é apenas um exemplo de muitos que a autora deste livro e outros surdos têm relatado.

Nos capítulos seguintes serão apresentados os objectivos, as opções e os procedimentos que guiaram o nosso estudo, assim como a sua descrição e análise.

⁹⁴ O título original é : *Le Cri de la Mouette*, palavra que em francês significa “gaivota” mas que se confunde com “muette” que significa “muda”. Emmanuelle Laborit escolheu este título pela ambiguidade que encerra nestes dois sentidos: a humilhação de ser chamada muda e a comparação com o grito da gaivota que parecia o seu quando, em pequena, gritava para chamar a atenção dos pais.

⁹⁵ Laborit (2000), páginas 55 e 56.

CAPÍTULO 1 – A investigação: preparação e realização

Em Washington os outros disseram-me: «Tu és como nós, és surda.» E fizeram o gesto que indica surdo. Nunca mo tinham DITO. (...) Depois de ter compreendido a palavra «eu», Eu chamo-me Emmanuelle, naquela noite compreendi com a intensidade súbita de um relâmpago: «Sou surda.» Agora sei o que fazer. Faço como eles, uma vez que sou surda como eles. Vou estudar, trabalhar, viver, falar, pois eles fazem-no também! Vou ser feliz, pois eles também o são.” (Laborit, 2000: 72)

1. Princípios metodológicos

O desejo de conhecer o percurso de vida dos jovens surdos portugueses a partir do seu testemunho implicava opções metodológicas de natureza etnográfica, pois pretendia-se descrever e fazer aparecer informação que não está facilmente visível. O conhecimento prévio e a proximidade existentes com o tema a estudar deveria ser tido em conta e controlado, de modo a não permitir qualquer interferência com os resultados do estudo. Foi então necessário fazer opções no sentido da escolha dos processos de recolha desses testemunhos e de delimitação do grupo a estudar, não descurando as questões de ordem ética, metodológica e prática.

As razões que levam alguém a realizar uma investigação são muitas e variadas, desde a valorização e o reconhecimento académicos à procura de conhecimento que possa melhorar a vida em sociedade. Concordando com este ponto de vista, evidenciamos o que Alarcão (2001:136) refere a este propósito,

os investigadores investigam para conhecer melhor a realidade e criar conhecimento, o qual possa melhorar a vida em sociedade (...) Essa dimensão interventiva social, tem-se acentuado, constatação que está na base da afirmação de Sousa Santos de que estamos diante de um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (1991, p. 37), ou seja, um paradigma científico que também é um paradigma social.

1. 1. Paradigma qualitativo *versus* paradigma quantitativo

Existe uma tendência para um aumento das abordagens qualitativas nas investigações levadas a cabo em contextos educativos que, por sua vez, se encontram intrinsecamente ligados aos contextos sociais e culturais. Botelho (2002:290) diz a este propósito:

Saliente-se que as metodologias empregues no âmbito do paradigma qualitativo se centram na proximidade directa dos actores permitindo, por isso, uma apropriação das suas perspectivas através da produção de dados qualitativos de grande profundidade, em contraste com as técnicas quantitativas que permitem dados mais gerais e superficiais.

Esta autora refere, no entanto, que, ao descrever e interpretar os dados de natureza qualitativa, é necessária alguma quantificação dos mesmos, sempre que a sua natureza o justifique, para ajudar à sua compreensão, recorrendo-se então a um certo “ecletismo metodológico” conforme defendido por Lecompte e Preissle, *“some of the most creative research uses models eclectically, combining aspects of various models to produce more valid research designs.”* (citado em Botelho, 2002:293)

Muitos autores abordam este confronto entre os paradigmas qualitativo e quantitativo na investigação. Patton (1987:165) menciona um certo preconceito na comunidade científica contra os métodos qualitativos devido à sedução que os números exercem sobre a sociedade moderna. Segundo o autor, *“numbers convey a sense of precision and accuracy even if the measurements which yielded the numbers are relatively unreliable, invalid and meaningless.”* No entanto, o que importa, de acordo com Patton, não é contrariar o valor dos números mas sim procurar o seu significado e, conhecendo os pontos fortes e fracos dos dois paradigmas, centrar a atenção no que é realmente importante e pode contribuir para a investigação. Patton defende que a forma como um questionário é construído pode ser tão tendenciosa como as observações etnográficas feitas pelo investigador. As abordagens qualitativas e quantitativas não são incompatíveis, podendo-se procurar encontrar combinações entre as duas que se reforçam mutuamente.

Esta aproximação entre dados quantitativos e a sua análise qualitativa é também defendida por Bogdan e Biklen (1994) quando se referem à investigação em educação nos Estados Unidos, que ruiria se se abandonassem definitivamente os estudos quantitativos. No entanto, estes autores defendem uma nova perspectiva qualitativa a ter em conta nesses estudos. Segundo estes autores

(...) uma perspectiva qualitativa, uma perspectiva que nos move de uma posição em que tomamos as coisas como adquiridas para uma que as estuda no seu contexto. Esta discussão dos dados quantitativos com que um investigador se depara no curso de um estudo foi realizada para o sensibilizar para uma perspectiva qualitativa sobre os “dados brutos”. (Bogdan e Biklen, 1994:198-199)

Ainda segundo Bogdan e Biklen, os dados quantitativos podem ser utilizados em investigações de natureza qualitativa pois abrem caminhos e colocam questões. Podem,

ainda, ser incluídos na análise qualitativa através da quantificação de dados descritivos de uma situação. Não podemos esquecer que os números não existem sozinhos e que são muitas vezes reveladores dos contextos sociais que os geraram.

Carmo e Ferreira (1998) alertam para o facto de alguns autores considerarem que a mistura de métodos quantitativos com métodos qualitativos numa mesma investigação tem implicações de ordem teórica, devido aos diferentes pressupostos de cada método (Júlia Brannen, 1992) e, de outros autores considerarem que o investigador pode recorrer a uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos para responder às exigências de um determinado tipo de estudo (Reichardt e Cook, 1986; Bogdan e Biklen, 1994 e Patton, 1990).

Um estudo qualitativo engloba, entre outras, uma abordagem etnográfica, que procura dar visibilidade ao que se passa num determinado contexto, grupo ou comunidade. Segundo Carmo e Ferreira (1998), a técnica predominante é a da observação participante de modo a que o investigador fique imerso na cultura em estudo. Modernamente, esta metodologia tem sido aplicada ao estudo de qualquer grupo humano, incluindo a investigação educacional aplicada. Os métodos de recolha de dados podem ser complementados por diversas técnicas, entre elas entrevistas e questionários.

Bell (1997:25) refere, igualmente, que as investigações de carácter etnográfico, inicialmente utilizadas pelos antropólogos para estudar em profundidade uma cultura ou sociedade, já não se limitam a este campo de intervenção, mas, *“têm sido utilizadas eficazmente em muitos estudos de pequenos grupos.”*

Do ponto de vista ético, o investigador deve ter em conta que devem ser respeitadas algumas regras que não permitam o comprometimento nem afectem negativamente a vida dos participantes no estudo. Tendo em conta que os resultados do estudo podem contribuir para um melhor conhecimento sobre a matéria e para o melhoramento das condições humanas, não deixa de ser importante observar alguns procedimentos de ordem ética, que incluirão aspectos como: o direito à privacidade ou à não participação no estudo, o direito ao anonimato, o direito à confidencialidade dos dados pessoais, o direito a uma investigação responsável que não prejudique os participantes no estudo. (Tuckman, 1988)

1. 2. Opção metodológica do estudo

O estudo desenvolvido pretende estudar o contexto de crescimento das crianças e jovens surdos portugueses e o modo como este interagiu com o seu desenvolvimento linguístico e as suas condições de acesso à literacia. Para obter esta informação, era necessário recorrer aos testemunhos dos próprios surdos. Foi então necessário fazer várias opções metodológicas para prosseguir com o estudo.

À luz da filosofia de educação bilingue e bicultural de crianças e jovens surdos, tratada na primeira parte desta dissertação, pretendia-se saber qual a situação vivida por um grupo de jovens surdos portugueses. Adiante serão explicitados, em pormenor, o modo de constituição do grupo e os instrumentos de recolha de dados criados para este estudo. A escolha de um grupo de jovens surdos deve-se ao facto de estes já terem um percurso familiar e educativo que podem relatar e comentar, possuindo já maturidade e autonomia para participarem voluntariamente nesta investigação.

Apesar de indagados individualmente, estes jovens pertencem e identificam-se com um grupo e vivenciaram experiências semelhantes, podendo-se considerar como um grupo etnograficamente significativo, conforme descrito por Bell (1997) e Carmo e Ferreira (1998). Os jovens surdos partilham a mesma linguagem, não apenas ao nível da língua – todos conhecem a língua gestual – mas também ao nível das experiências, desejos e ansiedades, comuns a todos eles, que se colocam de forma muito particular aos jovens surdos. Todos residiam, na altura da recolha dos dados, no concelho de Lisboa.

A metodologia qualitativa e descritiva é a que melhor se adequa a este trabalho pois, segundo Gagné *et al* (1989), este tipo de investigação utiliza o inquérito e estudo de casos, realizando a sua descrição e procurando compreender e explicar os dados recolhidos relativos a factos, comportamentos, atitudes e acontecimentos.

Segundo Botelho (2002:290-291), “a investigação qualitativa (interpretativa ou construtivista) é naturalista” e não altera o contexto da investigação, “envolve a recolha de dados sobre aspectos peculiares da vida social, sob a forma de descrições das situações, das actividades dos participantes e das suas perspectivas de forma holística. Ao descrever, pode envolver alguma quantificação dos dados.”

Ainda segundo Carmo e Ferreira (1998), a investigação qualitativa é descritiva e esta descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Segundo estes

autores, “os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real. A informação recolhida pode dizer respeito, por exemplo, a atitudes, opiniões, dados demográficos, condições e procedimentos.” (1998:213)

Optou-se por um estudo de natureza qualitativa e descritiva visto que se pretendia descrever um conjunto de situações e condições de um grupo de jovens; todavia, o nosso estudo implica também alguns procedimentos de carácter quantitativo, pois o método de recolha escolhido, o inquérito por questionário, assim o exige. Esta metodologia permitiria reunir um conjunto de dados equivalentes e passíveis de serem quantificados e cruzados numa perspectiva de estudo etnográfico conforme preconizado por Poirier *et al* (1995) e que tem a sua maior evidência nas *histórias de vida acumuladas*⁹⁶, que se aproxima da técnica de inquérito por questionário mas que se centra na recolha de material autobiográfico. A existência de um questionário é essencial já que “a comparatividade só é possível a partir do momento em que cada história de vida corresponde a um desenho homogéneo.” (Poirier *et al*, 1995:11). Um estudo etnográfico, ou, como neste caso é designado por Poirier, etnobiográfico, não considera as histórias de vida como um produto acabado, mas sim, “uma matéria-prima sobre a qual, e a partir da qual, se tem de trabalhar. (1995:36).

O presente estudo não estando propriamente baseado em histórias de vida, tem bastantes pontos de contacto com este método de recolha de dados e recebe a sua inspiração do ponto de vista do etnógrafo, pois não interfere com os dados recolhidos, não cria situações artificiais, baseando-se na descrição e interpretação dos dados fornecidos directamente pelo grupo de inquiridos. Os dados recolhidos, no seu conjunto, correspondem a dados biográficos revelados pelos próprios jovens surdos, bem como às suas opiniões sobre aspectos relevantes do seu crescimento e desenvolvimento nos âmbitos familiar e educativo. Poirier *et al* (1995) referem a este propósito que “a história de vida pode, pois, constituir um instrumento essencial da pesquisa em ciências humanas. A técnica da história de vida tem um papel importante a desempenhar no momento de arranque dum inquérito exploratório.”

O problema que Patton (1987) detecta de uma possível manipulação, por parte do investigador ao construir o seu questionário, foi de alguma forma contornado pelo facto

⁹⁶ Poirier *et al* (1995: 46)

de se ter adoptado uma metodologia de construção do mesmo que procurou respeitar a liberdade de expressão por parte dos inquiridos. Foi feita uma entrevista a um pequeno grupo de jovens surdos, gravada em vídeo e utilizando o seu modo de comunicação preferido, na maioria dos casos a Língua Gestual Portuguesa, para detectar os temas e questões por eles considerados pertinentes no âmbito do estudo. Estas entrevistas enquadram-se no conceito das entrevistas exploratórias e seguiram um guião semi-directivo, cuja função era introduzir os temas que se pretendiam estudar, mas de forma global, permitindo o máximo de liberdade possível nas respostas, mas, ao mesmo tempo, criando um padrão mínimo necessário para o posterior cruzamento de dados pois, como Poirier *et al* referem, *“a existência do guião, preciosa como é para o entrevistador, é condição sine qua non do inquérito por histórias de vida acumuladas.* (1995:47). Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), as entrevistas exploratórias não servem para recolher dados específicos ou verificar hipóteses mas para abrir perspectivas, contribuir para a reflexão sobre o tema e para levantar questões que o próprio investigador podia não considerar previamente, servindo ainda como base para a construção de um questionário que deverá ser testado antes de aplicado.

A partir da análise das entrevistas, foi possível criar um questionário que seguiu os temas sugeridos na entrevista e que integrou questões relacionadas com diversos aspectos abordados pelos entrevistados. É de salientar que os jovens entrevistados ajustavam-se aos critérios definidos para o grupo alvo e que as entrevistas decorreram sem incidentes e com uma boa adesão dos jovens devido ao facto de a entrevistadora e autora do estudo dominar a língua gestual portuguesa, o que facilitou os trabalhos. O facto de a investigação ser realizada por alguém que domina a língua - um dos factores de coesão deste grupo - além de propiciar uma boa adesão dos entrevistados, facilita a compreensão e interpretação da informação prestada. Como Patton (1987:87) refere:

Using the precise language of participants is an important way to record participants' own understanding of their experiences. Observers must learn the language of participants in the program they are observing and record that language and its patterns in order to represent participants in their own terms and be true to the world view of participants.

Há que ter em conta ainda uma outra vertente da metodologia qualitativa na investigação e que se segue ao momento da descrição dos dados recolhidos, que é o momento da interpretação dos dados. Segundo Botelho (2002:288) a finalidade de uma investigação que siga o paradigma interpretativo é a de compreender e reconstruir uma realidade que nos é fornecida pelos participantes na investigação, tendo em conta que:

Neste paradigma e do ponto de vista ontológico, assume-se que a realidade não é única, mas múltipla e variada e até por vezes em conflito, uma vez que é produto das mentes dos indivíduos; do ponto de vista epistemológico, perspectiva-se o conhecimento como construído na interação entre investigador e participantes.

Alarcão (2001:138) ao analisar as novas tendências nos paradigmas de investigação em educação refere que o construtivismo “assume o carácter dinâmico da construção do conhecimento” e a importância de que se reveste o papel do investigador e o processo de investigação na “compreensão da realidade”. A autora refere ainda a evolução dos paradigmas tradicionais positivistas para os paradigmas construtivistas e interpretativistas, advogando, no entanto, que o “diálogo entre paradigmas” pode contribuir para “uma relação interactiva e apropriada.”

Partindo da natureza descritiva dos dados recolhidos, no nosso caso por meio de um inquérito por questionário, passou-se então à leitura, compreensão e interpretação da realidade transmitida pelos inquiridos, constante das informações por eles fornecidas, numa perspectiva metodológica qualitativa de carácter descritivo e interpretativo, baseada nos dados quantitativos obtidos através do questionário.

2. Descrição da investigação

2. 1. Enquadramento do estudo

O nosso estudo é uma investigação de carácter educacional mas também social devido à importância de que se reveste no contexto da comunidade surda e da sua língua, a língua gestual portuguesa, bem como do papel relevante que a educação bilingue e bicultural dos surdos tem na vida futura das crianças e jovens surdos.

Este estudo insere-se, de uma forma global, no âmbito da didáctica do português língua não materna, realidade que se colocou perante os professores portugueses, confrontados com o número crescente de crianças filhas de imigrantes oriundos de países que não os de língua oficial portuguesa. Esta realidade ainda não foi bem compreendida, nem estudada, todavia, já se fez algum trabalho de sensibilização⁹⁷, no sentido de proporcionar uma melhor integração destes alunos nas escolas portuguesas.

Não é, no entanto, sobre esta população alvo que este estudo se debruça, mas sim sobre aquelas crianças e jovens que, não tendo acesso natural à língua portuguesa, falada no seu país, poderão beneficiar largamente de uma abordagem ao português como língua não materna: as crianças e jovens surdos, cuja língua natural é a língua gestual portuguesa.

A abordagem da língua portuguesa como língua não materna, ou talvez mais correctamente referida como língua segunda, na educação de surdos, foi amplamente discutida e fundamentada na primeira parte deste estudo e constitui uma vertente inovadora no panorama dos estudos sobre português língua segunda. Implica alguns pressupostos que envolvem não apenas o contexto educativo mas também, de forma muito relevante nos primeiros anos de vida, o contexto familiar. Para que resulte com sucesso, a educação bilingue e bicultural de surdos tem a língua gestual como primeira língua das crianças surdas e a língua portuguesa como segunda língua, sobretudo na vertente de leitura e escrita.

⁹⁷ A título de exemplo, veja-se a brochura “Uma escola Uma sala de aula Interculturais – Sugestões para Professores” do Secretariado Entreculturas do ME

2. 2. Objectivos do estudo e questões investigativas

2.2.1. Objectivos

Este estudo teve como objectivo identificar as condições, comportamentos e atitudes que rodearam um grupo de jovens surdos portugueses, no contexto familiar e educativo e que lhes facilitaram ou não o desenvolvimento natural das suas capacidades linguísticas e cognitivas e o domínio de um nível de literacia que os inseriu no contexto sócio-cultural maioritário ouvinte. Procurou-se igualmente recolher a opinião destes jovens sobre estes mesmos contextos em que cresceram.

Os dados recolhidos foram analisados à luz de uma filosofia de educação para surdos, adoptada há muitos anos em diversos países do Norte da Europa, nos E.U.A. e, pontualmente, em outros países, nomeadamente Portugal: a educação bilingue e bicultural, onde a língua gestual é a primeira língua da criança surda e a língua do país a sua segunda língua.

Desta análise, espera-se conseguir identificar os problemas vividos por estes jovens e apontar algumas sugestões de resolução desses mesmos problemas, segundo as experiências vividas por outros grupos semelhantes, tanto no nosso país, como no estrangeiro, beneficiando do conhecimento já alcançado por diversos investigadores, educadores e famílias de surdos em todo o mundo.

2.2.2. Questões investigativas

As questões investigativas surgiram de um conhecimento e experiência pessoais sobre esta temática, mas foram enformadas por diversas leituras seleccionadas no âmbito do estudo. Colocaram-se as seguintes questões que serviram de base à construção dos instrumentos de recolha de dados:

- Como se desenvolveu a aquisição da primeira língua dos inquiridos na sua família, constituída por ouvintes ou por surdos?
- Qual o papel da língua gestual portuguesa no desenvolvimento linguístico dos inquiridos?

- Como se desenrolou e desenrola a comunicação com os pais ouvintes e com os irmãos, surdos ou ouvintes? E com pais surdos?
- Quais as atitudes dos pais dos inquiridos perante o uso da língua gestual?
- Os pais tiraram partido do uso da língua gestual para enriquecer os conhecimentos dos seus filhos surdos?
- Os pais usaram estratégias para desenvolver a literacia dos seus filhos surdos? Quais?
- Quais as expectativas dos pais em relação ao futuro dos filhos surdos?
- Até que ponto, o modo de regulação dos comportamentos no contexto familiar influenciou o percurso académico e o domínio da língua portuguesa pelos inquiridos?
- Quais os métodos de comunicação usados nas escolas frequentadas pelos inquiridos?
- Na opinião dos inquiridos, de que modo os métodos de ensino limitam ou favorecem o prosseguimento de estudos das pessoas surdas?

2. 3. Inquérito por questionário

A escolha do método de recolha de dados através de um inquérito por questionário ficou a dever-se, entre outras razões, às características do grupo que se pretendia inquirir e às informações de que necessitávamos para responder às questões investigativas.

A elaboração de um instrumento de recolha deve obedecer a critérios de rigor e adequação que tornam esse processo muito moroso. Para cumprir o objectivo a que se destina, devem-se estabelecer *a priori* os critérios de adequação da informação que se pretende reunir. Nem sempre é fácil estabelecer estes critérios quando a informação que se procura é vasta e diversificada. A opção por este instrumento de recolha teve em

conta o tipo de dados que se pretende obter de acordo com a definição dada em Quivy e Campenhoudt (2003: 188):

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Ainda segundo estes autores, este método é especialmente indicado quando se pretende conhecer, “uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.” Referem ainda que este método também se aplica ao estudo de um fenómeno social com base em informações relativas às pessoas directamente envolvidas.

Estas características estão presentes no grupo de jovens que pretendíamos inquirir, pois pertencem a uma comunidade que tem uma língua e cultura próprias, a comunidade surda, podendo ser encarados como formando uma população típica. Por outro lado, o estudo do fenómeno social que pretendíamos analisar, o acesso à língua e à literacia, beneficiaria largamente das informações que estes jovens nos pudessem facultar.

A opção por uma metodologia qualitativa e descritiva ficou a dever-se sobretudo ao carácter humano e social da temática em estudo e também ao facto de ser esta uma tendência recente nos estudos de âmbito educacional. Não se deixou de lado, no entanto, uma perspectiva de recolha de dados passíveis de quantificação de modo a trazer ao nosso conhecimento um número de dados que, não possuindo carácter estatístico - devido à pequena dimensão da amostra e geograficamente localizada - nos permitisse traçar o panorama do que se passa num determinado grupo de jovens surdos e detectar algumas tendências de atitudes, comportamentos e acontecimentos na vida destes jovens.

Respeitando o método etnobiográfico, escolhido devido às características do grupo alvo da investigação, e partindo dos pressupostos de uma observação participada e informada, seguiram-se as etapas exploratórias e preparatórias para a realização do instrumento final da investigação: o questionário. Foram realizadas entrevistas exploratórias, gravadas em vídeo e, posteriormente, analisadas, procedimento este que

conduziu à elaboração de um questionário inicial, que, por sua vez, foi sujeito a um pré-teste, cujos resultados levaram à criação do instrumento final de recolha de dados.

Poirier *et al* (1995:47) referem que as entrevistas guiadas têm a finalidade de explorar situações vividas e acontecimentos, devendo o entrevistador manter alguma “não directividade” e, simultaneamente, respeitar as duas funções do guião; por um lado, a “função de enquadramento”, não deixando o entrevistado fugir ao tema e, por outro, a “função de precisão” de modo a não deixar de fora informação que não ocorre naturalmente ao entrevistado. Por sua vez, Quivy e Campenhoudt (2000:69) sugerem que as entrevistas exploratórias têm um papel importante na definição da problemática da investigação, bem como na descoberta de ideias e pistas que poderiam passar despercebidas ao investigador. Aconselham também, que a entrevista seja pouco directiva de modo a permitir alguma liberdade de expressão ao entrevistado. Estes autores referem ainda a importância da realização de um pré-teste ao questionário, que assegurará a boa compreensão das perguntas e a obtenção das respostas que correspondem às informações pretendidas, pois, por vezes, a má formulação das perguntas pode induzir respostas desadequadas. Podem também detectar-se reacções afectivas ou ideológicas nos inquiridos que alterem o teor das suas respostas, deixando estas de ser úteis e podendo este problema ser contornado pela simples reformulação das perguntas. Tuckmann (1988) refere, igualmente, que é conveniente fazer um pré-teste e rever o questionário com base nesse pré-teste, devendo este ser aplicado a um pequeno grupo de inquiridos pertencente ao grupo alvo pré-definido, mas que já não irá responder ao questionário final. Este pré-teste tenta determinar se o questionário possui as qualidades de medição e discriminação de dados desejada.

2.3.1 População alvo e inquiridos

Ao definir a população alvo, foi necessário especificar o grupo que se pretendia estudar, através da definição de alguns critérios básicos.

Ao querermos conhecer os contextos de crescimento, familiar e educativo, das crianças e jovens surdos, necessitávamos de inquiridos que possuíssem já alguma maturidade e tivessem uma vivência que permitisse reunir informação útil ao nosso estudo. Este aspecto condicionou a opção por estudar um grupo de jovens surdos entre os 15 e os 25 anos, que estivessem a terminar os estudos secundários ou que já tivessem saído do

sistema escolar, tendo, ou não, terminado os estudos secundários e tendo, ou não, prosseguido estudos. Outro critério, que pretendia delimitar o grupo alvo do nosso estudo, foi o geográfico. Optámos por inquirir os jovens surdos que, à data da recolha de dados, estudassem, desenvolvessem alguma actividade, ou residissem no concelho de Lisboa.

Após consulta de algumas entidades que nos poderiam ajudar a localizar os possíveis inquiridos e a conhecer a dimensão provável da nossa amostra, nomeadamente: Direcção Regional de Educação de Lisboa, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, Instituto Nacional de Estatística, Associação Portuguesa de Surdos e Centro de Jovens Surdos, constatou-se não ser possível definir com exactidão a dimensão da nossa amostra, devido à incongruência nas datas e contextos das estatísticas oficiais.

A nível nacional e no âmbito do Ministério da Educação, foi possível determinar que, no ano lectivo de 2004/2005, existiam 1646 (4% do total) crianças e jovens com NEE⁹⁸ no âmbito da audição, sendo que 618 pertenciam à área de intervenção da DREL - Direcção Regional de Educação de Lisboa que abrange as UAAS - Unidades de Apoio a Alunos Surdos de Lisboa, Santa Catarina, Seixal, Riachos, Torres Vedras e Vila Franca de Xira. Neste documento⁹⁹, não se informa quantos alunos pertencem à UAAS de Lisboa, nem o número daqueles que se encontram no secundário. Num outro documento, actualizado em 20.12.2004, publicado no sítio da DGIDC, somos informados que existem, no âmbito da DREL, 143 alunos com surdez severa e 235 com surdez profunda, distribuídos por todos os níveis de ensino, sendo que, a nível nacional, existiam 171 alunos surdos no secundário. Estes dados reportam-se ao ano lectivo de 2002/2003. Num outro documento¹⁰⁰, que se reporta ao mesmo ano lectivo, conseguimos então uma informação mais específica e que interessa ao nosso estudo, o facto de existirem, nesse ano lectivo, 33 alunos surdos no ensino secundário na DREL, e que, na faixa etária entre os 15 e 18 anos, haveria 45 alunos surdos, mas continuamos a não saber quantos estariam no ensino secundário na UAAS de Lisboa. Tomamos como útil a informação de que existiam 33 alunos surdos no âmbito da DREL, no ensino secundário, no ano lectivo

⁹⁸ Necessidades Educativas Especiais

⁹⁹ Documento do Observatório dos Apoios Educativos da DGIDC do ME, intitulado "Caracterização das Crianças e Jovens Com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto", disponível no sítio www.dgicd.min-edu.pt/especial

¹⁰⁰ Documento do Observatório dos Apoios Educativos do ME, intitulado "Domínio Sensorial – Audição – 2002/2003"

de 2002/2003, a maioria dos quais se encontraria na UAAS de Lisboa, por ser aquela com maior número de escolas (três). Não foi possível conseguir dados actualizados para o ano lectivo de 2004/2005, ano da recolha.

Era, também, necessário encontrar dados sobre os jovens surdos que já tinham saído do sistema educativo. Procurámos, então, cruzar a informação obtida com outros dados estatísticos oficiais, de âmbito mais global, junto do SNRIPD – Secretariado Nacional de Reabilitação para a Integração de Pessoas com Deficiência e junto do INE – Instituto Nacional de Estatística. Junto da primeira entidade, consultámos o relatório sobre o *Projecto Quanti* de 1995, publicado no sítio do SNRIPD¹⁰¹, que procurou fazer um recenseamento da população com deficiência a nível nacional. Aqui, encontrámos informação de carácter muito genérico, ficámos a saber que existiam à data 115.067 pessoas com incapacidade a nível da audição a nível nacional, das quais 26.402 residiam no distrito de Lisboa. Destas, 4.114 seriam surdas. Não foi possível encontrar informação mais detalhada à excepção de informação sobre o grau de instrução do total das pessoas com incapacidade de audição, a nível nacional, sendo que 39,42% não tinham qualquer instrução, 2,34% declaravam ter o nível secundário, 1,72% tinham instrução politécnica e 1,54% o ensino universitário. Não é referida a instrução básica. Não é fornecida informação detalhada sobre a distribuição por faixas etárias, excepto de que a incidência duplica a partir dos 45 anos e triplica a partir dos 75, sendo de 0,26 por mil no escalão dos 0 aos 2 anos e chegando aos 10,87 no escalão dos 45 aos 54 anos. Esta informação não foi considerada útil para o nosso estudo.

Por último, foram consultados os resultados dos últimos censos nacionais realizados pelo INE – Instituto Nacional de Estatística: os *Censos 2001*. No documento disponibilizado em linha¹⁰² sobre a população com deficiência em Portugal, ficamos a saber que 0,8% da população tem uma deficiência do tipo auditiva e que na faixa etária dos 16 aos 24 anos na região de Lisboa e Vale do Tejo a taxa é de 0,4%. No entanto, não são fornecidos números exactos. Podemos apenas calcular um número aproximado, partindo das percentagens e do total de recenseados com deficiência que foram 634.408.

Pretendia-se inicialmente estudar a totalidade da população abrangida pelos critérios já referidos: jovens surdos, entre os 15 e os 25 anos e contactáveis no concelho de Lisboa. No entanto, verificou-se ser difícil de concretizar devido à insuficiência de dados

¹⁰¹ www.snrupd.pt

¹⁰² www.ine.pt/censos2001/

existentes, tanto a nível das estatísticas oficiais, como das fornecidas pelas associações da comunidade surda. Apesar das dificuldades encontradas, todos os locais de concentração de jovens surdos que contactámos aceitaram colaborar, conseguindo-se a participação de todos os jovens presentes nas datas combinadas para a recolha.

Procurou-se encontrar um equilíbrio entre os dados estatísticos existentes e o número de inquiridos contactáveis nos locais de maior concentração dos mesmos: escolas e associações. Tendo em conta os dados oficiais, recorrendo ao conhecimento da investigadora sobre a comunidade surda e seguindo a metodologia da “amostragem em bola de neve” (Carmo e Ferreira, 1998:198) foi possível identificar diversos locais de concentração de jovens surdos e proceder aos contactos prévios e pedidos de autorização para a aplicação do questionário junto dos mesmos. Segundo a metodologia da “amostragem em bola de neve”, é possível, a partir de elementos já conhecidos da população a inquirir, identificar ou localizar outros elementos que, por sua vez, indicarão outros, fazendo assim crescer a amostra como se de uma bola de neve se tratasse. A metodologia de recolha seguida poderá inserir-se também na metodologia de “amostragem por conveniência”, segundo a qual se recorre a um grupo de indivíduos que se encontre disponível ou se voluntarize. Não podendo os resultados deste tipo de estudo ser generalizados, não deixam de ser fonte de informações preciosas que deverão ser analisadas com alguma reserva, na opinião de Carmo e Ferreira (1998), devido ao facto de se tratar de uma amostra não probabilística. Patton (1987) aponta algumas reservas a este tipo de recolha mas refere igualmente que poderão ser utilizadas em simultâneo mais do que uma estratégia de amostragem que, no seu conjunto, poderão servir diferentes propósitos.

Botelho (2002:301) refere que *“a lógica de amostragem por conveniência é amplamente utilizada; no entanto, deve ser acautelada esta ‘facilidade’, de acordo com o propósito de cada estudo”*. Na sua investigação, a autora aliou esta técnica de amostragem à técnica de amostragem de “intensidade” segundo a qual se procura estabelecer se os contextos estudados oferecem informações ricas e variadas que possam contribuir para o estudo.

No caso de um investigador que trabalhe isolado e num estudo de pequena dimensão, que foi o nosso caso, Bell (1997:108) refere que é bastante provável que não seja possível “obter uma amostra verdadeira ao acaso”. Nestes casos, a autora considera aceitável recorrer-se a quem estiver disponível e disposto a colaborar no conjunto da

população a investigar, desde que se tenha consciência desse facto, que o mesmo seja relatado e que se reconheçam as limitações existentes no estudo, procurando-se, ainda assim, conseguir o máximo de representatividade possível.

Ghiglione e Matalon (1992) são de opinião que é raro conseguir-se trabalhar com uma amostra realmente representativa, pois existem sempre “enviesamentos” na amostra, que acaba por não corresponder àquela inicialmente desejada. Segundo estes autores, a pretensão de conseguir uma amostra representativa é difícil de concretizar e muitas vezes inútil, podendo substituir-se, *“esta noção global de representatividade por uma noção mais ampla, a de adequação da amostra aos objectivos estabelecidos.”* (1992:65)

2.3.2 Construção do questionário

Tendo-se optado pela realização de um inquérito por questionário era necessário seguir as etapas preparatórias para a sua elaboração. De seguida, descrevem-se os passos dados.

2.3.2.1 Entrevistas exploratórias

Foi criado um guião de entrevista¹⁰³ que apoiou as entrevistas exploratórias. Este guião foi idealizado a partir de conhecimentos prévios sobre a realidade a estudar e com base nas leituras realizadas. Foram feitas quatro entrevistas, gravadas em vídeo, onde o modo de comunicação preferencial dos entrevistados foi a língua gestual portuguesa, língua dominada pela entrevistadora, o que garantiu uma fácil adesão dos entrevistados e facilitou a comunicação. As entrevistas foram feitas em 2 de Abril de 2005 e os quatro entrevistados obedeciam aos critérios base definidos para a população alvo. Estes jovens não participaram nas outras fases da recolha.

O guião não foi fornecido aos entrevistados antecipadamente para não influenciar as suas respostas, mas continha linhas gerais orientadoras da entrevista de modo a poderem servir de base a uma recolha que focasse os mesmos assuntos e pudesse ajudar à criação do questionário final. Os temas focados foram a caracterização do jovem, da família, da comunicação usada em família, dos hábitos de leitura, outras

¹⁰³ Guião de entrevista - Apêndice A

actividades, do percurso escolar e, finalmente, comentários livres por parte do jovem entrevistado.

As entrevistas foram analisadas com recurso ao visionamento directo das gravações em vídeo e respectiva tomada de notas pela investigadora, devido ao facto de esta dominar a língua gestual portuguesa, tornando, deste modo, o processo de análise mais célere, pois a recolha dos dados deveria ser realizada antes do final do ano lectivo. Com base nas respostas recolhidas nas entrevistas exploratórias, foi possível proceder à construção do questionário, partindo das categorias gerais constantes do guião da entrevista exploratória, enriquecidas com elementos fornecidos pelos entrevistados. Um aspecto que sobressaiu das entrevistas e que já era esperado foi o da importância que o contacto com a LGP teve para os entrevistados¹⁰⁴.

Através dos testemunhos recolhidos nas entrevistas, foi possível desenvolver os temas abordados no guião como pontos de partida e criar novas categorias que deram origem a perguntas mais específicas sobre os modos de comunicação na família, sobre os relacionamentos no âmbito escolar, as estratégias de aprendizagem e a importância que algumas pessoas tiveram no percurso de vida dos jovens entrevistados. Foram ainda assinaladas questões relativas ao benefício das tecnologias de informação e comunicação (TIC), à importância de haver mais intérpretes de LGP e de as crianças terem acesso à LGP precocemente nas escolas.

2.3.2.2. Pré-teste

Partindo das categorias base pré-estabelecidas no guião de entrevista e do seu enriquecimento pelos dados recolhidos nas entrevistas, foi feita uma primeira versão do questionário, que, após alguma reflexão e análise, sofreu alguns melhoramentos e levou a uma versão¹⁰⁵ considerada quase definitiva. Esta versão foi submetida a pré-teste, tendo sido preenchida por dois grupos de jovens surdos, num total de catorze, em 30 de Abril de 2005 e 2 de Maio de 2005. O preenchimento foi acompanhado pela investigadora nas duas ocasiões para esclarecimento de algumas dúvidas que pudessem surgir. Foram

¹⁰⁴ Sobretudo no caso de uma entrevistada que, apesar de ser filha de uma mãe surda, só contactou com a LGP tardiamente na escola, pois a mãe tinha crescido isolada numa aldeia do interior e apenas possuía um código de comunicação baseado na mímica e gestos criados dentro da família. A entrevistada teve bastante apoio por parte da sua professora, dando um grande relevo ao papel por ela desempenhado, bem como ao papel de uma tia que a iniciou na escrita.

¹⁰⁵ Pré-teste do questionário – Apêndice B

recolhidas e anotadas opiniões e sugestões sobre o conteúdo e a forma do questionário que foram incorporadas na versão final.

Nesta fase da construção do instrumento de recolha, foram muito valiosos os conselhos e sugestões, de carácter prático e teórico, por parte da orientação deste estudo. Foram igualmente consultados vários autores sobre a construção de questionários e formulação de perguntas, entre eles: Bell (1997); Ghiglione e Matalon (1992); Hill e Hill (1998); Mucchielli (1979); Quivy e Campenhoudt (2003) e Tuckmann (1988)

Os catorze questionários recolhidos nesta fase de pré-teste foram analisados, as respostas quantificadas, bem como consideradas as sugestões e comentários que conduziram então à versão final do questionário. Estes jovens não fizeram parte do grupo final de inquiridos.

Verificou-se que havia muitos jovens surdos acima dos 25 anos que ainda estudavam ou que estavam envolvidos em actividades com os outros jovens mais novos, daí ter-se decidido alargar o estudo a todos os jovens surdos até aos 30 anos. Esta tendência é reveladora das dificuldades que os jovens surdos habitualmente encontram no seu percurso escolar, terminando os seus estudos com idades acima do que é esperado para os alunos ouvintes.

A partir da análise dos resultados do pré-teste, bem como das notas tomadas pela investigadora, procedeu-se a ajustamentos na formulação de algumas questões, de modo a serem mais claras, e ao desdobramento de outras questões que se tornavam ambíguas por abrangerem demasiada informação numa só pergunta como, por exemplo, a pergunta sobre a actividade desenvolvida pelo inquirido. Noutros casos, optou-se por fornecer opções de resposta, sendo uma delas livre, pois, na ausência de opções, a tendência era a de não-resposta. Procurou-se ainda melhorar o aspecto gráfico do questionário. Foi também pedida a opinião dos inquiridos sobre a forma de tratamento utilizada nas perguntas. A forma de tratamento por “tu” foi a mais referida. Supomos que esta escolha se deve ao facto de se tratar de jovens e de na língua gestual não existir uma forma de tratamento formal através do uso de gestos explícitos: a formalidade num discurso em LGP é dada pela expressão facial e postura corporal.

A todos os participantes nesta fase preparatória e no grupo final de inquiridos, foi garantida a confidencialidade dos seus dados, indicação inscrita no topo do questionário e reforçada pela investigadora.

2.3.3. Aplicação do questionário final

2.3.3.1. Recolha de dados

Dos locais identificados como sendo pontos de concentração de jovens surdos dentro da faixa etária pretendida, três eram escolas secundárias, três associações de surdos e um estabelecimento de ensino superior. Devido ao facto de a recolha ter sido feita quase no final do ano lectivo, não foi possível operacionalizar mais locais de recolha no âmbito educativo. Todas as escolas com ensino secundário da DREL foram visitadas. Ficaram de fora algumas instituições privadas e de solidariedade social, mas, apesar desta dificuldade, alguns dos alunos dessas instituições foram abrangidos pelo questionário junto das associações de surdos.

Foram feitas cartas a apresentar o estudo e a solicitar autorização para a realização dos questionários¹⁰⁶ e marcados os dias para a realização dos mesmos. Registou-se uma adesão total aos pedidos feitos e uma boa colaboração, tanto por parte dos responsáveis das diversas instituições, como por parte dos inquiridos.

O facto de a investigadora ser membro da comunidade surda e ter facilidade em comunicar com os jovens surdos, pelo uso da língua gestual e pelo conhecimento dos aspectos culturais pertinentes para a comunidade e para a língua, agilizou todo o processo e permitiu o estabelecimento de uma empatia que facilitou a recolha dos dados. Houve uma boa adesão por parte dos inquiridos e o facto de se ter optado por uma aplicação directa e presencial do questionário permitiu a resolução imediata de quaisquer dúvidas de preenchimento, havendo, no entanto, por parte da investigadora o cuidado de o fazer de modo a não influenciar as respostas dos inquiridos.

Outro factor que beneficiou a adesão dos inquiridos foi o que Quivy e Campenhoudt (2003:184) designam como sendo o facto de os inquiridos sentirem que o tema do

¹⁰⁶ Questionário final – Apêndice C

questionário é importante para eles e desejarem assim contribuir com a sua opinião para o estudo em causa.

As recolhas realizaram-se durante a primeira quinzena de Junho de 2005 nas escolas secundárias de Virgílio Ferreira (Carnide); José Gomes Ferreira (Benfica); António Arroio (S. João, Olaias), na Escola Superior de Educação de Setúbal e nas associações de surdos: Associação Portuguesa de Surdos (Avenida e Chelas) e Centro de Jovens Surdos (Av. Ceuta - Lisboa).

Recolheram-se 53 questionários, 21 junto de alunos surdos do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos) e 32 questionários junto de jovens surdos trabalhadores, estudantes universitários ou em formação profissional (com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos). Dois dos questionários foram inutilizados por se encontrarem muito incompletos e um não foi considerado por o inquirido ultrapassar os 30 anos; estes 3 questionários pertenciam ao segundo grupo de inquiridos. A análise recaiu sobre os 50 questionários considerados válidos.

2.3.3.2. Justificação do questionário

O questionário encontra-se dividido em sete grupos, designados de A a G, centrando-se cada um dos grupos num determinado tipo de informação que se pretendia obter, de acordo com o guião de entrevista, a análise das entrevistas exploratórias e a análise do pré-teste do questionário. De seguida, é feita uma apresentação de cada um dos grupos e das razões que levaram à sua estruturação.

Grupo A – Caracterização do/a jovem

Pretendia-se neste grupo conhecer as características do inquirido, daí as perguntas englobarem temas como:

Idade, sexo, tipo de surdez.

Actividade: para definir a sua actividade e área escolar ou profissional

Idade do 1º contacto com a LGP – para um primeiro levantamento sobre o contacto precoce com a LGP.

Grupo B – Caracterização da família

Este conjunto de perguntas procurava definir se no contexto familiar existem outras pessoas surdas e qual o seu grau de proximidade com o inquirido, bem como fazer um levantamento das habilitações académicas e funções desempenhadas pelos educadores, numa primeira abordagem ao tipo de família.

Grupo C – Comunicação na família

Este conjunto de perguntas procurava caracterizar a família (pai, mãe e outros familiares) em termos de comunicação e quais as línguas de contacto ou as formas de comunicação a que o inquirido foi sujeito em criança e aquelas que tem actualmente, bem como definir alguns factores de desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Procurava-se ainda determinar qual a língua predominante durante o crescimento do inquirido: língua oral ou gestual.

Por outro lado, procurava-se determinar o grau de aceitação da LGP no seio familiar como factor potencial de desenvolvimento linguístico do jovem inquirido.

Na pergunta 14, procura-se, ainda que vagamente, uma opinião do respondente sobre o tipo de comunicação que experienciou na sua família.

A pergunta 15 aparece um pouco descontextualizada, seguindo a estratégia sugerida por Roger Mucchielli (1979), no sentido de procurar obter dados importantes sobre as relações familiares, sem que esta intenção esteja expressa abertamente.

Grupo D – Apoio familiar à leitura e à escrita

Com estas perguntas, procurava-se determinar os contextos de acesso a níveis básicos de literacia, através da estimulação da memória dos respondentes.

Pretendia-se ainda estabelecer uma possível relação entre o acesso à LGP e os hábitos de leitura do próprio e da família mais próxima.

Foram igualmente introduzidas questões relativas à iniciação à escrita e questões que permitiam compreender como funcionou, neste caso, o apoio da família.

Grupo E – Outras actividades

Neste grupo de perguntas, pretendia-se fazer um levantamento dos interesses gerais do/a jovem surdo/a, surgindo aqui a intervenção de outros meios propiciadores do desenvolvimento da literacia, entre eles a televisão e as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Grupo F – Percurso escolar

O conjunto de perguntas aqui apresentado procurava reunir informação sobre o percurso escolar do inquirido, mas com um pendor acentuado na opinião do inquirido sobre o papel da LGP na escola por meio dos diversos intervenientes: professores, intérpretes, formadores de LGP, terapeutas da fala.

A par das questões escolares, são introduzidas perguntas que tentam levar o inquirido a revelar quais as suas expectativas em termos académicos e profissionais, bem como os da sua família mais próxima em relação a si.

O quadro sobre o percurso escolar procura sintetizar toda a informação sobre as escolas frequentadas e se houve ou não e em que grau a presença da LGP. O cruzamento da informação sobre o inquirido e o seu percurso escolar poderá trazer informação relevante.

Grupo G – Guião de auto-avaliação da comunicação

Este quadro foi elaborado com o objectivo de fazer um levantamento da desenvoltura que os respondentes identificam em si próprios quanto à leitura, escrita e comunicação oral com pessoas ouvintes e gestual com pessoas surdas.

Inspirado no Guião de Auto-avaliação do Portfolio Europeu das Línguas, este quadro não deixa de ser muito diferente daquele, pois não se pretende avaliar níveis de conhecimento linguístico, que necessitariam de outros instrumentos, mas sim identificar

competências comunicativas, segundo o ponto de vista do próprio, e relacioná-las com o perfil de cada inquirido.

CAPÍTULO 2 – Descrição e análise de dados

Levantarei então essas duas outras questões, que designei por:

- . A questão teleológica, ou seja, a relação do investigador com o destino a dar ao conhecimento gerado ou as respostas às perguntas “a quê e a quem se destina?”;
- . A questão dialógica, ou seja, as formas de comunicação do conhecimento na relação do investigador com os outros (indivíduos e sociedade), que implica a resposta à pergunta “como divulgar e difundir?”. (Alarcão, 2001:137)

1. Apresentação e análise dos dados

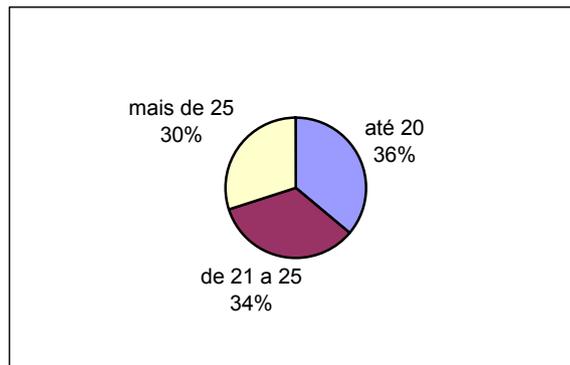
Serão de seguida apresentados e comentados os dados recolhidos através do inquérito por questionário¹⁰⁷, num total de 50, seguindo a ordem dos grupos que o compõem e que recordamos: **Grupo A – Caracterização do/a jovem; Grupo B – Caracterização da família; Grupo C – Comunicação na família; Grupo D – Apoio familiar à leitura e à escrita; Grupo E - Outras actividades; Grupo F – Percurso escolar; Grupo G – Guião de auto-avaliação da comunicação.**

A numeração das questões surge antecedita pela letra P. Podem surgir várias perguntas dentro da mesma numeração, perguntas estas que correspondem ao tema principal da questão.

1.1. Grupo A – Caracterização do/a jovem inquirido/a

Esta secção do questionário aborda cinco tipos de informação que caracterizam os inquiridos: idade, sexo, tipo de surdez, actividade e circunstâncias do seu primeiro contacto com a Língua Gestual Portuguesa, sendo estes elementos importantes para a compreensão de algumas questões apresentadas no questionário em secções posteriores.

¹⁰⁷ Apêndice C

Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos por idades

Fonte: P1 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

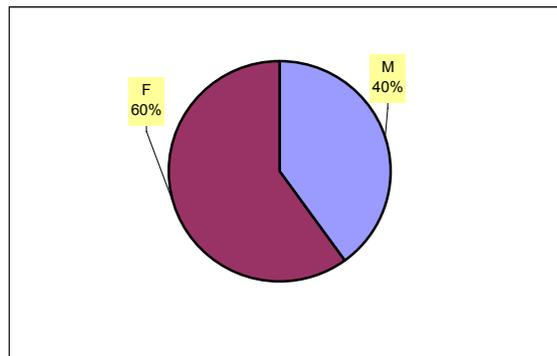
Em média, concluímos que os alunos que frequentam o secundário têm mais idade do que seria esperado. Como é conhecido no seio da comunidade surda, existia a tendência de as escolas reterem os alunos surdos no 1º ciclo mais do que um ano em cada ano escolar; pretendia-se, assim, que estes consolidassem os conhecimentos pela repetição. Hoje em dia, essa tendência tende a desaparecer. Como esta questão não foi colocada no questionário não poderemos comprovar se realmente isso aconteceu com este grupo. No entanto, verificamos que dos 10 alunos a frequentar o 12º ano, 6 têm idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos. De seguida, temos um quadro de distribuição das idades por ano de escolaridade.

Quadro 1: Distribuição das idades por ano de escolaridade

Idade	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	TOTAL
Escolaridade											
10º	1		1	2	1						5
11º			1		2	3					6
12º				1	3	1	1	1	2	1	10

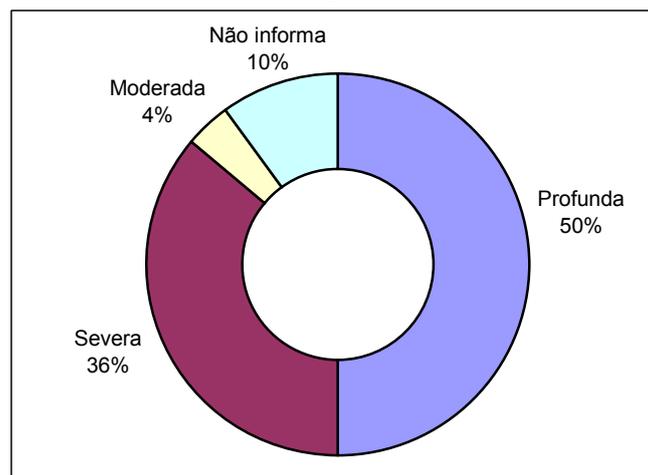
Fonte: P1 e P4 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Tendo em conta que os jovens, de um modo geral, terminam o secundário entre os 17 e os 18 anos, eventualmente 19, verificamos que 14 dos 21 inquiridos (assinalados a vermelho) estão atrasados no seu percurso académico, o que corresponde a 66% de alunos surdos que, neste grupo, enfrentaram dificuldades acrescidas.

Gráfico 2: Distribuição dos inquiridos por sexo

Fonte: P2 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Não se atribui relevância à distribuição dos inquiridos tanto no sexo feminino (60%) como no masculino (40%) devido à heterogeneidade dos contextos em que foram contactados: escolas, associações e formação profissional.

Gráfico 3: Tipos de surdez

Fonte: P3 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

A informação sobre o tipo de surdez é de grande importância, pois determina de modo significativo o acesso à linguagem e o desenvolvimento da comunicação e da cognição da criança surda. No entanto, não é o único factor a ter em conta, pois a atitude e o trabalho desenvolvidos junto destas crianças e jovens pode potenciar, positiva ou negativamente, o seu maior ou menor grau de audição. Outro factor importante a considerar prende-se com a idade em que a criança ficou surda: à nascença, numa fase pré-lingual, ou numa fase pós-lingual, em que a criança já fez a aquisição de uma primeira língua.

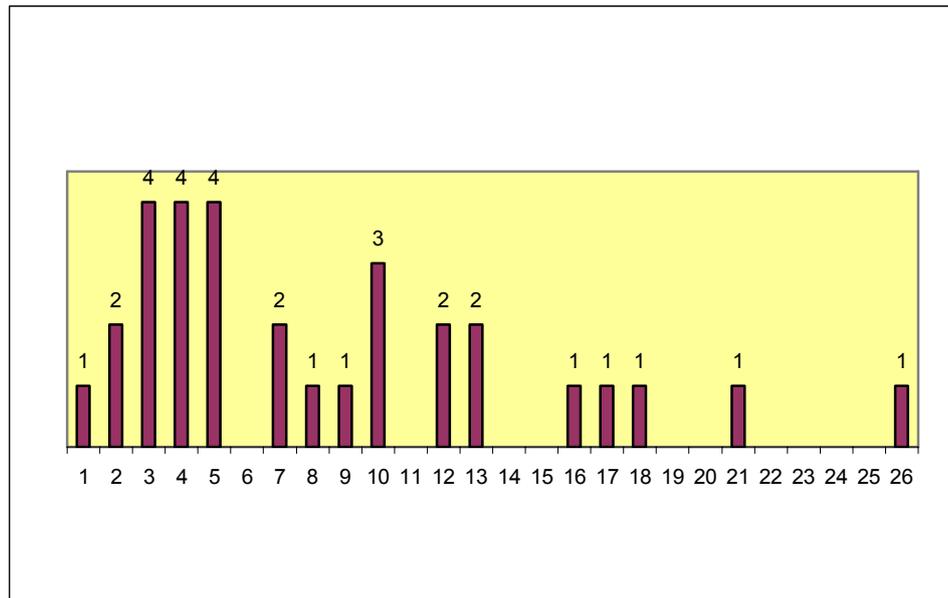
Quadro 2: Distribuição do grupo de inquiridos pelas fases de aquisição da língua oral

Pré-linguais	Aquisição incompleta		Pós-linguais	Respostas nulas
Nascença a 2 anos	3 anos	4 anos	6 anos	-
37	4	1	3	5

Fonte: P3 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Com 6 anos de idade, considera-se completa a aquisição da primeira língua. Partindo desta premissa e analisando os dados recolhidos, verificamos que apenas três dos inquiridos ensurdeceram depois dos 6 anos. Dos restantes, um ensurdeceu com 4 anos e quatro com 3 anos. Nestas idades, pode considerar-se que existiu alguma aquisição linguística, apesar de muito incompleta. Cinco inquiridos não responderam a esta questão. Os trinta e sete restantes ensurdeceram até aos 2 anos de idade ou nasceram surdos. Podemos considerar que 74% dos inquiridos são surdos pré-linguais e 10% não beneficiaram de uma aquisição linguística satisfatória. À luz destes números, podemos analisar os dados do questionário, tendo em conta que 84% dos inquiridos não beneficiaram da aquisição da língua portuguesa como primeira língua. De seguida, veremos se beneficiaram do acesso à língua gestual como primeira língua.

Gráfico 4: Idade do primeiro contacto com a LGP

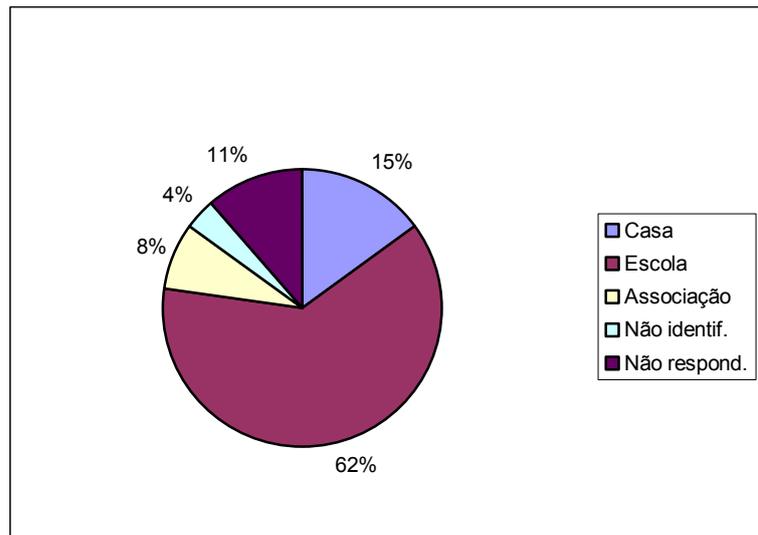


Fonte: P5 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Dos 50 inquiridos, apenas 31 responderam a esta questão. Podemos verificar que as idades de contacto com a língua gestual portuguesa variam entre o ano de idade e os 26 anos. Até aos 5 anos, foram quinze os inquiridos que tiveram contacto com a LGP; destes apenas três tiveram contacto com a LGP antes dos 2 anos de idade, quatro com 3 anos, quatro com 4 anos e quatro com 5 anos. Destes quinze jovens, dois tiveram o seu primeiro contacto com a língua gestual com familiares (irmão e tios), um, com os pais e na escola e, doze, apenas na escola. Estes quinze jovens terão eventualmente beneficiado de um desenvolvimento linguístico e cognitivo baseado na aquisição de uma primeira língua, neste caso a língua gestual, possivelmente em diferentes graus de aprofundamento.

Onze tiveram um contacto tardio com a LGP, entre os 7 e os 13 anos de idade, e cinco só tiveram contacto com a LGP depois da adolescência e em adultos. Não se pode dizer que a Língua Gestual Portuguesa foi a sua primeira língua pois o acesso foi tardio na maior parte dos casos, podendo, no entanto, considerar-se que a LGP se tornou em mais um instrumento de comunicação e de acesso à informação e formação.

Gráfico 5: Local do primeiro contacto com a LGP



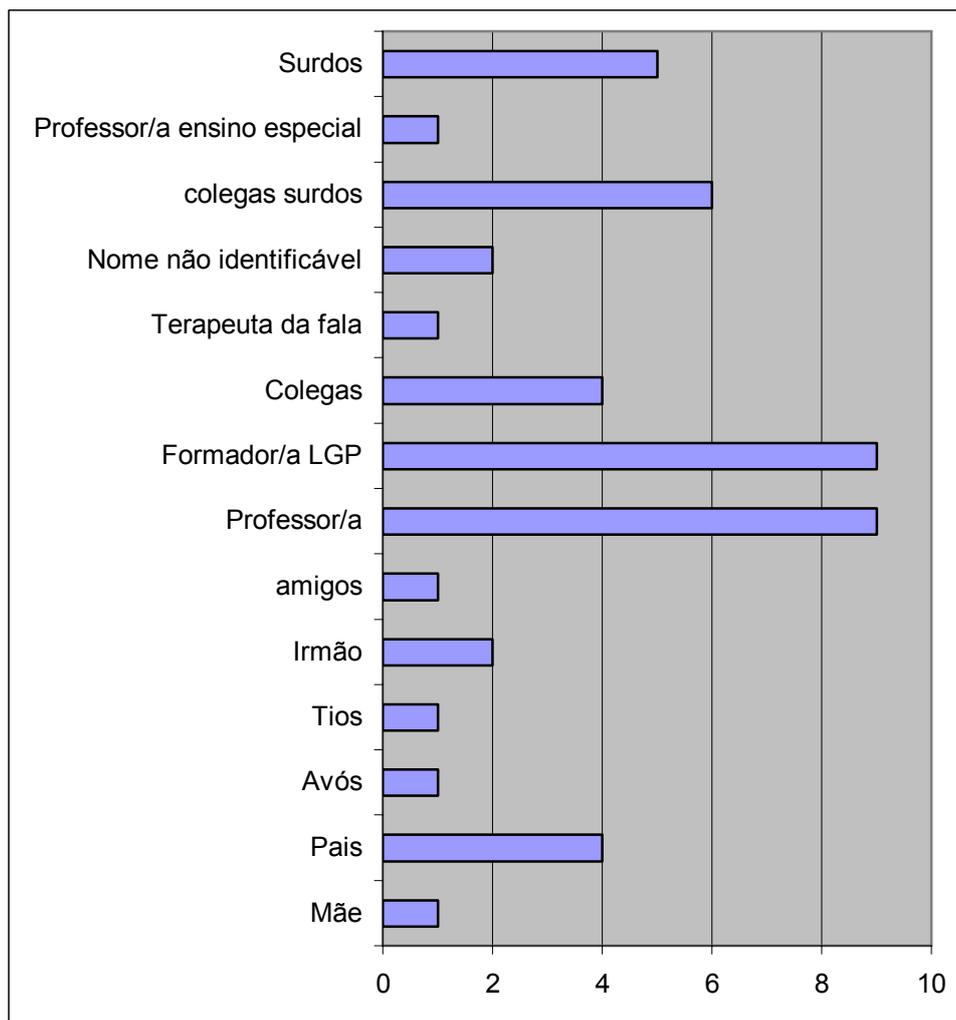
Fonte: P5 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Verificamos que o local de contacto com a LGP, mais frequente para estes inquiridos, foi a escola (33), em associações (4) e em casa apenas (8), correspondendo a 62%, 8% e 15% respectivamente.

Cruzando com os dados sobre as pessoas com quem foi realizado o primeiro contacto com a LGP, constatamos que os professores e terapeutas são aqueles referidos em maior número (20) e logo a seguir os colegas e amigos surdos (16) e, por último, familiares (9) dos quais apenas (5) são pais. Constatamos uma taxa muito baixa de familiares neste aspecto tão importante para o desenvolvimento precoce das crianças surdas. Podemos deduzir que a faixa etária inquirida (15 a 30 anos) pertence a uma geração, cujos pais e familiares careciam ainda de informação e sensibilização sobre a importância da comunicação familiar e de se proporcionar um acesso natural a uma primeira língua.

Vejamos, no quadro seguinte, esta distribuição.

Gráfico 6: Com quem tiveram os inquiridos o primeiro contacto com a LGP



Fonte: P5 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

RESUMO/ANÁLISE

À luz da filosofia de educação bilingue, estes primeiros dados permitem-nos concluir que este grupo de inquiridos não teve, na sua maioria, um real acesso a uma educação que lhes garantisse o acesso a uma primeira língua natural, nem à língua portuguesa, por impedimento físico, nem à língua gestual, por ausência de contacto com a mesma, de modo atempado. Como vimos, 74% dos inquiridos são surdos pré-linguais, 10% ensurdeceram antes dos 4 anos e apenas 8% dos inquiridos tiveram o primeiro contacto com a LGP em casa. Não se podendo extrapolar estes resultados, podemos, no entanto, concluir que os jovens entre os 15 e 30 anos, do nosso inquérito, não beneficiaram de um acesso completo a uma primeira língua. Um estudo que complementaria esta constatação deveria debruçar-se sobre o grupo etário de crianças até aos 15 anos, para,

comparativamente, estabelecer a existência de alguma evolução no âmbito da educação bilingue para surdos, no contexto geográfico estudado.

Constatámos que 62% dos inquiridos tiveram contacto com a LGP na escola. Considerando que se trata de uma percentagem elevada, é muito importante que os professores e outros técnicos escolares dominem a LGP para poderem satisfazer as necessidades de um primeiro contacto dos alunos surdos com esta língua. Veremos, mais adiante, cruzando com outros dados, se este contacto terá sido regular e consistente.

No que diz respeito à aquisição da língua gestual, verificamos que a família não constituiu um contexto favorável para o grupo de inquiridos. Estudaremos, adiante outros factores no âmbito familiar.

P4: Actividade desenvolvida pelos inquiridos

No grupo A do nosso questionário, ficámos ainda a conhecer qual a actividade desenvolvida pelos inquiridos e quais as suas expectativas em relação ao prosseguimento de estudos.

Como vimos, anteriormente, dos 50 inquiridos, 21 são estudantes do secundário, distribuídos da seguinte forma: 10º ano cinco, 11º ano seis e 12º dez alunos. Os restantes 29 inquiridos, dividem-se em cinco alunos universitários, catorze formandos de formação profissional e dez trabalhadores.

Dos 21 estudantes, 6 não desejam prosseguir estudos, 1 não responde e 14 desejam seguir cursos superiores, predominantemente na área do Design, Informática, História e Fotografia. Como vimos, as suas idades distribuem-se entre os 15 e os 24 anos.

Dos 14 jovens que se encontram em formação profissional, 7 encontram-se predominantemente na área da formação de LGP, pois é uma área que tem ainda uma boa oferta de emprego, e os restantes 7 distribuem-se por áreas como o design, contabilidade, *webdesign* e revitalização do património. Dois destes jovens gostariam de ter prosseguido estudos superiores. Destes jovens, quatro têm menos de 22 anos e os restantes dez, entre 24 e 30 anos de idade.

Os 10 jovens trabalhadores encontram-se na faixa etária dos 25 aos 30 anos, 1 está desempregado, 2 são formadores de LGP e os restantes 7 distribuem-se por diversas profissões. Dos jovens trabalhadores, dois gostariam de ter prosseguido estudos e um é licenciado, curiosamente é uma jovem.

Dos 5 estudantes do ensino superior, quatro encontram-se a frequentar um curso de Educação de Infância Bilingue para Crianças Surdas, criado recentemente e que, naturalmente, atraiu alguns jovens surdos; o outro estudante frequenta um curso de Gestão. Esta percentagem de estudantes surdos no ensino superior (5 em 29, o que equivale a 17%) pode parecer elevada em relação ao que seria de esperar na população jovem de surdos. Esta percentagem não pode ser extrapolada para a generalidade dos surdos do país, pois deve-se, em parte, ao tipo de amostragem por conveniência que foi seguida (a proximidade da investigadora com os alunos) e, por outro lado, ao facto de se tratar da área geográfica de Lisboa, onde existe uma maior concentração de alunos surdos no ensino superior. Dos restantes inquiridos, apenas um é licenciado em Gestão. Se não considerássemos os quatro jovens do curso de Educação de Infância Bilingue, mas apenas os dois alunos de Gestão (um já licenciado e outro no 4º ano), a percentagem baixaria para 7%.

Não foi possível encontrar um número fiável de jovens surdos a frequentar o ensino superior porque muitos não revelam a sua condição de surdez, em parte, devido ao facto de não existirem estruturas de apoio no sistema de ensino superior destinadas aos estudantes surdos e, por outro lado, por pensarem que assim serão mais discriminados, tentando passar despercebidos no meio dos colegas. Recentemente, começou a surgir uma consciência reivindicativa por parte destes jovens estudantes surdos, no sentido de lhes serem garantidas melhores condições de acesso ao ensino superior e melhores condições de acesso às aulas, através da presença de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e de apoios específicos. Estas reivindicações ainda não obtiveram uma resposta eficaz, regular e sistematizada, mas apenas soluções pontuais e precárias.

Verificamos que o grupo dos estudantes que frequentam ainda o ensino secundário é aquele que manifesta, em maior número, o desejo de realizar estudos superiores (66%), possivelmente porque ainda não possuem ocupação e sendo em média um pouco mais jovens têm expectativas mais elevadas em relação ao seu futuro. Os outros dois grupos já apresentam uma percentagem mais baixa de respostas neste sentido, (14% no grupo

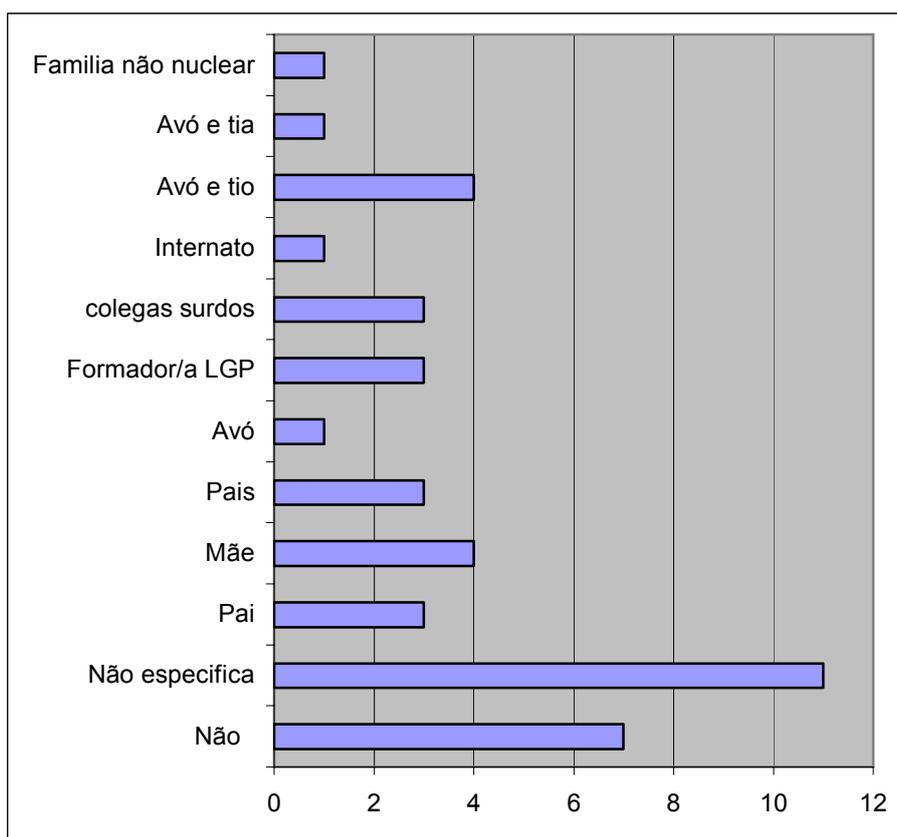
em formação profissional e 20% no grupo dos trabalhadores) provavelmente porque já fizeram opções de vida que não contemplam outros estudos.

O grau de instrução dos 29 jovens em formação e a trabalhar, divide-se por:

7º Ano	9º Ano	11º Ano	12º Ano	Ensino superior	Respostas nulas
1	3	2	8	6	9

Quisemos ainda saber se os jovens foram incentivados a estudar e de que modo esse incentivo os levou a prosseguir estudos. Podemos ver essa distribuição no quadro seguinte.

Gráfico 7: Quem incentiva os inquiridos a estudar



Fonte: P4 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

De um modo geral, o incentivo para o prosseguimento de estudos é dado pela família (40%). Existe um número alto de respostas que não especifica quem dá o incentivo (26%) o que dificulta a nossa análise. As respostas negativas atingem os 17%, o que

ainda é significativo. São ainda referidos os colegas surdos/amigos e formadores de LGP como agentes de incentivo em número mais reduzido, com o resultado de 7% respectivamente.

Numa análise mais detalhada, verificámos que os jovens no ensino superior e em formação profissional foram de facto incentivados a prosseguir estudos, sobretudo pela família e amigos. Destes, apenas dois disseram não ter recebido incentivo e quatro não responderam. Em geral, os jovens trabalhadores não responderam a esta questão; todavia, dois disseram ter apoio da família e dos amigos e um respondeu não ter tido apoio.

Quanto aos estudantes do secundário, 3 não têm incentivos, 4 não respondem e 14 dizem ter o incentivo da família (6), dos formadores de LGP (2) e os restantes (6) não especificam. Curiosamente, nenhum referiu receber incentivo por parte dos professores.

RESUMO/ANÁLISE

Quadro 3: Síntese dos dados das perguntas 1 e 4

Jovens surdos inquiridos	Idades	Prosseguimento de estudos	Cursos/Profissões	Incentivo para estudar
21 no ensino secundário	Dos 15 aos 24 anos	1 não responde 6 não querem 14 querem	10º 5 alunos 11º 6 alunos 12º 10 alunos	4 não respondem 3 não têm 14 têm (6 da família, 6 não dizem, 2 formador LGP)
14 em formação	4 dos 17 aos 22 anos 10 dos 24 aos 30 anos	3 não respondem 5 não querem 4 querem formação 2 querem	7 LGP 7 diversos	4 não respondem 2 não tiveram 8 tiveram (4 da família, 4 não dizem)
5 no ensino superior	Dos 20 aos 29 anos	5 querem	4 Educação Infantil para surdas 1 Bilingue para crianças 1 Gestão	Todos tiveram da família (um deles, também – amigos)
10 trabalhadores	Dos 25 aos 30 anos	4 não respondem 2 não querem 1 quer formação 2 querem 1 é licenciada	2 formadores LGP 1 desempregado 7 diversos	7 não respondem 1 não teve 2 tiveram da família e amigos

Fonte: P1 e 4 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Verificamos que é a família quem mais incentiva os jovens surdos a prosseguir estudos e notamos que esse factor é mais evidente nos jovens que estão ainda a estudar no ensino secundário e no ensino superior. Relacionamos esta evolução

com a mudança de atitudes e a melhoria de acesso à informação e sensibilização dos pais e das famílias sobre as questões ligadas aos surdos, à língua gestual portuguesa e à comunidade surda que, decerto, têm contribuído para elevar as expectativas em relação ao futuro das crianças surdas.

Apesar de tudo, são muitos os que não especificam quem os incentiva. É de estranhar a ausência de referência específica aos professores, neste aspecto tão importante na vida dos alunos surdos. Em estudos futuros será uma questão a explorar: a relação entre alunos surdos e os seus professores. É feita apenas referência aos formadores de LGP, o que é compreensível, sobretudo pelo facto de partilharem a mesma língua e de serem, também eles, surdos.

1.2. Grupo B – Caracterização da família

P6: Caracterização da família

Este grupo do nosso questionário pretende reunir informação sobre a família directa do/a jovem inquirido/a, quanto à presença ou ausência de surdez, habilitações e profissão, bem como determinar se foram outros familiares a acompanhar a sua educação.

Gráfico 8: Percentagem de surdez parental

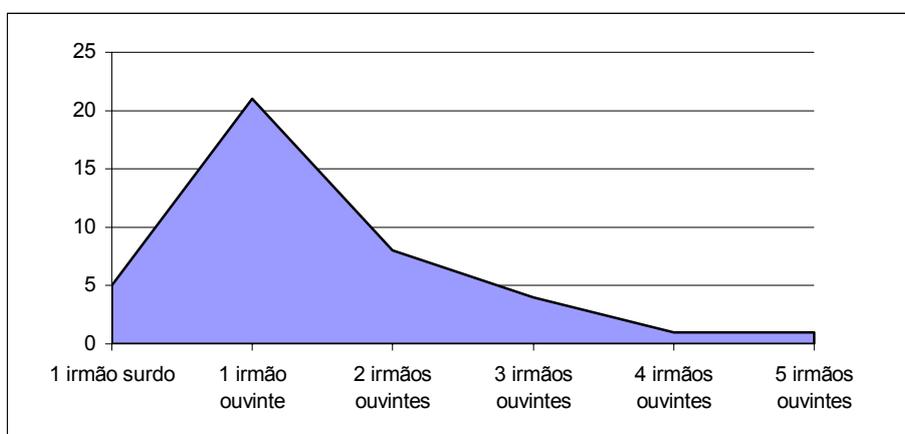


Fonte: P6 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

As estatísticas internacionais têm apontado e é comumente aceite que as crianças surdas são filhas de pais ouvintes numa percentagem que oscila entre os 90 e os 95%. No caso do nosso estudo, como podemos constatar, essa percentagem é de 86%, para a situação em que ambos os pais são ouvintes e 4% em que apenas um deles é ouvinte. Não se verifica uma diferença significativa em relação ao esperado.

Procurámos, igualmente, saber se havia irmãos, quantos e se algum era surdo. A informação recolhida consta do gráfico seguinte.

Gráfico 9: Caracterização dos irmãos dos inquiridos



Fonte: P6 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Quarenta dos inquiridos responderam ter irmãos, mas apenas 5 tinham irmãos surdos. É sabido que os irmãos desempenham um papel muito importante na vida das pessoas surdas. De um modo geral, como são criados juntos, mesmo que não sejam todos surdos, desenvolvem uma boa comunicação entre si, o que de certa forma compensa a falta de comunicação que possa existir com os pais ou educadores da criança surda.

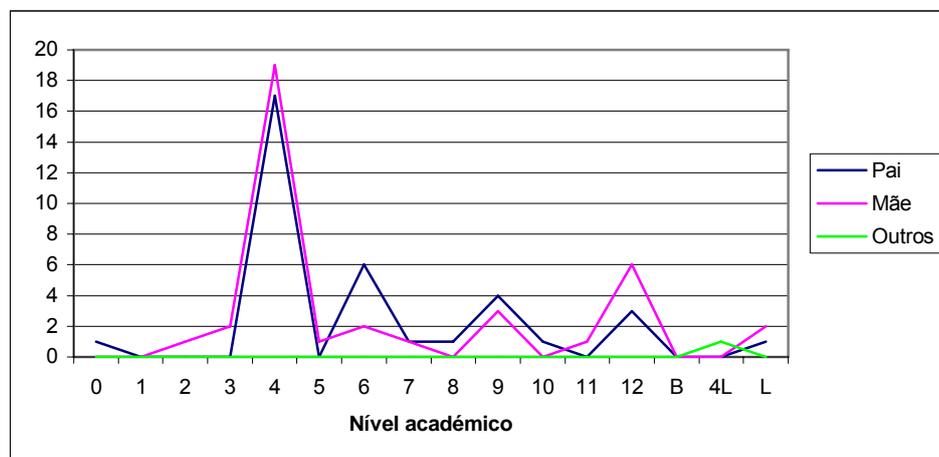
P7: Outros familiares

Alguns dos inquiridos referiram ter sido também criados por outros familiares, nomeadamente avós (7), tios (5) e por uma ama (1), mas destes apenas em dois dos casos os avós eram surdos. Foi, ainda, referida a existência na família de familiares surdos, avós (3), tios (4), padrinhos (2) e primos (1).

No grupo C deste questionário, iremos cruzar esta informação com o tipo de comunicação existente dentro da família com os pais, irmãos ou outros familiares.

No nosso questionário, era também pedida informação sobre as habilitações dos pais ou outros responsáveis pela educação do inquirido, bem como quais as profissões exercidas. Pretendia-se compreender se esta informação poderia ter, de alguma forma, interferido com o contexto de crescimento dos inquiridos. Ao analisar esta informação, poderemos concluir que não foi suficiente para estabelecer essa correlação, pois para isso seria necessário fazer um estudo de caso individual a cada um dos inquiridos, procedimento que não era exequível no contexto do nosso estudo e para o número de inquiridos em causa. Transmitimos, no entanto, um resumo desses dados.

Gráfico 10: Habilitações dos pais ou outro educador dos inquiridos



Fonte: P8 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Constatamos que existe um número mais elevado de habilitações ao nível do 1º ciclo do ensino básico, tanto para os pais (17), como para as mães (19), seguido de formações que se distribuem pelos 2º e 3º ciclos, pais (12), mães (6), 12º ano, pais (3), mães (6) e, de nível superior, pais (1), mães (2) e outros (1). A relação entre o sucesso escolar dos filhos e as habilitações dos pais não pode ser estabelecida linearmente, como já dissemos, apesar de ser um dos factores a considerar. No entanto, no que às crianças surdas diz respeito, essa correlação é ainda mais difícil de estabelecer, pois o nível académico nem sempre corresponde a uma boa informação sobre áreas específicas, como por exemplo a da surdez. A título de exemplo, podemos referir que um dos inquiridos, filho de pais licenciados, foi entregue a uma ama para ser educado, por falta de disponibilidade profissional dos pais. Como foi dito, esta correlação necessitava de um estudo mais aprofundado, na linha dos estudos de caso.

A informação sobre as profissões dos pais e educadores dos inquiridos foi tratada de acordo com a Classificação Nacional de Profissões¹⁰⁸, que se divide em 10 tipos: 0 – Membros das Forças Armadas, 1 – Quadros superiores, 2 – Especialistas, 3 – Técnicos de nível intermédio, 4 – Pessoal Administrativo, 5 – Pessoal dos serviços, 6 – Agricultura e pescas, 7 – Operários, 8 – Operadores de máquinas e 9 – Trabalhadores não qualificados. Verificámos que 29% das profissões se enquadram até ao nível 4 e os restantes 71% se distribuem pelas categorias de 5 a 9, incluímos neste grupo os 20% de mães indicadas como sendo “Domésticas”¹⁰⁹. Até este ponto não possuímos informação suficiente para estabelecer algum índice de correlação entre a qualificação profissional e a existência de um ambiente propício à comunicação e desenvolvimento da criança surda, bem como a existência de factores favoráveis ao desenvolvimento da sua literacia; no entanto, nas secções seguintes do questionário iremos encontrar informação complementar sobre estes factores.

RESUMO/ANÁLISE

A percentagem elevada de crianças surdas com pais ouvintes permite colocar muitas questões importantes sobre as opções que os pais tomam quanto ao relacionamento com os seus filhos, como foi amplamente estudado no enquadramento teórico deste trabalho. O encaminhamento dos pais e o acesso a informação sobre como comunicar com um filho surdo são questões fulcrais para o total desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional das crianças surdas. A importância de uma educação bilingue na vida da criança surda deve ser explicada e tornada acessível a todos os pais destas crianças, sejam eles ouvintes ou surdos, pois mesmo estes últimos, devido aos seus próprios percursos de vida, na sua maioria difíceis, poderão não conhecer as opções existentes e quais os melhores caminhos a adoptar na educação dos seus filhos.

A comunicação no seio da família, numa língua totalmente acessível à criança surda, a língua gestual, possibilita o seu desenvolvimento natural e saudável. Será esta aquisição natural de uma primeira língua que permitirá desenvolver a aquisição da língua do seu país, como segunda língua. Na secção seguinte do questionário iremos verificar como se desenrolou este processo de comunicação.

¹⁰⁸ A Classificação Nacional de Profissões foi consultada em 8.2.2007 no sítio: <http://www.ine.pt/prodserv/nomenclaturas/CNP1994.asp>

¹⁰⁹ Na base de dados anexa em CD, esta informação poderá ser consultada em pormenor.

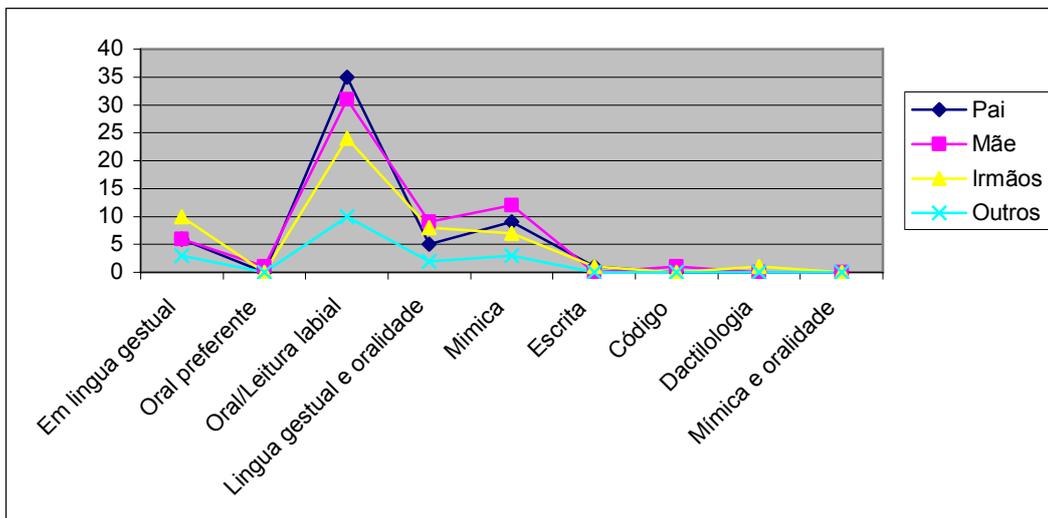
Constatou-se que 10% dos inquiridos são filhos de pais surdos e 4% têm um dos pais surdo; além disso, alguns destes também têm um irmão surdo. Nestes casos, é de esperar que a comunicação com a criança surda se tenha estabelecido precocemente, favorecendo o seu desenvolvimento. Veremos na secção seguinte como se processou a comunicação.

Como foi dito, a informação sobre as habilitações e a profissão dos pais e/ou educadores, será utilizada adiante para tentar estabelecer alguma ligação com aspectos importantes no acesso precoce ao desenvolvimento da literacia destes jovens enquanto crianças.

1.3. Grupo C – Comunicação na família

Procurámos saber qual o tipo de comunicação existente na família dos inquiridos. Em primeiro lugar, como se desenrola na actualidade e de seguida como eles se recordavam do que se tinha passado na sua infância. O primeiro quadro que vamos observar sintetiza a informação sobre a comunicação actual.

Gráfico 11: Tipo de comunicação actual com a família



Fonte: P9 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como podemos observar pelo gráfico, a comunicação predominante, tanto com os pais, como com outros membros da família é a “Oral/leitura labial”. De seguida, temos a “Mímica”, uma mistura de “Língua gestual e oralidade” e ainda com alguma expressão a

comunicação em “Língua gestual”. Dez respostas indicam os irmãos como os interlocutores principais em língua gestual, seguidos das mães que usam a língua gestual, ou uma versão mista de língua gestual com oralidade. Os pais utilizam a língua gestual, bastante menos do que as mães. Podemos considerar que o número de respostas que indicam a oralidade e a leitura labial como opções principais da comunicação nos permitem concluir que este grupo de inquiridos não beneficiou de uma comunicação completa e satisfatória que lhe permitisse a aquisição natural de uma primeira língua.

Analisando, em detalhe, vemos que dos 15 jovens com familiares surdos, 5 têm pais surdos, 2 têm um dos pais surdo, os restantes têm pais ouvintes mas têm outros familiares surdos, 4 dos quais irmãos surdos e 4 outros familiares. De todos os jovens, 3 dos que têm pais surdos têm também irmãos surdos, sendo no total 7 os jovens com irmãos surdos. Todos os inquiridos, filhos de pais surdos, comunicam com eles e com os irmãos em língua gestual. Os que têm apenas um dos pais surdo não usam a língua gestual em casa; num caso, usam a oralidade e noutra um código próprio. Todos os que têm irmãos surdos comunicam em língua gestual com eles e neste grupo de 15, mesmo os que têm irmãos ouvintes, comunicam com eles em língua gestual, excepto em dois casos. É de crer que nestas famílias existe uma maior facilidade de comunicação, o que é um factor benéfico ao desenvolvimento das crianças surdas.

Num primeiro cruzamento com informação já analisada, vemos que neste grupo se encontram 3 dos jovens no ensino superior, 8 no 12º ano, 1 no 11º e 2 no 10º ano de escolaridade. Dos 15, 13 manifestam expectativas elevadas em relação ao prosseguimento de estudos. Verificamos que 86% destes jovens desejam trabalhar para a sua evolução pessoal e melhoria das condições de vida.

Comparemos, agora, com os restantes 35 jovens que não têm familiares surdos; 16 dos jovens responderam que a comunicação familiar se processa exclusivamente através da oralidade/leitura labial, 8 jovens referem a utilização da oralidade/leitura labial e da mímica em simultâneo. Como é sabido, a mímica não é uma língua, pois não é estruturada nem tem gramática como a língua falada ou a língua gestual. Podendo resolver pequenos problemas básicos do quotidiano, esta forma de comunicação não serve, no entanto, para desenvolver as capacidades linguísticas de uma criança. Sendo

assim, podemos dizer que 24 destes jovens não tiveram acesso completo a língua nenhuma, nem oral, nem gestual.

Dos restantes 11, 3 têm contacto, ou tiveram com tios e outros familiares em língua gestual, misturada com mímica e oralidade e 8 comunicam com as suas mães em língua gestual e oralidade; destes 8, apenas 2 comunicam com os pais em língua gestual e oralidade. Curiosamente, estes dois pais têm o 6º e 9º anos de escolaridade, e as mães, apenas duas, têm o 12º e a outra formação superior; as restantes mães têm menos que a escolaridade básica. É de notar o papel privilegiado que as mães desempenham na relação com os seus filhos surdos e a fraca incidência de pais envolvidos numa comunicação plena com os filhos surdos. Deste grupo de 11 que têm alguma comunicação em língua gestual, todos os que têm irmãos comunicam com eles em língua gestual.

No primeiro grupo de 16 jovens cujo ambiente comunicativo familiar é exclusivamente oral, e no grupo de 8 jovens cujo ambiente comunicativo é oral misturado com mímica, encontramos 11 que manifestam interesse em prosseguir estudos, 2 dos quais estão no ensino superior e 6 no secundário. Estes 11 constituem 46% deste grupo de 24.

Vejamos os restantes filhos de pais ouvintes, cujo ambiente de comunicação inclui a língua gestual e a oralidade. Dos 11 jovens, 7 têm expectativas elevadas quanto ao futuro, sendo um licenciado e os restantes 6 desejam prosseguir estudos, estando 4 destes no secundário. Estes 7 constituem 63% deste grupo.

Quadro 4: Resumo sobre comunicação familiar e expectativas dos jovens

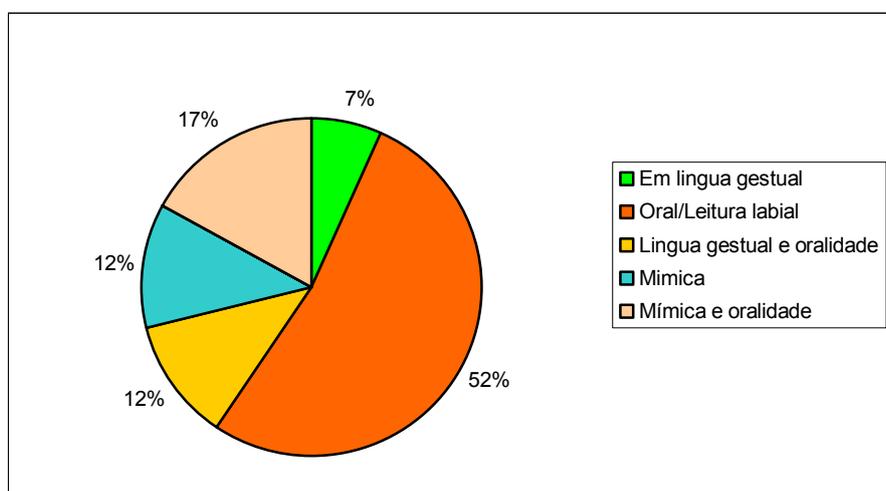
15 Jovens com familiares surdos	24 Jovens filhos pais ouvintes	11 Jovens filhos de pais ouvintes
Comunicação em língua gestual com os pais, irmãos ou outros familiares	16 Comunicação exclusiva em língua oral/ leitura labial 8 Comunicação em língua oral/ leitura labial e mímica	Comunicação em língua gestual e oralidade
86% Expectativas de prosseguimento estudos	46% Expectativas de prosseguimento estudos	63% Expectativas de prosseguimento estudos

Fonte: P4 e 9 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Não sendo possível, num grupo de 50 jovens, retirar conclusões universais, não deixa de ser significativo que os jovens com expectativas mais elevadas sejam aqueles cujo ambiente de comunicação familiar foi mais facilitado pelo recurso à língua gestual.

Quisemos, também, saber como tinha sido o ambiente de comunicação destes jovens durante a sua infância. Vejamos se foi semelhante ao que é na actualidade. Neste caso, a pergunta apenas se referia aos pais ou pessoas com quem os jovens foram criados, no sentido de estabelecer o seu contexto de crescimento em termos de comunicação.

Gráfico 12: Modalidades de comunicação na família, em criança.



Fonte: P13 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

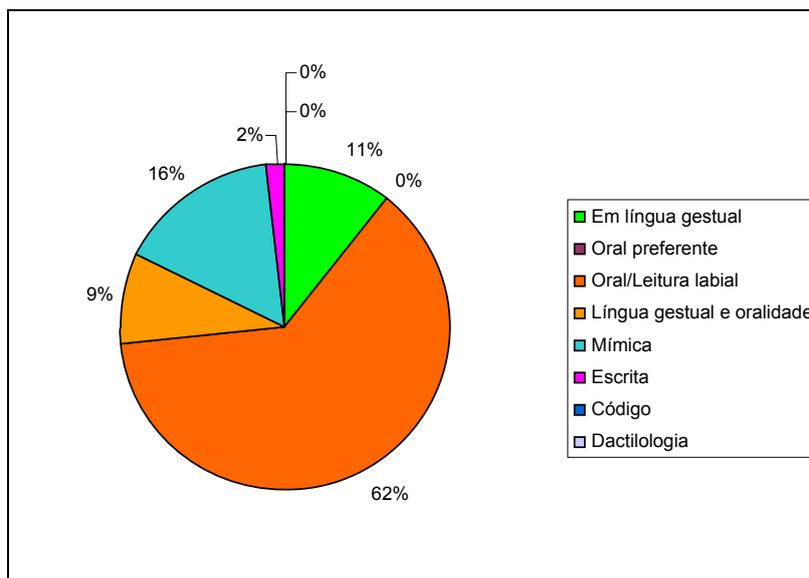
Constatamos que, segundo os jovens nos indicam, o tipo de comunicação que tinham em criança com os seus educadores que apresenta uma percentagem mais elevada foi a da comunicação oral/leitura labial (52%). Logo de seguida, podemos verificar que existiu o recurso à mímica, isoladamente (12%) e em conjunto com a oralidade (17%), num total de 29%. Apenas em 7% dos casos, houve o recurso à língua gestual e, em conjunto com a oralidade, em 12% dos casos, perfazendo um total de 19%. Podemos concluir que, neste grupo de inquiridos, apenas 19% dos jovens, enquanto crianças, beneficiou da comunicação em língua gestual. O recurso à mímica (29%), como já foi dito, não é considerado satisfatório, nem adequado para o desenvolvimento da criança surda, apenas ajuda a resolver problemas básicos de comunicação pontual. Muitos pais, por falta de aconselhamento e encaminhamento, e até por desconhecimento da existência de

uma língua, a língua gestual, que é a língua dos seus filhos surdos, recorrem à mímica, numa tentativa de comunicarem com eles.

Vejamos agora, em detalhe, a que casos corresponde o resultado de 19% obtido em comunicação em língua gestual, mesmo quando em conjunto com a oralidade. Os jovens que, em criança, tiveram acesso à comunicação em língua gestual são 5 jovens com familiares surdos (quatro dos quais tinham pais surdos) e 6 filhos de pais ouvintes que tomaram essa opção de comunicação. Assim, apenas 11 dos inquiridos beneficiaram da comunicação em língua gestual.

Relembremos, agora, as percentagens relativas aos tipos de comunicação a que estes jovens têm acesso actualmente e comparemos com as percentagens dos vários tipos de comunicação familiar que tiveram em criança.

Gráfico 13: Comunicação familiar actual



Fonte: P9 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Quadro 5: Síntese do tipo de comunicação familiar

	Oral/ leitura labial	Língua gestual e oral	Língua gestual	Mímica	Mímica e oral	Outros
Em criança	52%	12%	7%	12%	17%	-
Actualmente	62%	9%	11%	16%	-	3 Casos isolados de escrita, código familiar e dactilologia

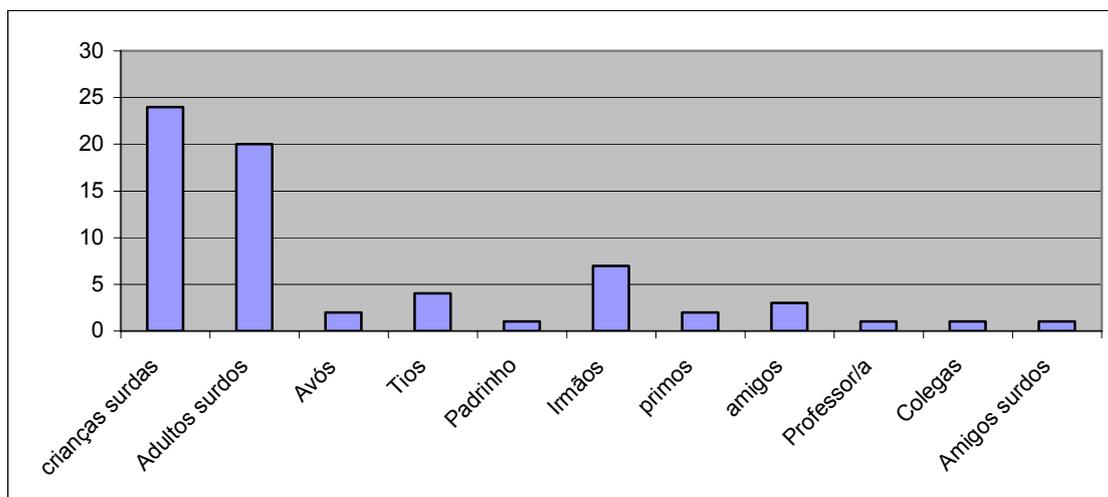
Fonte: P9 e 13 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

É possível constatar pela análise deste quadro, que a prevalência da oralidade se fez sentir, tanto na infância, como na actualidade destes jovens. Os resultados obtidos de mímica em conjunto com oralidade que se verificaram na infância deixaram de ser referidos na actualidade, mas podem ter contribuído para o aumento de 10% da oralidade no presente.

P16: Uso da LGP em criança (além dos pais)

Obtivemos, ainda, informação sobre outros contactos que os jovens tiveram na infância com a LGP, como podemos verificar no seguinte quadro.

Gráfico 14: Uso da LGP com outras pessoas além dos pais

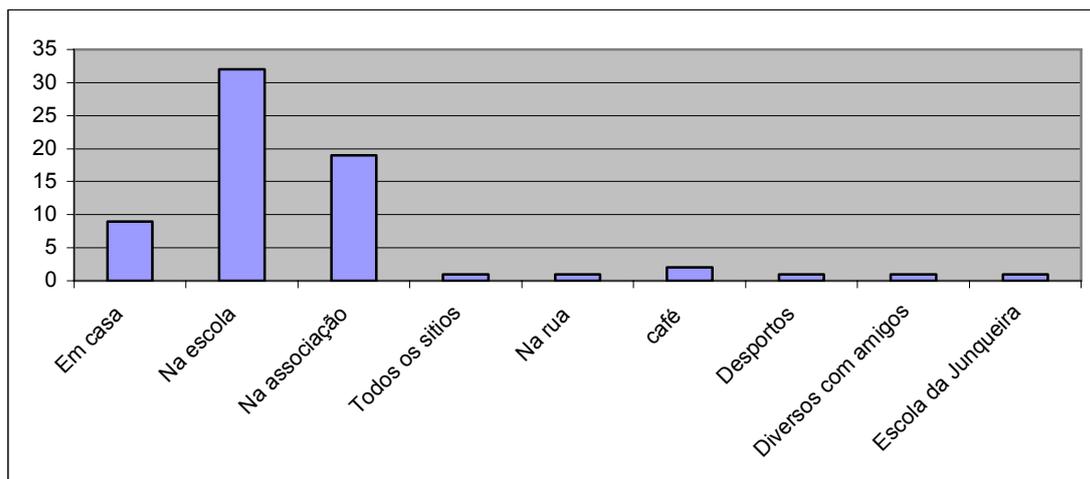


Fonte: P16 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Constatamos que, na maioria dos casos, o contacto com a LGP se verificou com outros surdos, crianças e adultos, seguidos dos irmãos e tios.

Os locais onde se registaram estes contactos são-nos indicados no quadro seguinte.

Gráfico 15: Locais de uso da LGP em criança (além dos pais)



Fonte: P16 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

O contacto com a LGP, sem ser com os pais e com os educadores destes jovens, realizou-se sobretudo na escola e nas associações, daí compreender-se o número de contactos com crianças e adultos surdos. Estes contactos são importantes para que as crianças possam encontrar os seus pares na sociedade e possam com eles aprender e partilhar conhecimentos sobre a sua língua e a sua cultura.

RESUMO/ANÁLISE

Como ficou claro no enquadramento teórico deste trabalho, a utilização exclusiva da oralidade é prejudicial ao desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda. Como pudemos verificar, foi este modo de comunicação que foi utilizado com a maioria dos jovens que inquirimos. Existe um caminho ainda longo a percorrer no nosso país no que diz respeito ao aconselhamento e encaminhamento dos pais de crianças com necessidades específicas, que lhes permitam o seu total desenvolvimento. Os pais de crianças surdas deveriam ter acesso facilitado a informação sobre os surdos, a língua gestual e a comunidade surda do seu país, podendo assim, na posse de informação completa, tomar as melhores opções para a educação dos seus filhos. Isso não acontece ainda em Portugal de forma

organizada pelos serviços e entidades oficiais. São os pais que têm de procurar informação e esbarram com muitas dificuldades. Os pais deveriam ser encorajados a visitar as associações de surdos, local privilegiado de contacto com a LGP, tanto para si, como, e sobretudo, para os seus filhos surdos, pois aí encontrariam outras crianças surdas e adultos surdos com quem poderiam partilhar vivências e experiências.

Verificamos que os jovens inquiridos com familiares surdos beneficiaram mais do contacto com a língua gestual, sobretudo com os pais surdos e com os seus irmãos surdos e ouvintes. Os jovens inquiridos filhos de pais ouvintes tiveram um contacto muito reduzido com a língua gestual. Apenas 11 em 35 tiveram algum contacto com a língua gestual, sobretudo através das suas mães e irmãos que constituem os seus interlocutores privilegiados.

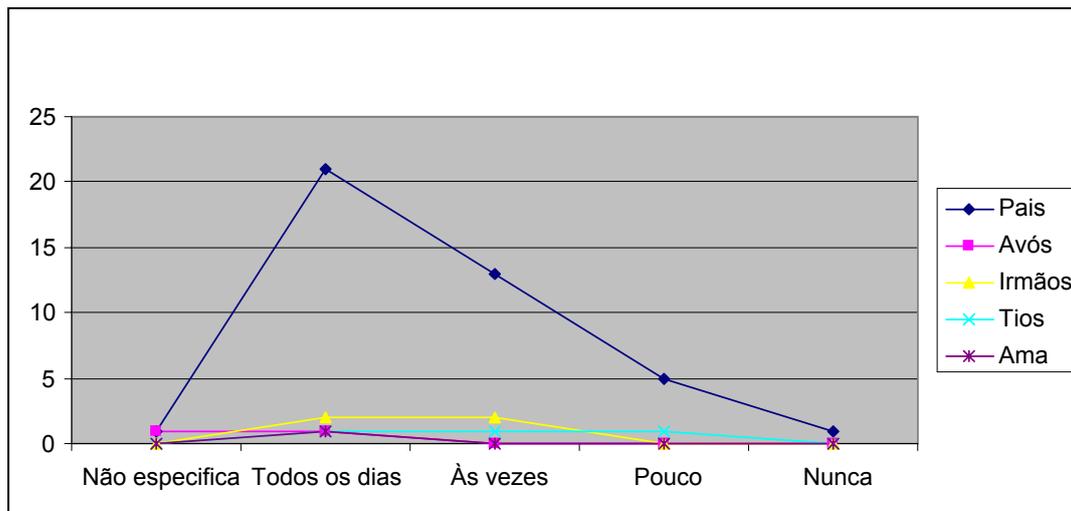
Constatamos, ainda, sem o desejo de extrapolar resultados, que a percentagem de jovens com maiores expectativas em relação ao seu futuro e ao prosseguimento de estudos é a daqueles que, de uma forma ou outra, tiveram a língua gestual presente no seu ambiente de comunicação familiar.

P10: Conversas com a família

Nesta secção do questionário, procurámos saber se os jovens conversam com a família e sobre que assuntos, bem como quisemos saber qual, na sua opinião, era a atitude dos pais ou educadores perante a LGP, mesmo aqueles que não a conhecem, nem usam.

Como podemos constatar, no quadro seguinte, os jovens conversam com os seus pais e educadores com bastante regularidade. Em cerca de 46% das respostas, os jovens confirmam que conversam todos os dias com os seus educadores e 28% dizem fazê-lo às vezes.

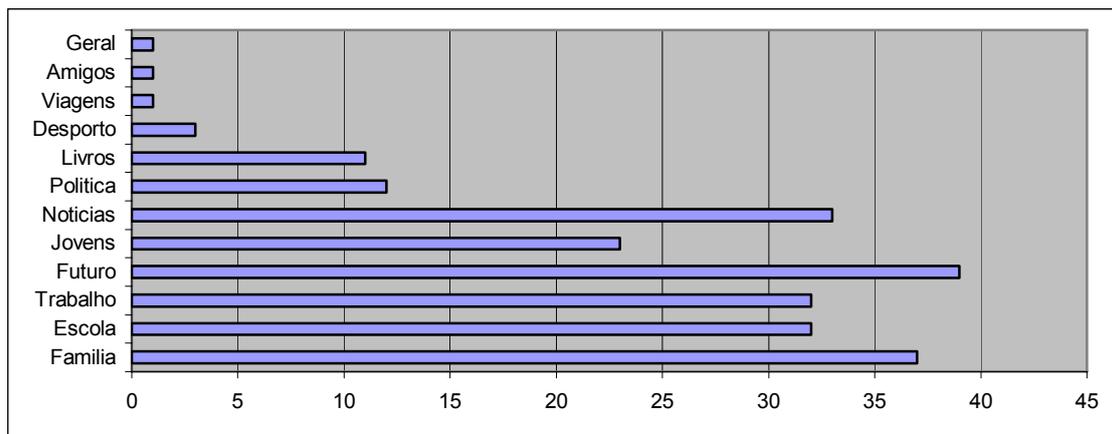
Gráfico 16: Conversas com quem e frequência



Fonte: P10 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Veremos agora quais os temas de conversa mais habituais.

Gráfico 17: Temas de conversa



Fonte: P11 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Os temas mais frequentes prendem-se com assuntos que interessam tanto a pais e educadores como aos filhos: o futuro, a família, os jovens, o trabalho e a escola. As conversas sobre o futuro são as mais mencionadas o que é revelador de alguma preocupação com as opções de vida destes jovens. É interessante, ainda, verificar que seja referido o tema das “Notícias”. Demonstra, de algum modo, o interesse na discussão deste assunto, mas também o facto de que os jovens surdos têm maior dificuldade de acesso aos noticiários televisivos e tenham que contar com o apoio dos pais para melhor compreenderem as notícias.

Quando se trata de assuntos de ordem mais pessoal, as respostas são um pouco mais difíceis de ler. Por um lado, podemos considerar o número de respostas negativas e afirmativas que nos são dadas pelos jovens, mas ao analisarmos as razões de cada resposta, concluímos que algumas das afirmativas são, na realidade, negativas.

P12. À vontade dos jovens nas conversas

Ao serem inquiridos sobre se se sentiam à vontade para conversar com os pais sobre assuntos de carácter pessoal ou problemas, as respostas foram as seguintes:

Quadro 6: Resumo das respostas e das razões apresentadas

Há assuntos que prefiro falar com os amigos	1
Não	5
Não - Diferença idades	6
Não - Dificuldades na comunicação	3
Não - Há assuntos que prefiro falar com os amigos	7
Sim	18
Sim - Diferença idades	3
Sim - Dificuldades na comunicação	5
Sim - Há assuntos que prefiro falar com os amigos	9

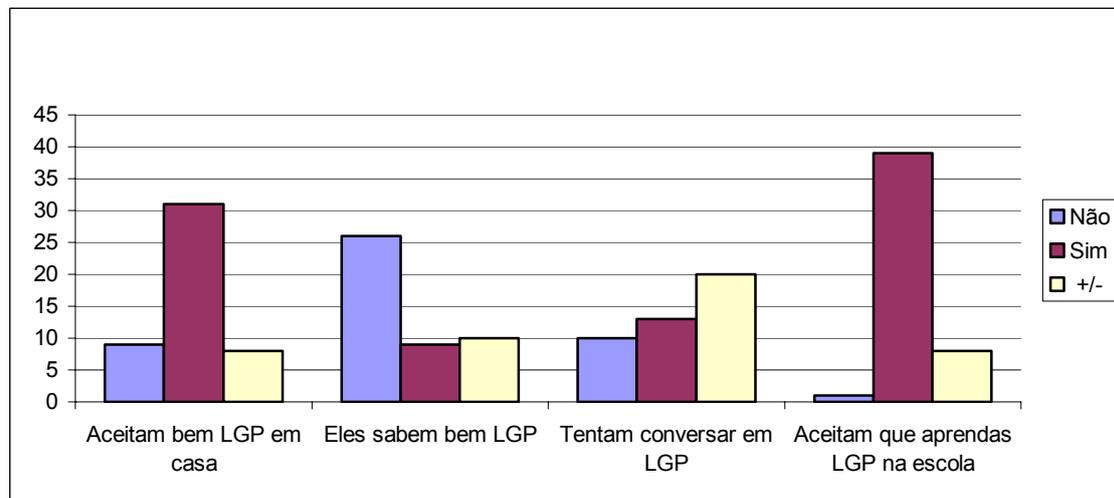
Fonte: P12 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

A dificuldade em analisar estas respostas pode-se prender com a forma como está feita a pergunta e como foram dadas as opções de resposta. Provavelmente com uma formulação diferente seria mais fácil a análise. No entanto, é possível concluir que as respostas afirmativas são em maior número (35) e as negativas em menor (22). Algumas das respostas afirmativas poderão ser interpretadas como discordantes, mas, provavelmente, apenas em assuntos mais privados, enquanto que para problemas gerais, os jovens poderiam sentir-se à vontade para consultar os seus pais.

De seguida, vamos analisar qual a atitude dos pais e educadores perante a Língua Gestual Portuguesa, independentemente de a terem usado ou não quando os seus filhos eram crianças, ou de a usarem ou não, actualmente. Queríamos saber, também, se aceitam a LGP e se tentam aprendê-la para comunicarem com os seus filhos surdos.

P17: Atitude dos pais perante a LGP

Gráfico 18: Atitude dos pais / encarregados de educação perante a LGP



Fonte: P17 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Vemos que a maioria dos pais e educadores aceitam bem a LGP em casa, mas a maioria não sabe bem LGP e são poucos os que tentam conversar em LGP; no entanto, uma grande maioria acha bem que os filhos a aprendam na escola, talvez por verem que este contacto com a LGP faz os filhos mais felizes e pode beneficiá-los. Seria interessante fazer um estudo sobre o que está por detrás destas atitudes que nos são relatadas pelos filhos, entrevistando os pais.

RESUMO/ANÁLISE

Muitos jovens surdos, que não tiveram acesso à LGP em crianças, sentem uma grande frustração no seu dia a dia, porque a comunicação que estabelecem com aqueles que os rodeiam é incompleta e muitas vezes marginal, até no seio das próprias famílias. As conversas à mesa passam, na maioria dos casos, ao lado das crianças e jovens surdos. Por desconhecimento de melhores opções, muitos pais condenam os seus filhos ao “silêncio”. Quando estas crianças crescem e, alguns, na adolescência, outros, só em adultos, contactam com a comunidade surda e com a LGP, vivenciam como que uma “explosão de comunicação” e sentem que foram “enganados” durante muito tempo, agarrando-se a esta nova língua, que aprendem num ápice, e aos novos amigos. Esta mudança repentina pode trazer, por vezes, problemas no convívio familiar se os pais não souberem entender as razões da mudança. Mas é de crer que a maioria dos pais a entende, mesmo que com algumas reservas e receios de perderem o controle sobre os filhos.

Apesar das dificuldades, podemos verificar que estes jovens comunicam com os seus pais e que o seu relacionamento é de entendimento. Poderia, no entanto, ser mais rentabilizado em proveito do desenvolvimento dos jovens, enquanto crianças, se a comunicação tivesse sido mais rica.

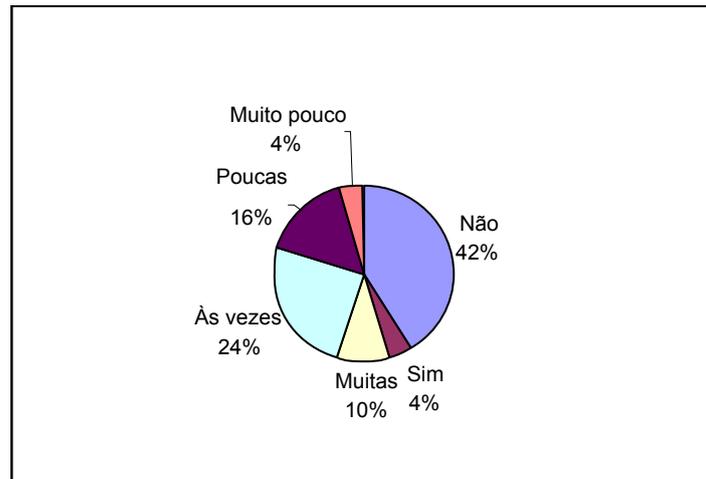
1.4. Grupo D – Apoio familiar à leitura e à escrita

Nesta secção do questionário, procurámos saber como foi o ambiente envolvente destes jovens, enquanto crianças, no âmbito de vários factores propiciadores de literacia. Começámos por tentar recolher informação sobre os modos como a leitura e a escrita entraram na vida destes jovens.

P20 e 21: Havia livros em casa?

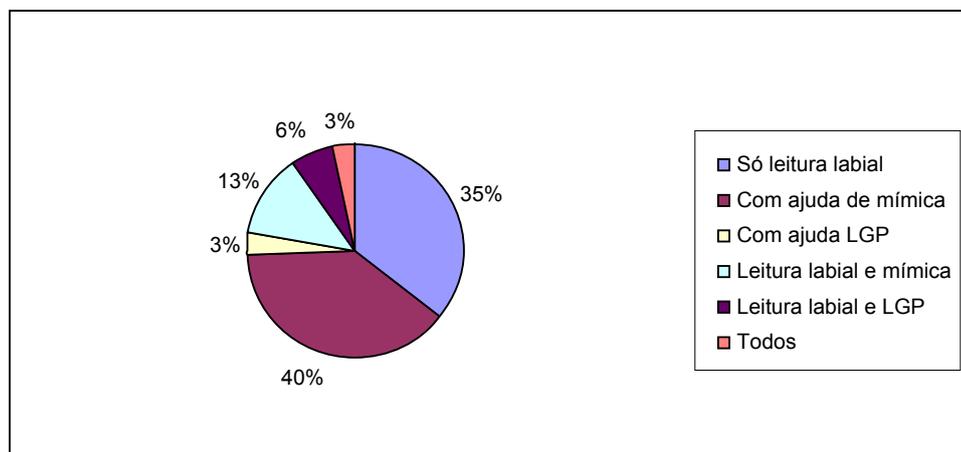
À pergunta sobre se havia livros em casa e se havia, igualmente, livros infantis, obtivemos respostas afirmativas em grande número: 44 para ambas as perguntas. Quanto às respostas negativas, obtivemos 5 para a primeira pergunta e 6 para a segunda. O que nos permitiu concluir que estes jovens tinham acesso a livros.

Quisemos, então, saber qual o acesso que estes jovens tinham tido a esses livros e perguntámos se alguém lhes tinha lido histórias infantis em criança e de que modo. De seguida sintetizamos as respostas obtidas.

Gráfico 19: Liam-te histórias infantis?

Fonte: P18 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Podemos constatar que 42% das respostas nos dizem que não e 4% muito pouco, o que perfaz 46% de jovens que não beneficiaram deste tipo de iniciação à leitura e à escrita. 16% tiveram poucas leituras e os restantes que responderam sim, totalizam 38%. Vejamos, de seguida, como se processavam essas leituras e quais as línguas ou modos de comunicação utilizados.

Gráfico 20: Como era a leitura?

Fonte: P19 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

O modo de comunicação utilizado na maioria dos casos era a leitura labial (35%) e a mímica (40%), ou uma mistura dos dois (13%), o que representa 88%. Em 12% dos casos, havia o recurso à LGP e esta em conjunto com a leitura labial e a mímica. Pensamos que terá sido benéfico para todos os jovens que tiveram acesso à leitura de

histórias, como primeira introdução à leitura e à escrita, mas acreditamos, como defendem vários autores que referenciámos no nosso enquadramento teórico, que os que beneficiaram mais e mais rapidamente foram os que tiveram o apoio da LGP.

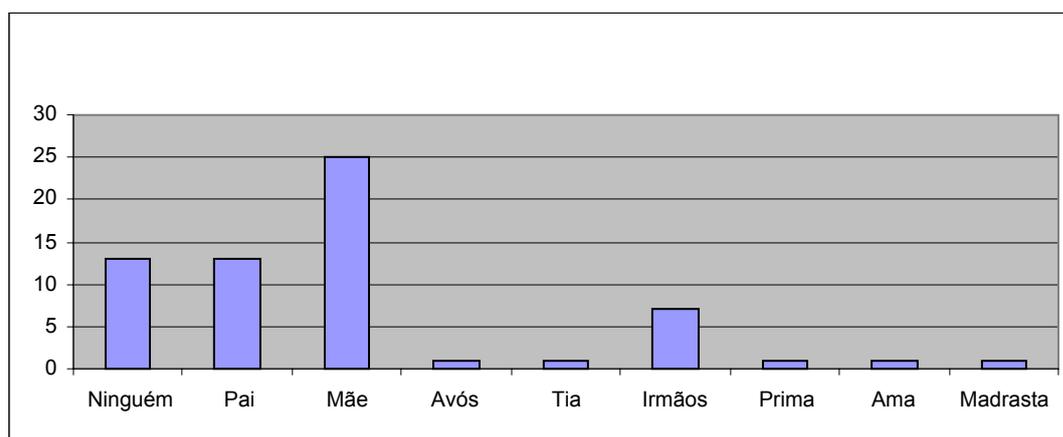
P22 e 23: Ensinavam as palavras. Como?

Perguntou-se se quem lia as histórias ensinava as palavras e se usava gestos para o fazer. A resposta à primeira pergunta foi afirmativa em 42 dos casos e em 8 foi negativa. Em relação ao uso de gestos para explicar as palavras, 17 responderam afirmativamente e 29 de modo negativo. Constatamos aqui alguma preocupação da parte de quem lia de dar a conhecer as palavras, mas apenas em 17 dos casos havia o recurso ao gesto.

P27: Onde os inquiridos aprenderam as primeiras palavras.

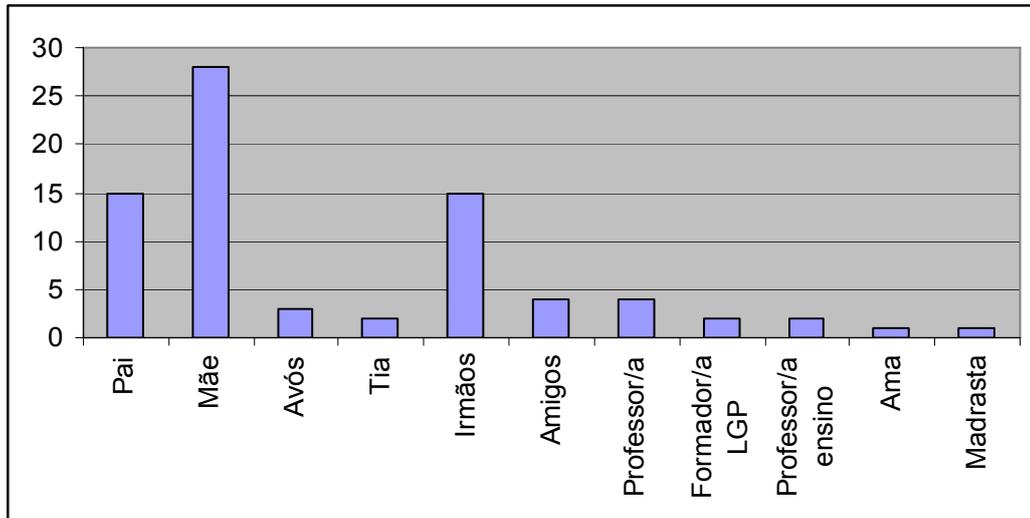
Perguntámos onde estes jovens tinham aprendido as primeiras palavras: 20 responderam que tinha sido em casa e 33 na escola. Para completar o panorama da relação casa/escola no que foram as primeiras aprendizagens da leitura e da escrita e de acesso à literacia, quisemos saber quem ajudava estes jovens na leitura e na escrita, na execução dos trabalhos de casa e de que modo. Vejamos os seguintes quadros.

Gráfico 21: Quem ajudava nos trabalhos de casa?



Fonte: P34 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

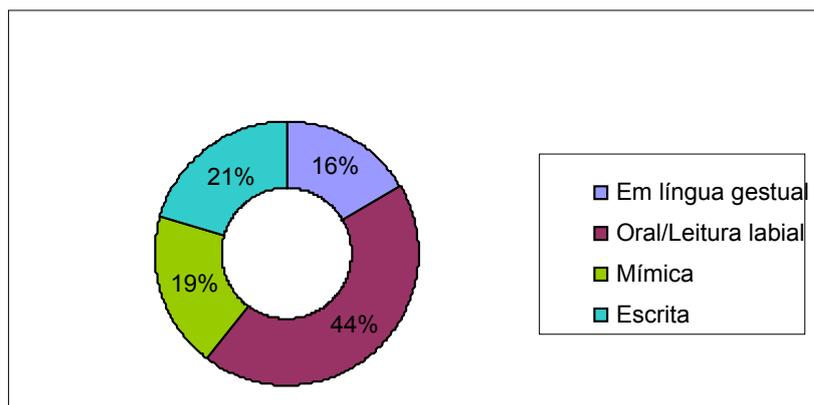
Como podemos ver a mãe é a figura mais evidente na ajuda com os trabalhos de casa, seguida do pai e dos irmãos, tendência esta verificada igualmente na comunidade ouvinte. No entanto, aqueles que dizem não ter tido ajuda de ninguém são 13, o que equivale a 26% dos casos.

Gráfico 22: Quem ajudava na leitura e escrita?

Fonte: P28 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Confirmamos a importância do papel da mãe, seguida do pai e dos irmãos, no acompanhamento das crianças surdas na leitura e na escrita. É de estranhar a baixa referência aos professores neste âmbito.

De seguida, vejamos a distribuição percentual das línguas e dos modos de comunicação utilizados no apoio aos trabalhos de casa.

Gráfico 23: Modalidades de comunicação no apoio aos trabalhos de casa

Fonte: P35 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Verificamos novamente o recurso maioritário à oralidade e leitura labial (44%), existindo algum recurso à mímica (19%) e à LGP (16%), além do recurso à escrita (21%). Parece

existir, neste contexto, um maior esforço de comunicação por parte dos educadores, quando registamos um aumento na utilização da LGP (16%), talvez devido à necessidade de tornar mais claras as ideias e raciocínios necessários à execução dos trabalhos de casa.

P29: Opinião sobre a importância da LGP

Neste ponto do questionário quisemos saber a opinião dos jovens inquiridos sobre a importância da LGP, a que tiveram acesso em casa ou na escola, para a sua aprendizagem da leitura e da escrita e para a sua compreensão do mundo. As respostas são significativas. 82% consideraram que a língua gestual portuguesa foi importante para a aprendizagem da leitura e da escrita e 90% que foi importante para a sua compreensão do mundo.

RESUMO/ANÁLISE

Muitos jovens surdos não estão conscientes de que teriam beneficiado do acesso completo a uma primeira língua, no seu caso a Língua Gestual Portuguesa, para terem um melhor domínio da Língua Portuguesa. Apesar disso, responderam afirmativamente de forma significativa, quando questionados sobre a importância da LGP para uma melhor compreensão do mundo e para a aprendizagem da leitura e da escrita. Tê-lo-ão respondido, alguns, porque tiveram realmente acesso à LGP em crianças; outros, porque, ao longo do seu crescimento, foram tendo experiências pontuais que lhes fizeram sentir a importância da LGP; outros, ainda, porque observam amigos surdos que dela beneficiaram.

Estes jovens tiveram algum contacto com a leitura e a escrita em criança e tiveram o apoio dos seus educadores na sua aprendizagem; apesar de tudo beneficiaram com o acesso à leitura e à escrita. Vale a pena questionarmo-nos se não teriam beneficiado mais caso os métodos tivessem sido mais acessíveis à sua condição de surdez? As questões 14 e 15 do grupo C do questionário¹¹⁰ permitiram-nos verificar a dificuldade no total domínio e compreensão da leitura e da escrita do português. A pergunta 14 nem sempre teve uma resposta compatível, assim como a pergunta número 15 e quando teve, notámos bem as dificuldades na expressão escrita. Não era objectivo deste estudo fazer uma análise da escrita dos jovens

¹¹⁰ O texto destas respostas encontra-se reproduzido nas tabelas X e Y, incluídas na base de dados, anexa em CD, e será alvo de algumas observações no ponto 2 deste capítulo.

surdos, mas constitui um âmbito de estudo bastante interessante e a explorar em trabalhos futuros.

Continuámos esta secção do questionário com o intuito de saber se os jovens inquiridos tiveram na infância, ou na actualidade, contacto com outras formas de literacia, solicitando, por um lado, informação sobre os seus hábitos de leitura e, por outro, sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente, o computador e a Internet. Na secção seguinte deste questionário, serão pedidas informações sobre outros contextos propiciadores do desenvolvimento da literacia.

P24, 25 e 26: Acessibilidade às TIC

Quanto à utilização do computador e da Internet, tornou-se evidente a sua importância na vida dos jovens surdos, sobretudo na actualidade, como podemos verificar no quadro seguinte. Hoje 92% têm computador e 74% utilizam-no para contactar com os amigos. Infelizmente, quando crianças, em 80% dos casos não puderam beneficiar desta tecnologia, que teria sido importante para o desenvolvimento da sua literacia.

Quadro 7: Acessibilidade às TIC, em criança e actualmente

Pergunta	Sim	Não
Em criança tinhas computador em casa?	18%	80%
E agora, tens computador?	92%	8%
Conversas com os teus amigos na Net?	74%	22%

Fonte: 24, 25 e 26 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

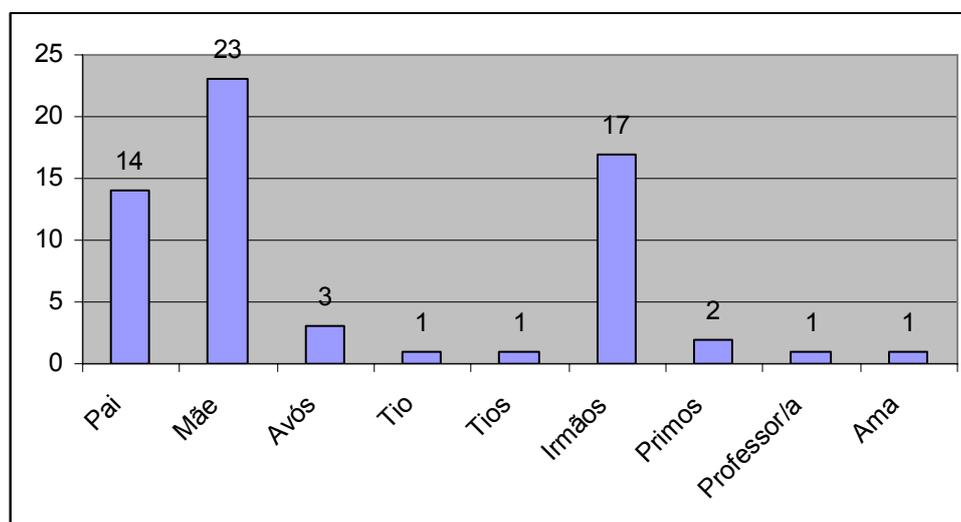
Hoje em dia, a utilização da Internet para contactar as outras pessoas tornou-se uma realidade e uma necessidade. Utilizada por todos, profissional e socialmente foi, no entanto, abraçada pelos jovens como meio privilegiado de comunicação entre eles. Se o foi para os jovens em geral, para os jovens surdos constituiu o quebrar de mais uma barreira, que tinha sido parcialmente derrubada pelo serviço de mensagens escritas dos telemóveis, mas que foi largamente ultrapassada pelas vantagens da comunicação por imagem e por escrito nos computadores. Esta geração de surdos beneficiou largamente das TIC na grande variedade de opções que a comunicação sem som lhes trouxe,

sobretudo pela “liberdade” de escrita que estes métodos implicam e onde os jovens surdos sofrem menos constrangimentos com as dificuldades gramaticais que possam ter. As gerações de surdos mais velhas sofreram muito com as inúmeras limitações que lhes eram impostas pelos meios de comunicação baseados no som, desde a perda de privacidade nas chamadas telefónicas feitas por terceiros, às horas de espera em vão, quando os encontros combinados não se realizavam devido a algum contratempo. Os jovens surdos, não sendo o alvo escolhido pela esmagadora maioria das evoluções tecnológicas, têm, no entanto, sabido aproveitá-las.

P30 e 31: Hábitos de leitura na família

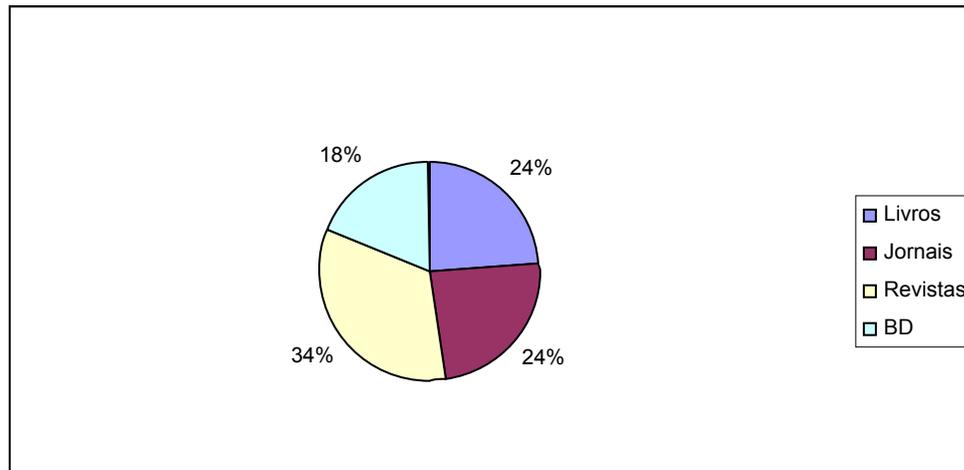
Sendo a leitura um dos aspectos importantes no desenvolvimento da literacia e, no seguimento das questões tratadas no início desta secção do questionário, quisemos saber um pouco mais sobre os hábitos de leitura das pessoas que rodearam os jovens inquiridos.

Gráfico 24: Em criança, quem gostava de ler na família?



Fonte: P30 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Verificamos que 46% das mães, 28% dos pais e 34% dos irmãos tinham hábitos de leitura. Vejamos agora quais as preferências de leitura que tinham e se isso influenciou o gosto pela leitura destes jovens surdos.

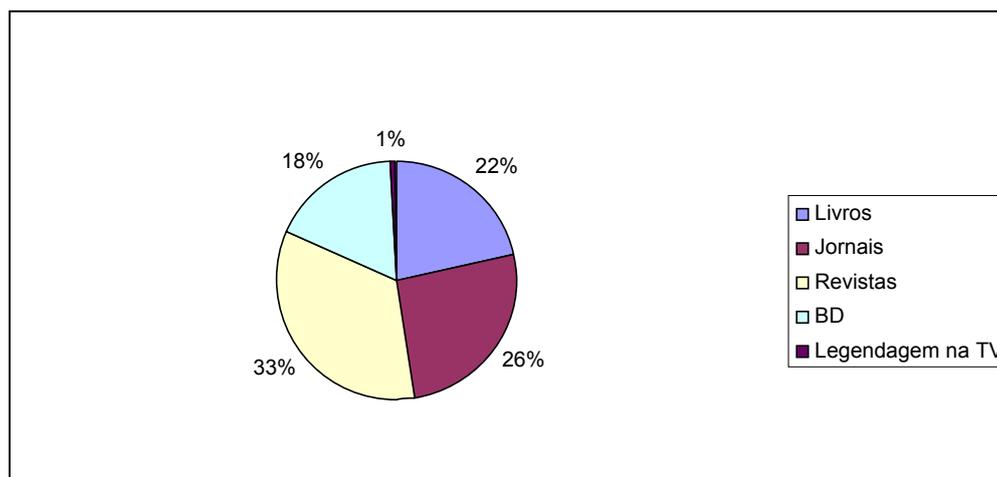
Gráfico 25: O que gostavam de ler na família?

Fonte: P31 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Não existe uma diferença muito significativa no tipo de leituras preferidas pela família, mas existe uma predominância na leitura de revistas (34%), seguida da leitura de livros e jornais (24%) respectivamente, aparecendo a leitura de banda desenhada em último lugar com um resultado de 18%.

P32 e 33: Hábitos de leitura do jovem

Analisemos de seguida os gostos de leitura dos jovens inquiridos.

Gráfico 26: Agora, gostas de ler o quê?

Fonte: 32 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Curiosamente, existe uma grande proximidade dos gostos de leitura dos jovens surdos com a distribuição anterior do tipo de leituras das suas famílias. As preferências dos jovens distribuem-se da seguinte forma: 33% revistas, 22% livros, 26% jornais, 18%

banda desenhada e 1% legendagem na televisão, quando a há, referência esta muito interessante, pois é uma das formas de acesso à informação televisiva que ainda não tem a frequência e abrangência de programas desejável. Foi, também inquirido se os amigos destes jovens gostavam de ler e, em 35 respostas, 34 eram afirmativas.

Para tentar entender o alcance que as leituras dos jovens possam ter, quisemos aprofundar essa informação, solicitando os títulos e os autores da sua preferência. Relacionámos estes dados com a percentagem de jovens a quem leram histórias infantis. Resumimos a informação no seguinte quadro.

Quadro 8: Cruzamento dos dados recolhidos sobre leitura

15 jovens com familiares surdos e contacto com LGP (60% leram histórias infantis aos filhos surdos)							
L I V R O S	Dos 9 que lêem apenas 2 não tiveram leituras na infância	J O R N A I S	Desportivos 3 lêem	R E V I S T A S	“Côr-rosa e TV” 9 lêem	B. D.	11 Lêem
			Diários 9 lêem		Temáticas 6 lêem		Corresponde a 73% dos 15
			Semanários 1 lê		Opinião 2 lêem		
			60% dos 15 lêem jornais		67% dos 15 lêem revistas		
11 jovens filhos pais ouvintes e contacto com LGP (45% leram histórias infantis aos filhos surdos)							
L I V R O S	Dos 3 que lêem, 2 não tiveram leituras na infância	J O R N A I S	Desportivos 3 lêem	R E V I S T A S	“Côr-rosa e TV” 6 lêem	B. D.	4 lêem
			Diários 6 lêem		Temáticas 4 lêem		Corresponde a 36% dos 11
			Semanários 0		Opinião 0		
			27% dos 11 jovens lêem livros		72% dos 11 lêem jornais		
8 jovens filhos pais ouvintes e contacto com mímica (50% leram histórias infantis aos filhos surdos)							
L I V R O S	Dos 5 que lêem, 3 não tiveram leituras na infância	J O R N A I S	Desportivos 0	R E V I S T A S	“Côr-rosa e TV” 6 lêem	B. D.	6 lêem
			Diários 6 lêem		Temáticas 3 lêem		Corresponde a 75% dos 8
			Semanários 0		Opinião 3 lêem		
			62% dos 8 jovens lêem livros		75% dos 8 lêem jornais		
16 jovens filhos pais ouvintes e contacto com oralidade (56% leram histórias infantis aos filhos surdos)							
L I V R O S	Dos 6 que lêem, 2 não tiveram leituras na infância	J O R N A I S	Desportivos 3 lêem	R E V I S T A S	“Côr-rosa e TV” 7 lêem	B. D.	9 lêem
			Diários 7 lêem		Temáticas 4 lêem		Corresponde a 56% dos 16
			Semanários 1 lê		Opinião 1 lê		
			37,5% dos 16 jovens lêem livros		56% dos 16 lêem jornais		

Fonte: P9, 18, 32 e 33 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Verificamos que os grupos de jovens inquiridos com percentagens mais elevadas de leituras são os 15 jovens com familiares surdos e contacto com a LGP (60% livros, 60% jornais, 67% revistas e 73% BD), bem como os 8 jovens filhos de pais ouvintes e contacto com a mímica (62% livros, 75% jornais, 87% revistas e 75% BD). Com menor tendência para a leitura, sobretudo no que diz respeito a livros e BD, encontramos os 11 filhos de pais ouvintes com contacto com a LGP (27% livros, 72% jornais, 81% revistas e 36% BD) que, no entanto lêem mais jornais e revistas e os 16 filhos de pais ouvintes com contacto com a oralidade (37,5% livros, 56% jornais, 62% revistas e 56% BD).

O dado mais significativo neste quadro prende-se com os jovens que lêem livros, pois encontrámos os valores mais altos de adesão a este tipo de leitura junto dos jovens com familiares surdos e contacto com LGP e nos jovens com familiares ouvintes e contacto com a mímica, 60% e 62%, respectivamente. As percentagens mais baixas no que diz respeito à leitura de livros verificam-se nos grupos de jovens com familiares ouvintes e contacto com LGP e nos jovens que apenas tiveram contacto com a oralidade na sua família, 27% e 37,5%, respectivamente. Não podemos tirar conclusões consistentes a partir destes resultados, porque haveria muitos outros factores a ter em conta que não estudámos, por exemplo, a influência da escola e dos professores na leitura.

RESUMO/ANÁLISE

Não podemos afirmar com segurança que os hábitos de leitura dos jovens surdos inquiridos tenha uma relação estreita com o facto de lhes terem sido lidas histórias em criança, ou com o facto dos seus familiares terem hábitos de leitura; no entanto, os registos mais elevados de leitura verificaram-se nos grupos de jovens com familiares surdos ou ouvintes que mantiveram algum contacto com eles em LGP ou mímica. Para surpresa nossa, o grupo de jovens com pais ouvintes que usaram a LGP teve os valores mais baixos de leitura de livros e BD e os que tiveram só oralidade tiveram os resultados mais baixos de todos.

Existem muitos factores que podem influenciar o desenvolvimento da literacia nas crianças e jovens surdos, que não foram aqui estudados, mas um factor que pode contribuir para esse desenvolvimento é o do exemplo. Como vimos, as percentagens de leitura dos familiares destes jovens não se podem considerar muito elevadas, sobretudo no que diz respeito a livros. Mas a leitura de jornais e de

revistas não pode ser desacreditada, pois contribui também para a literacia e os nossos jovens mostraram interesse nestas leituras.

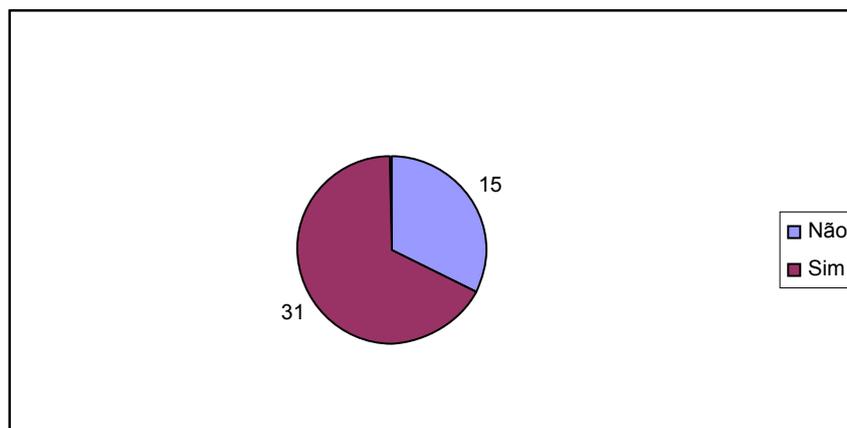
1.5. Grupo E – Outras actividades

Nesta secção do questionário voltámos à questão das TIC, sobretudo no modo como estas tecnologias influenciam a qualidade de acesso à informação e à comunicação com os outros, pedindo a opinião dos jovens sobre as mesmas. Além disso, quisemos saber que outras actividades lhes interessavam.

P38: Acesso à televisão

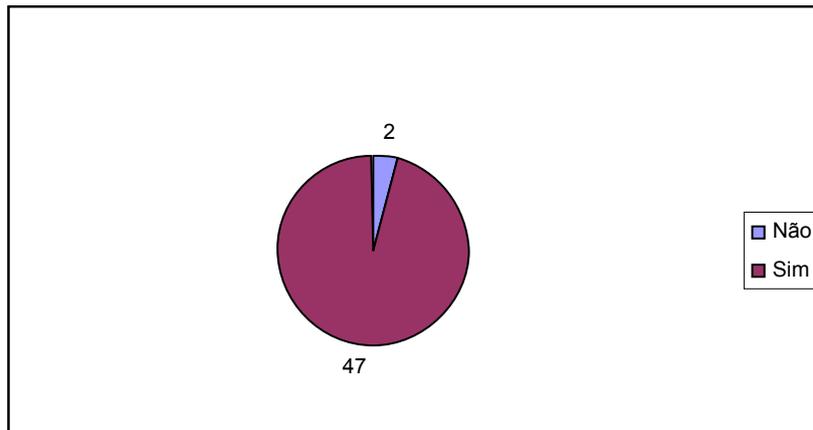
Começámos com a televisão e os modos de acesso à mesma por parte dos jovens inquiridos. Em primeiro lugar, recuando até à infância destes jovens, procurámos saber que apoio tiveram no acompanhamento dos programas televisivos.

Gráfico 27: Traduziam programas de TV para ti?



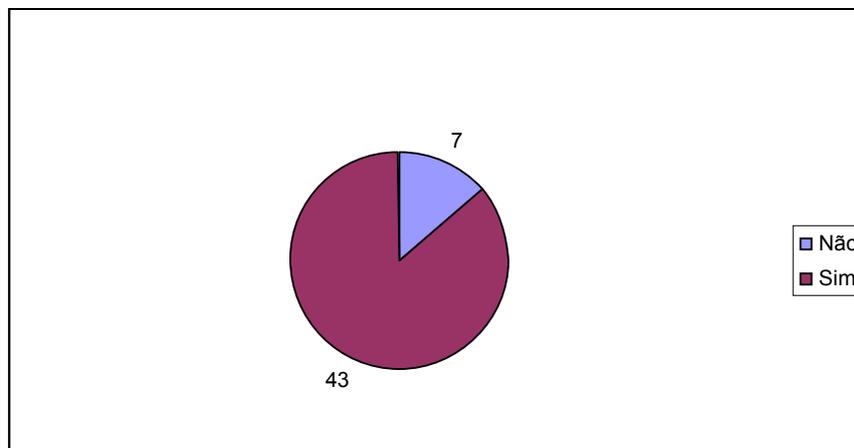
Fonte: P 38.1 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Em 62% dos casos, os familiares procuravam tornar os programas de televisão acessíveis a estes jovens, enquanto crianças, não sabemos em que extensão, nem como. Este tipo de informação não foi solicitada no questionário, mas pensamos que os modos de comunicação utilizados não deveriam ser muito diferentes daqueles que já foram referenciados para a comunicação familiar.

Gráfico 28: Tentavas perceber os programas pelas imagens?

Fonte: P 38.2 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como qualquer surdo, as crianças surdas recorrem a muitas estratégias visuais (94%) para entender o que se passa na televisão, mas sobretudo com as crianças é injusto permitir que isso aconteça, pois vai prejudicá-las no alcance daquilo que poderiam aprender se tivessem um acesso a 100%.

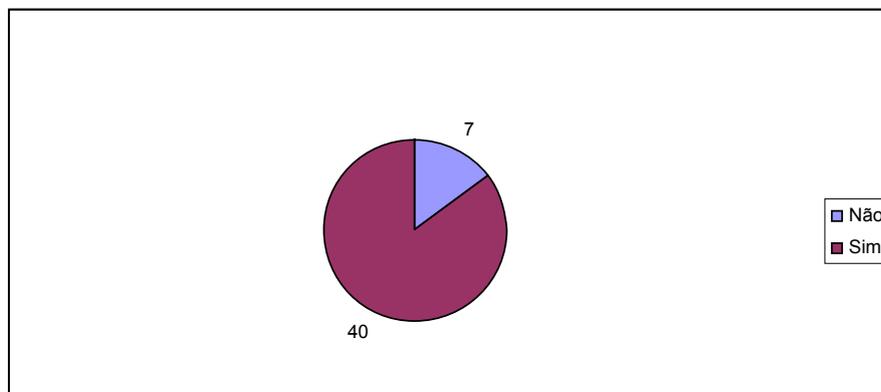
Gráfico 29: Conseguias ler as legendas?

Fonte: P38.3 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Em relação à leitura das legendas, 86% dos jovens disseram que conseguiam ler as legendas, mas apesar de a pergunta se reportar à sua infância, não sabemos se assim foi entendida. A pergunta também não foi bem formulada porque não define parâmetros de idade. Para uma resposta afirmativa tão elevada, pensamos que as respostas se reportam a idades mais avançadas da infância.

Procurámos ainda saber se, na opinião dos jovens, a presença de legendas tinha contribuído para aumentar o seu interesse pela leitura.

Gráfico 30: As legendas ajudaram no interesse pela leitura?



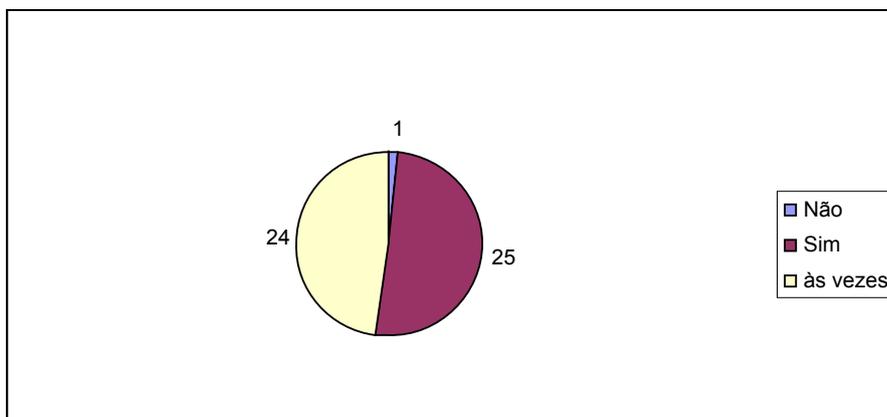
Fonte: P 38.4 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como se pode verificar, 80% considerou que as legendas tinham contribuído para o seu interesse pela leitura. Este é, também, na nossa opinião, um factor positivo no desenvolvimento da literacia.

P39: Televisão na actualidade

Passando para a actualidade, perguntámos aos jovens inquiridos se costumam ver as notícias e se preferem a tradução em LGP ou a legendagem.

Gráfico 31: Agora, costumam ver as notícias?



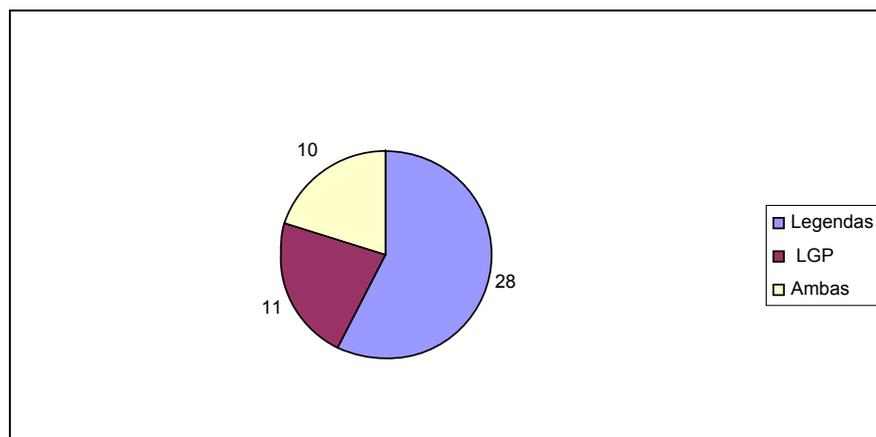
Fonte: P39 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Os jovens responderam que costumam ver as notícias em 50% e os restantes 48% responderam que vêem as notícias às vezes. Esperaríamos mais respostas afirmativas, mas, como sabemos, apenas o canal televisivo estatal tem tradução em LGP de alguns noticiários. Os restantes canais de televisão apresentam pequenos subtítulos que nem sempre são esclarecedores das notícias. Muitos jovens recorrem à leitura dos jornais no dia seguinte para procurar entender o que viram no noticiário.

P40: Legendas ou tradução em LGP

Inquirimos os jovens sobre a sua preferência na modalidade de acesso aos programas televisivos. Vejamos de seguida as suas respostas.

Gráfico 32: Prefere legendas ou tradução em LGP?



Fonte: P 40 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Esta pergunta vem acompanhada de um pedido de explicação para a resposta. Como vemos, 56% prefere legendas, 22% prefere tradução em LGP e 20% prefere ambas as opções. Analisaremos de seguida as explicações que os jovens nos deram sobre estas opções¹¹¹.

¹¹¹ As respostas completas encontram-se na tabela L da nossa base de dados.

Quadro 9: Opinião dos jovens sobre a modalidade de acesso à informação televisiva

LEGENDAGEM das notícias da TV		TRADUÇÃO LGP das notícias da TV		AMBAS nas notícias da TV	
FAVOR	CONTRA	FAVOR	CONTRA	FAVOR	CONTRA
Importância para a aprendizagem e melhoria da escrita	Possibilidade de as pessoas não saberem ler	Importância da LGP, mas a dimensão da janela deve ser maior	Dificuldade em ver LGP, mãos e expressão devido à janela ser demasiado pequena,	Complementaridade das duas formas de leitura	-
Facilidade de leitura	Preferência pela escrita resumida	Comunicação mais fácil	Velocidade da gestualização	Ligação facilitadora entre LGP e legendas	-
Gosto pela leitura	Dificuldade de compreensão das palavras difíceis nas legendas	O facto de a LGP ser uma língua visual e as pessoas estarem habituadas	Dificuldade em perceber para quem não sabe bem LGP sobretudo se for rápido	Melhor percepção Com	-

Fonte: P40 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como podemos verificar, os jovens inquiridos valorizam as legendas como forma de aprender e desenvolver a escrita, apesar de algumas possíveis dificuldades com o vocabulário. A LGP é muito valorizada na televisão, mas também muito criticada pelas más condições em que é emitida: janela de tradução excessivamente pequena, o que dificulta a compreensão da LGP que, como sabemos, é uma língua que vive da visão e da expressão facial e corporal. As pequenas dimensões da janela não permitem uma imagem nítida e provocam cansaço visual ao fim de pouco tempo. A rapidez a que as notícias são lidas implica uma maior velocidade de tradução, que é possível de executar mas que também dificulta a recepção da mensagem. As vantagens da LGP são a maior facilidade na compreensão da mensagem, sobretudo para quem tem dificuldades com a leitura. Talvez devido às dificuldades apresentadas por uns e por outros, 22% dos inquiridos dizem preferir ambas as opções de acesso à mensagem, isto é, a legendagem e o uso da LGP, porque as duas formas se complementam e assim percebe-se melhor.

P42: Tecnologias de informação e comunicação (TIC)

Voltámos a introduzir aqui algumas questões sobre as TIC com o intuito de obter mais algumas opiniões destes jovens sobre a utilidade das mesmas, tanto para facilitar a aprendizagem do português, como para aumentar as possibilidades de comunicação à distância.

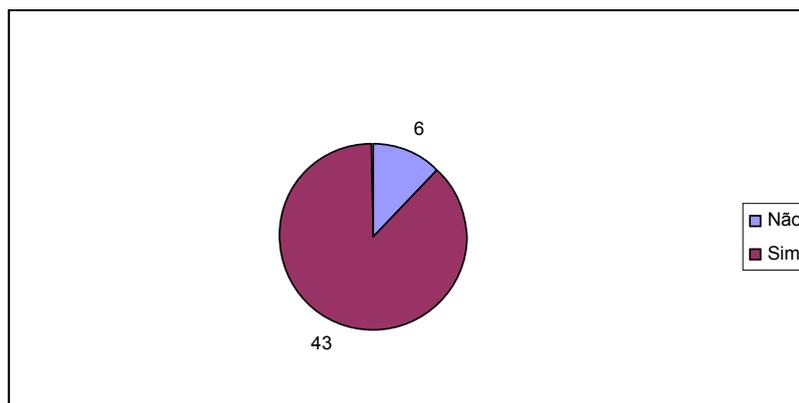
Os 48 jovens inquiridos, que responderam à questão sobre se as TIC eram boas para os surdos, foram unânimes em dizer que sim, o que corresponde a 96% dos inquiridos. As razões apresentadas para estas respostas afirmativas¹¹² prendem-se sobretudo com:

- a facilidade de estabelecer comunicação,
- o acesso a informação diversa,
- a possibilidade de desenvolver a escrita,
- a vantagem de poder conviver mais com os amigos,
- a possibilidade de contactar os amigos numa urgência.

Não devemos esquecer que se a pergunta fosse colocada a um grupo de surdos de uma faixa etária superior as respostas provavelmente não seriam tão positivas. O nosso grupo de inquiridos, que se encontra na faixa etária dos 15 aos 30 anos, pôde beneficiar das evoluções tecnológicas que alargaram o leque das comunicações escritas por via electrónica.

Em seguida, perguntámos se consideravam que os computadores eram úteis para se aprender a ler e a escrever. Neste caso, houve algumas opiniões contra, mas a esmagadora maioria foi a favor, como podemos ver no seguinte quadro.

¹¹² Respostas constantes da tabela M – Ponto 1 da base de dados anexa em CD.

Gráfico 33: Os computadores são úteis para aprender a ler e a escrever?

Fonte: P 42.2 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como se pode constatar, 86% dos inquiridos respondeu afirmativamente e apenas 12% discordou. Também aqui pedimos que dessem as suas razões para a resposta¹¹³.

Resumimos as razões apresentadas a favor e contra sobre a utilidade dos computadores na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quadro 10: Utilidade do computador na aprendizagem da leitura e da escrita

A FAVOR	CONTRA
Tem muita escrita	Não é acessível à população envelhecida
Melhora o português, leitura e escrita	Há pessoas que trabalham noutras áreas
Aprende-se mais rápido	A gramática é diferente da gramática da LGP
Também se aprende inglês o que é bom para o futuro	Aprende-se melhor a ler um livro
Serve para praticar depois de acabar escola	Não se sabe como aprender
Ajuda a não esquecer	Depende das pessoas
Tem correcção para as palavras	-
Aprende-se palavras novas	-
Cria o hábito da escrita	-
Têm <i>chat</i> para contactos	-

Fonte: P 42.2 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Uma grande maioria dos jovens inquiridos (86%) encontra nos computadores um instrumento útil para a aprendizagem da leitura e da escrita e também para, por um lado, manter o que já se aprendeu, praticando, e, por outro, aprender coisas novas. Podemos

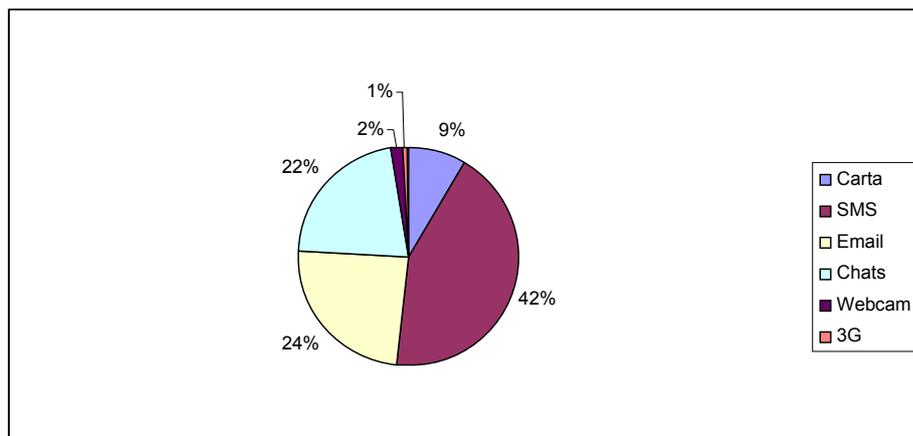
¹¹³ Respostas completas na tabela M – Ponto 2 da base de dados anexa em CD.

dizer que as novas gerações de surdos estão abertas e receptivas à utilização dos computadores na sua formação, como é comum entre os jovens. Caberá ao sistema proporcionar-lhes esse acesso, desenvolvendo programas de formação escolar em todos os níveis de ensino que incluam o computador e as TIC como instrumentos essenciais na sala de aula.

Voltámos a abordar a utilização das novas tecnologias pelos jovens inquiridos como meio de comunicação com os seus amigos e familiares. Recordamos o facto de que 80% destes jovens não tinha computador em casa, enquanto crianças, mas que na actualidade 92% têm computador e 74% utilizam-no para estabelecer contactos.

Na sequência de novos dados pedidos aos jovens inquiridos, conseguimos informação mais pormenorizada, como se pode ver no quadro seguinte.

Gráfico 34: Comunicação a distância



Fonte: P 42.3 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

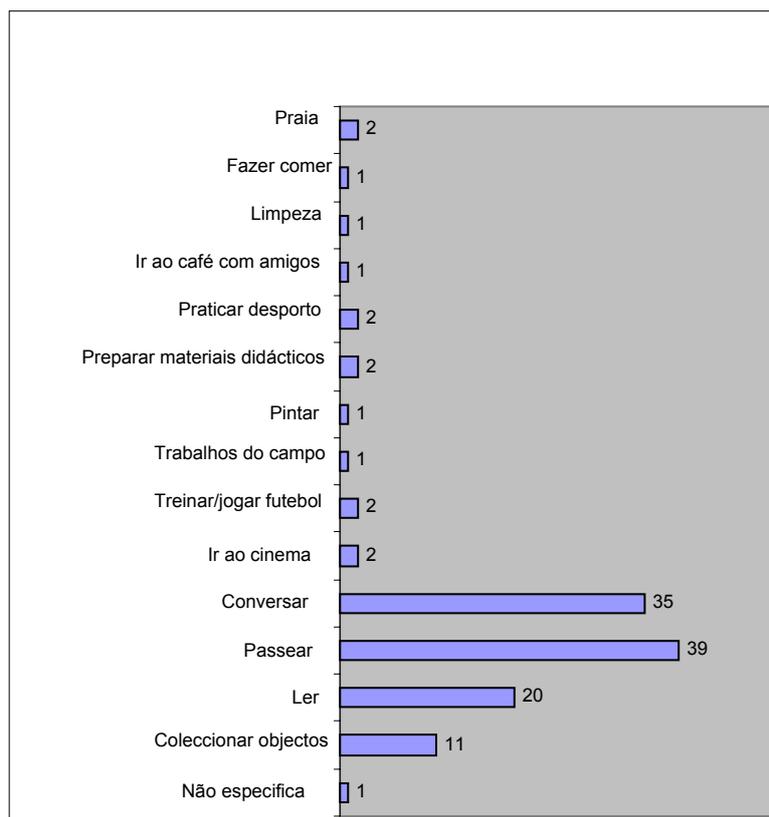
Como podemos verificar, os modos utilizados pelos jovens inquiridos para comunicar a distância incluem, na sua esmagadora maioria, meios electrónicos, proporcionados pelas TIC, apesar de ainda se verificar a utilização do correio tradicional em 9% das situações. Os meios electrónicos são utilizados em larga escala, aparecendo em primeiro lugar o serviço de mensagens escritas com 42% de utilização, seguidos do correio electrónico em 24% e dos *chats* em 22%, respectivamente. Em menor escala, temos a utilização de *webcams* (2%) e dos telemóveis 3G (1%).

A utilização do computador através de *chats*, *webcam* e correio electrónico, em conjunto, representa 48% dos contactos realizados pelos jovens inquiridos. Outros meios de comunicação electrónicos, como SMS e 3G, somam 43%. No total, verificamos que os jovens surdos inquiridos utilizam as TIC em 91% dos casos. Não se podendo considerar caso único, pois, como é sabido, os jovens, em geral, tiveram uma forte adesão a estes meios de comunicação, representou para os surdos o quebrar de uma barreira e o ultrapassar de um sentimento de isolamento vivido pelas pessoas surdas desde a invenção do telefone¹¹⁴.

P41: Passatempos

Nesta secção do questionário, inquirimos os jovens sobre os seus passatempos favoritos, procurando, de alguma forma, acrescentar informação útil ao nosso estudo.

Gráfico 35: Passatempos dos inquiridos



Fonte: P 41 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

¹¹⁴ Um dos objectivos de Bell, ao inventar o telefone, era ajudar a sua esposa que era surda. Mas, contra os seus desejos, acabou por inventar um objecto que marginalizou ainda mais os surdos. Só muitos anos mais tarde, as tecnologias permitiram incluir a escrita no telefone, quebrando, assim, essa barreira.

Concluimos, agora, que esta questão não foi bem elaborada, pois as respostas que obtiveram o maior número de ocorrências foram aquelas que surgiam no questionário como opções sugeridas. Todas as outras, com 1 ou 2 ocorrências, foram indicadas pelos inquiridos, espontaneamente. Devido a esta condicionante, não é razoável tirar conclusões.

RESUMO/ANÁLISE

A comunidade surda portuguesa tem vindo a lutar intensamente pelo aumento da legendagem dos programas televisivos, sobretudo os de origem nacional, pois os estrangeiros são quase todos legendados no nosso país. Esta legendagem é opcional, activada através de uma folha de teletexto e permite o acesso à programação, não só aos surdos, mas a todas as pessoas que ouçam mal, ou que se encontrem em locais onde o som é desligado, por exemplo, restaurantes, ginásios, hospitais, centrais de transportes. Esta luta pretende que sejam aumentadas as cotas de programas que devem ser legendados, incluindo, os programas noticiosos.

A legendagem tem sido também considerada por muitos como uma forma de preservação e divulgação da língua portuguesa. Além de tornar a televisão mais acessível aos cidadãos surdos, o que por si só é já um objectivo muito nobre, permitirá o desenvolvimento do conhecimento da nossa língua por muitos estrangeiros que nos visitam e que cá residem.

A tradução de alguns programas televisivos em LGP é considerada bem vinda pelos jovens inquiridos, mas as condições técnicas em que é disponibilizada são muito criticadas. As pequenas dimensões da janela de tradução dificultam a boa compreensão da tradução e a rapidez de tradução, imposta pelo ritmo de leitura, torna difícil acompanhar com clareza a mensagem. A LGP é uma língua que utiliza o espaço e a visão e necessita de boas condições para que as mãos e a expressão facial e corporal possam ser recebidas em boas condições pelos telespectadores.

As TIC foram bem recebidas e aproveitadas pelos jovens surdos inquiridos. Pensamos que a utilização destas tecnologias no ensino, de forma sistemática, é uma opção valiosa para melhorar as metodologias de aprendizagem com as crianças e jovens surdos, tal como é com todos os jovens, mas, como vimos, o

grau de adesão dos jovens surdos aos computadores e outros meios tecnológicos, no âmbito da comunicação e procura de informação, demonstra ser esta uma mais valia que deve ser aproveitada pelo sistema educativo.

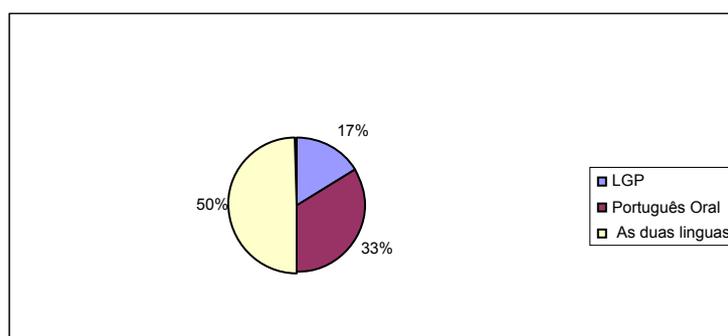
1.6. Grupo F – Percurso escolar

O conjunto de questões incluídas nesta secção do questionário tinha como objectivo recolher informação sobre as línguas presentes, ou ausentes, no percurso escolar dos jovens inquiridos e qual a sua opinião sobre este assunto. Procurou-se, ainda que de forma breve, reunir um conjunto de opiniões sobre o papel do professor, do intérprete de LGP e do formador de LGP, no contexto escolar, bem como, sobre as actividades de ensino e atitudes dos professores destes jovens. Voltou-se, ainda, a investigar a questão do prosseguimento de estudos. Para terminar, analisaremos as respostas obtidas com a questão número 58, que, em forma de quadro, sintetizam informação sobre as condições do percurso escolar dos jovens inquiridos.

P43: Primeira língua dos inquiridos

Em primeiro lugar, quisemos saber qual tinha sido a primeira língua dos jovens inquiridos, qual a língua que, na sua opinião, devia ter sido a primeira e porquê, e qual devia ser a língua principal de ensino na escola. Vejamos os gráficos seguintes.

Gráfico 36: Qual foi a primeira língua dos inquiridos?



Fonte: P 43 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como verificamos, 50% das respostas referem que a primeira língua dos jovens foi uma mistura de LGP e português oral, em 33% dos casos o português oral e apenas em 17% a LGP. Como não foram dadas mais opções de resposta, esta informação não nos

permite saber mais pormenores. No entanto, se cruzarmos esta informação com os dados anteriormente obtidos sobre as formas de comunicação destes jovens, quando crianças¹¹⁵ encontramos algumas disparidades na informação. Vejamos um quadro resumo.

Quadro 11: Dados sobre a comunicação na infância e a 1ª língua identificada pelos inquiridos

	Português oral	Mímica + P. oral	Mímica	LGP	LGP + P. oral
Comunicação na infância	52%	17%	12%	7%	12%
Qual foi 1ª língua?	33%	-	-	17%	50%

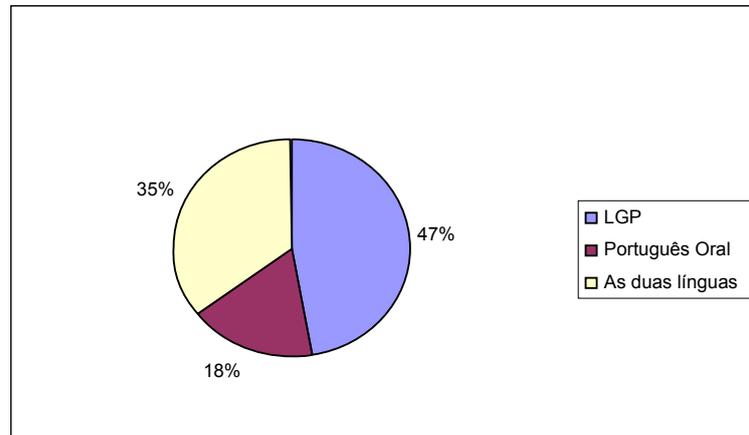
Fonte: P13 e 43 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

O facto de, nesta pergunta, não ter sido dada a opção da mímica levou muitos dos jovens inquiridos a agrupar as respostas nas opções dadas: LGP, português oral e as duas línguas. Podemos considerar que a opção LGP e oralidade assimilou muitas das respostas que seriam deslocadas para a opção mímica, se esta opção existisse. No entanto, existe uma diferença de quase 20% na opção português oral, o que não é explicável com os dados que possuímos. Apenas podemos tentar interpretar esta diferença nas respostas pelo facto de as perguntas serem feitas em momentos diferentes do questionário e que poderão existir factores subjectivos derivados do próprio preenchimento do questionário, pois como se sabe este acto desencadeia reflexões, podendo contribuir para a construção de novas opiniões.

P44: Qual devia ser a primeira língua

Quisemos saber a opinião dos jovens sobre que língua consideravam dever ter sido a sua primeira língua.

¹¹⁵ Grupo C do questionário.

Gráfico 37: Qual devia ser a primeira língua?

Fonte: P 44 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Apesar das diferentes experiências comunicativas de cada um dos jovens inquiridos, onde se registou uma predominância de contacto, inicial e na actualidade, com a língua oral, 47% dos jovens inquiridos respondeu que a sua primeira língua devia ter sido a língua gestual portuguesa, 35% afirma que devia ter tido ambas as línguas e apenas 18% optou pelo português oral. Como já tínhamos visto no grupo D, em relação ao apoio na leitura e na escrita, estes jovens manifestaram uma opinião esmagadoramente favorável à importância da língua gestual na sua vida, 82% afirma a sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita e 90% considerou-a fundamental para a compreensão do mundo. Apesar de muito poucos terem usufruído de um ambiente rico em LGP, uma elevada percentagem destes jovens, já com alguma experiência de vida, reconhece a importância da LGP e o papel fundamental para o seu próprio desenvolvimento.

Vejamos, no quadro seguinte, quais as razões apontadas pelos jovens inquiridos para justificar as suas respostas.

Quadro 12: Qual devia ter sido a primeira língua?

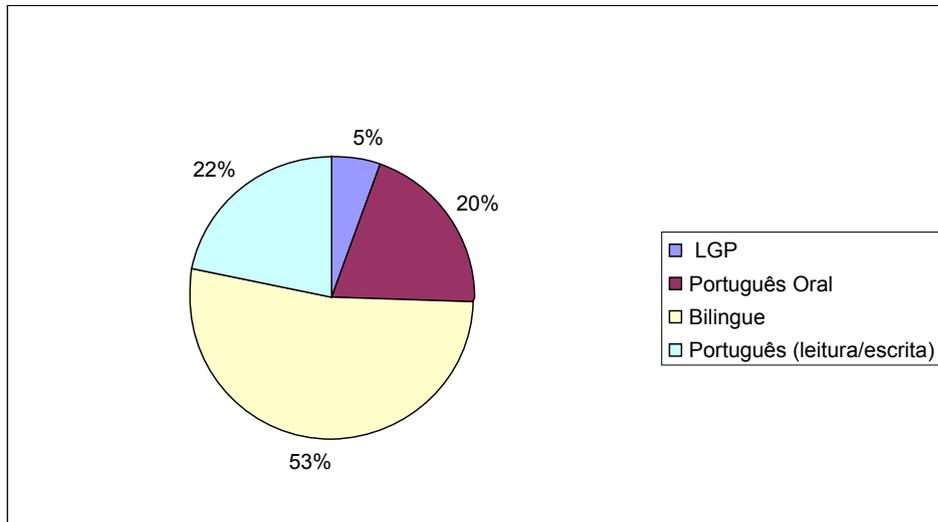
LGP	Português oral	As duas línguas	Respostas nulas
32%	12%	24%	32%
16 respostas	6 respostas	12 respostas	16
Razões	Razões	Razões	-
Por ser a língua materna	Por ajudar a melhorar a escrita	Para falar com surdos e ouvintes	
Mais natural por ser visual	Porque ajuda progressão pessoal	Por dar uma melhor estrutura	
Por dar um melhor acesso à comunicação	Por os pais serem ouvintes		
Por ser surdo	Para comunicar com família e amigos		
Por ajudar perceber texto	Por ser surda severa		
Por ser mais acessível			

Fonte: P 44 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

É interessante verificar que as razões dadas para as várias opções não se auto-excluem. A LGP é naturalmente a língua mais acessível, deve ser a língua materna e ajuda à compreensão e comunicação. Por seu lado, o português é escolhido sobretudo na sua versão escrita (como se defende na educação bilingue) e como meio de comunicação e progressão pessoal. A referência a ambas as línguas, numa das respostas, assume uma posição de língua estruturante e noutras respostas como meio de comunicação com surdos e ouvintes.

P45: Qual devia ser a língua de ensino

Fomos um pouco mais longe, solicitando aos nossos inquiridos a sua opinião sobre qual devia ser a principal opção de ensino na escola, oferecendo quatro opções, como podemos ver no seguinte gráfico.

Gráfico 38: Qual devia ser a língua de ensino na escola?

Fonte: P 45 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Na opinião de 53% dos jovens inquiridos, a opção de ensino bilingue (LGP + leitura e escrita) é a que devia ser adoptada nas escolas, seguida da opção do português na vertente leitura e escrita que atinge os 22% e a de português oral com 20% dos resultados, surgindo, em último lugar, a LGP com 5%. Pareceu-nos um pouco elevada a opção pelo português oral como língua de ensino, visto ser de acesso mais difícil para os alunos surdos. Fomos verificar como surgem estas respostas e concluímos que 5 das respostas (10%) indicam apenas a opção do português oral, mas as restantes 6 dão uma segunda opção (Bilingue ou leitura e escrita) além da opção do português oral. Os 5 jovens, que deram apenas a opção do português oral, reconhecem, no entanto, a importância da LGP na escola nas respostas às perguntas seguintes.

P 46, 47 e 48: Papel professor, intérprete e formador de LGP

De seguida, quisemos saber o que pensavam os inquiridos sobre a importância de os professores saberem LGP e do papel do intérprete e do formador de LGP na escola. Vejamos o quadro resumo das respostas e razões apresentadas.

Quadro 13: Opinião dos inquiridos sobre o papel do professor, intérprete e formador de LGP

É importante o professor saber LGP?		É importante o papel do intérprete de LGP na escola?		É importante o papel do formador de LGP na escola?	
SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
43	3	43	4	46	3
Razões		Razões		Razões	
Apoia a integração das crianças surdas	Se usar a LGP não desenvolve a escrita e a oralidade	Só a partir do 2º e 3º ciclo	Obriga a um esforço para o futuro	Para ensinar e melhorar o conhecimento de LGP	
Facilita a comunicação		Para se perceber melhor	Faltam conhecimentos em áreas específicas	Para um melhor desenvolvimento	
Percebe-se melhor o professor		Para haver maior apoio	Faz confusão haver uma comunicação diferente	Para ajudar a perceber	
		Para haver melhor comunicação		Para ajudar a perceber as palavras	
		A partir do secundário		Para haver facilidade de comunicação	
		Para esclarecer dúvidas e explicar a matéria		Como modelo	
				É muito importante no 1º ciclo	
				Para ensinar LGP aos ouvintes	
				Para a difusão da LGP	
				Deve ter uma profissão complementar: educador, animador, professor	

Fonte: P46,47 e 48 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como se pode verificar, as respostas são maioritariamente afirmativas para a importância da LGP, tanto na comunicação com o professor, como na actividade desenvolvida na escola pelo intérprete de LGP e pelo formador de LGP, 86% no caso do professor e do intérprete de LGP e 92% no caso do formador de LGP.

No caso do professor, é valorizada a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte pois, em muitos casos, não existe sequer esta facilidade na comunicação e são também referidos os aspectos de apoio e integração do aluno e o facto de assim perceberem melhor o professor. Houve um jovem que discordou, porque isso iria prejudicar a escrita e a oralidade.

O papel dos intérpretes de LGP é considerado positivo no sentido em que facilita a comunicação e o acesso às matérias. Numa das respostas, é dito que o papel do intérprete também é o de esclarecer dúvidas e explicar matéria, o que é um conceito errado, pois não compete ao intérprete desenvolver esse trabalho mas, apenas, servir de intermediário entre o aluno e o professor. Os aspectos negativos prendem-se com o facto de haver dificuldades de interpretação para LGP de alguma terminologia específica que surge em determinadas matérias e, por outro lado, ao facto de muitas vezes, os próprios alunos não dominarem a LGP, pois só entraram em contacto com ela, muitas vezes, tardiamente.

É aqui que o papel do formador de LGP se reveste de maior importância, o de ensinar às crianças e jovens surdos a LGP a que eles não tiveram acesso no contexto familiar. Quanto mais cedo se iniciar este processo, no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, melhor será para o desenvolvimento do aluno surdo. Infelizmente, muitos jovens surdos só têm acesso a esta formação na escola tardiamente, o que lhes impede de usufruir da tradução das aulas. De qualquer forma, o papel do formador é importante, precocemente, como transmissor de uma língua, que ainda pode ter uma função estruturante no desenvolvimento da criança surda e, tardiamente, como auxiliar da comunicação e compreensão mínima da tradução.

RESUMO/ANÁLISE

De um modo geral, mesmo quando não tiveram contacto com a LGP em crianças, os jovens inquiridos reconhecem a importância da língua gestual portuguesa na

sua vida, sobretudo no que diz respeito à comunicação com os outros. São os aspectos da comunicação que são os mais visíveis no seu dia a dia, porque sentem que, quando há língua gestual na escola ou na família, esse facto os ajuda a perceber melhor o que se diz. A língua gestual portuguesa assume para eles um papel facilitador da comunicação. Poucos são os que estão conscientes da importância que a LGP deveria ter na sua vida como factor estruturante e de desenvolvimento.

Muitos dos jovens, nas suas respostas, deixam patente a importância que a leitura e a escrita têm na sua vida e para o seu futuro, mas ninguém lhes disse, ao longo do seu percurso escolar, que essa aprendizagem poderia ter sido mais natural e eficaz se os métodos tivessem sido os do ensino bilingue e bicultural.

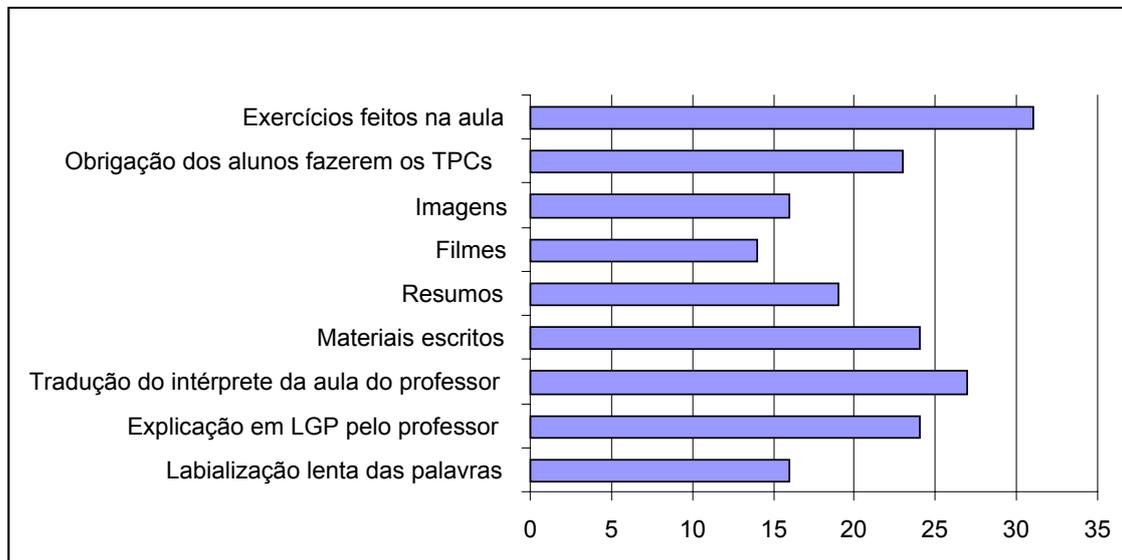
Alguns chegam mesmo a subvalorizar o papel da LGP, porque foi essa a ideia que lhes foi transmitida ao longo do seu crescimento.

Nesta secção do questionário colocámos, ainda, um conjunto de questões sobre as actividades de ensino que, na opinião dos jovens inquiridos os ajudam a aprender, bem como outras em que procuramos conhecer a sua opinião sobre as atitudes dos seus professores, que consideraram positivas ou negativas. Reconhecemos que existiu aqui uma lacuna, aquando da construção do questionário, que é a ausência de referência explícita à utilização das TIC no ensino. Teria sido interessante confirmar a sua adesão a estes meios como instrumentos de ensino, tal como se tinha verificado a sua adesão no âmbito da comunicação.

P49: Actividades de ensino

Vejam os de seguida as respostas às questões colocadas no questionário.

Gráfico 39: Actividades de ensino que mais ajudam



Fonte: P 49 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Apesar de existir uma opção “Outras”, nenhuma foi indicada. As opções propostas basearam-se no conhecimento prévio da investigadora sobre como, habitualmente decorrem as aulas com alunos surdos. Como podemos verificar pelo gráfico, a opção mais assinalada corresponde à dos exercícios feitos na aula, pois assim estes alunos têm oportunidade de esclarecer dúvidas. De seguida, as opções que implicam o uso da LGP são as mais indicadas (tradução pelo intérprete e utilização da LGP pelo professor), pois são as situações em que a comunicação é mais facilitada e, logo a seguir, a obrigação de realizar os trabalhos de casa. Esta opção quase pode ser considerada uma autocrítica dos jovens surdos, pois é sabido que são muito poucos os alunos surdos que os fazem com regularidade. As restantes opções implicam, sobretudo, o recurso às imagens (de natureza diversa) e aos materiais escritos.

P50 e 51: O que ou quem ajudou na leitura e na escrita

As duas perguntas seguintes pretendiam recolher informação sobre o que ou quem, na opinião destes jovens, tinha ajudado mais na leitura e na escrita. As respostas sofreram a influência das opções oferecidas para a questão anterior sobre as actividades, tendo este

facto originado uma grande dispersão nas respostas. Tentaremos de seguida resumir, num quadro, o tipo de ajuda considerado mais frequente¹¹⁶.

Quadro 14: Ajudas/apoios à leitura e à escrita

Ajudas/apoios na leitura	Ajudas/apoios na escrita
Professores	Professores
Livros	Livros
Exercícios na aula	Exercícios na aula
Formador LGP	Gramática
Mãe	Muita prática
Leitura	Formador LGP
Força vontade	Força de vontade
Dicionário	Dicionário
Tradução LGP	Ler e escrever muito
Filmes	Filmes
Professor de apoio	Professor de apoio
...	...

Fonte: P 50 e 51 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

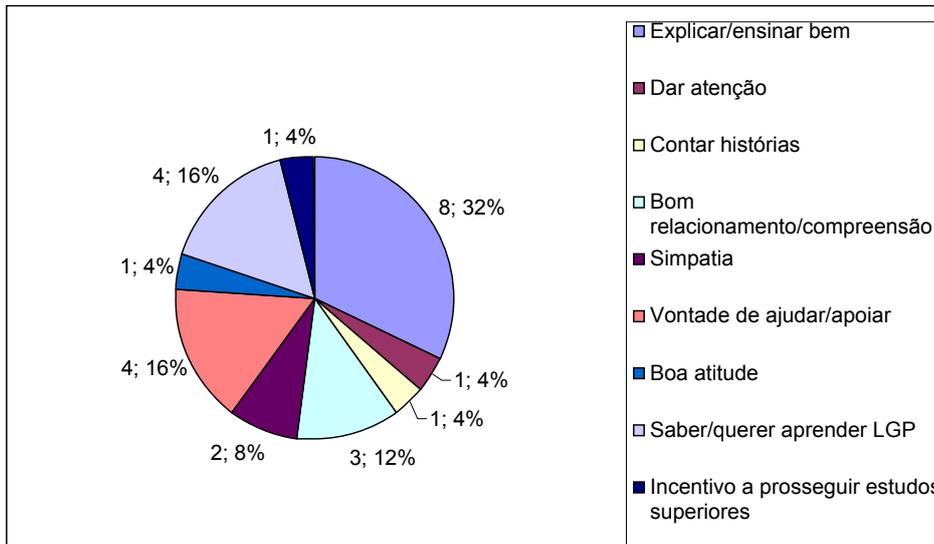
As seis primeiras opções de cada coluna foram as mais referidas, as seguintes apenas têm uma resposta cada. Como estas duas perguntas surgem no contexto escolar, é natural verificar-se a referência maioritária aos professores e aos livros, pois no grupo D deste questionário, quando inquiridos sobre quem tinha ajudado na leitura e na escrita, apenas 4 jovens tinham indicado o professor.

P52 e 53: Razões para gostar ou não do professor

As duas questões seguintes solicitavam aos jovens inquiridos uma opinião sobre o que tinham gostado ou não nos seus professores. O objectivo destas perguntas era o de entender até que ponto os jovens se tinham ou não sentido integrados no contexto escolar, devido à atitude dos seus professores. Vejamos, de seguida, dois quadros com as suas respostas.

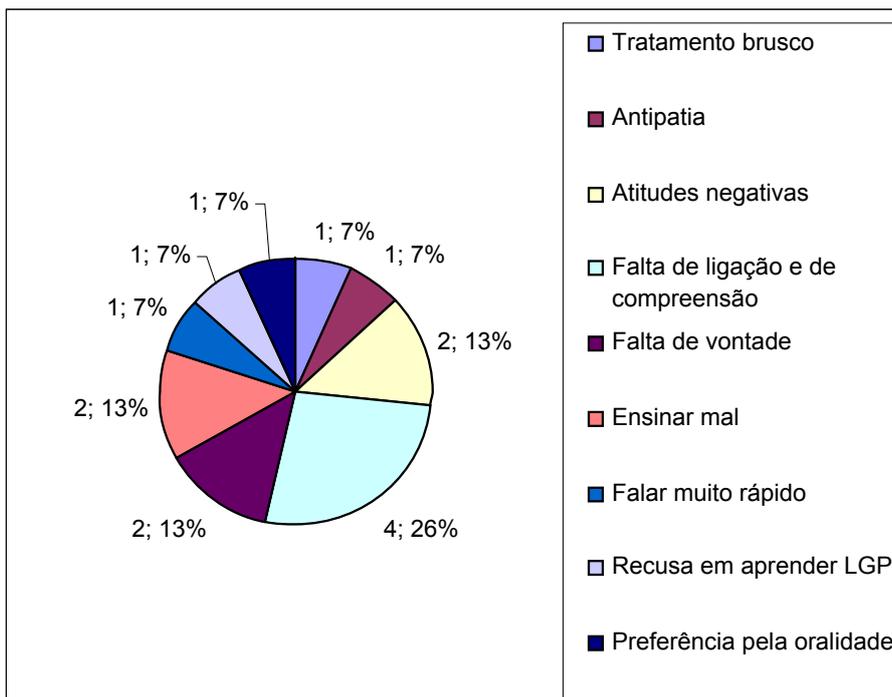
¹¹⁶ A listagem completa encontra-se na base de dados anexa em CD.

Gráfico 40: Razões para gostar do professor



Fonte: P52 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Gráfico 41: Razões para não gostar do professor



Fonte: P 53 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

As respostas eram livres e as razões apresentadas foram, portanto, espontâneas. Na primeira pergunta, houve um total de 25 respostas e na segunda, um total de 15 respostas.

Como podemos verificar, a razão principal apontada pelos jovens para gostarem de um professor é a sua capacidade de ensinar e explicar bem, a segunda, a vontade de ajudar e apoiar e a terceira refere uma “boa atitude” por parte do professor. São depois indicadas várias razões que se prendem sobretudo com a simpatia, a atenção e o facto de o professor se interessar pelo aluno e pelo que lhe diz respeito.

Nas razões para não gostarem de um professor, surge, em primeiro lugar, a falta de ligação e compreensão e, de seguida, as atitudes e o facto de o professor ensinar mal. São depois referidos aspectos negativos como a falta de simpatia, falar muito rapidamente (que dificulta a leitura labial) e algum desinteresse do professor pelos alunos.

É curioso verificar que ensinar mal (13%) não é tão referido como ensinar bem (32%). E, pelo contrário, o que os jovens penalizam mais na atitude do professor é a falta de ligação e compreensão (26%) e as atitudes (13%). Por outro lado, valorizam também a atitude positiva do professor ao referirem o bom relacionamento e a compreensão (12%), a vontade de ajudar (16%) e dar atenção (4%). Podemos concluir que, para estes jovens, a competência do professor é muito importante, mas a sua falta de compreensão tem um peso muito negativo.

RESUMO/ANÁLISE

Quando questionados sobre as actividades de ensino e recursos utilizados, os jovens inquiridos apontaram como actividade principal os exercícios feitos na aula, bem como as explicações dadas em LGP. Pode ser que esta escolha se relacione com as dificuldades que os jovens têm em estudar sozinhos, por não conseguirem compreender os exercícios ou por terem pouca ajuda em casa. Como tínhamos visto no Grupo D deste questionário, 26% dos jovens não tinha ajuda nos trabalhos de casa, 44% dos que tinham ajuda era através da oralidade e 19% através da mímica. Não se pode considerar que se sentissem muito acompanhados no seu estudo.

Foi, também, pedida a opinião dos jovens sobre as atitudes dos professores e por que razões gostavam ou não de um professor. A partir da análise das suas respostas, foi possível concluir que os alunos valorizam muito a competência de

um professor, mas valorizam também a sua capacidade de compreensão e de comunicação com os alunos surdos.

P54, 56 e 57: Expectativas sobre a carreira académica e profissional

De seguida, analisámos novamente a questão das expectativas e desejos dos jovens inquiridos sobre a sua carreira académica e profissional. Comparámos com a questão já colocada no início do questionário sobre o prosseguimento de estudos.

Em 41 respostas, 23 dos jovens responderam que desejavam prosseguir estudos e mantiveram-se coerentes com a opção que tinham indicado inicialmente. As suas escolhas apontavam sobretudo para cursos de formação de professores, designers gráficos e de comunicação, informáticos, educadores de infância, fotógrafos, e arqueólogos. Estas eram também as suas preferências na escolha da profissão desejada.

Os jovens que afirmaram optar por não prosseguir estudos superiores indicaram como preferidas as seguintes profissões: formador de LGP, massagista, programador, bancário, administrativo, professor de biologia e química e treinador desportivo. Alguns destes jovens gostariam de prosseguir estudos mas não o fazem porque sentem que não têm condições ou que já se perdeu o tempo oportuno para o fazer.

As respostas de 8 dos jovens indicam desejo de estudar, mas em áreas diferentes das que escolheriam para profissão. Nestes casos, as profissões escolhidas corresponderiam a um sonho que os jovens têm, mas a escolha de curso seria mais concretizável. Vejamos.

Quadro 15: Profissão desejada e curso escolhido

Profissão desejada	Curso escolhido
Modelo	Informática
Jornalista de TV para surdos	Design gráfico
Cantora / atriz	Gestão
Médico	Design de comunicação e marketing
Comissário de bordo	Design
Jogador de futebol	Informática
Jogador de futebol	Eng. Electrónica
Arquitecto	Design de comunicação

Fonte: P 54 e 56 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Dos 12 jovens que dizem não querer prosseguir estudos, 8 gostariam de o fazer, mas, por diferentes razões, não o vão fazer. Vejamos, de seguida, as razões apresentadas para estes jovens quererem ou não prosseguir estudos superiores.

Quadro 16: Razões apresentadas pelos inquiridos para o prosseguimento de estudos superiores

SIM, porque...	NÃO, porque...
Sempre foi um sonho	Quer trabalhar
Quer aprender mais	É um caminho difícil
Por gosto	Não consegue
É importante para o futuro	Perdeu a vontade
Para mostrar que é capaz	Não tem notas
Para ganhar a vida	Não tem dinheiro para estudar
Para alcançar os objectivos	Perdeu tempo
Identifica-se com o curso	Sozinho é difícil
É preciso haver mais surdos a estudar	Tem de ser bom em português
-	Não há cursos para surdos

Fonte: P57 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

As razões para prosseguir estudos superiores são idênticas às de qualquer jovem que o deseja fazer. A última razão apresentada demonstra algum espírito de grupo. É manifestada uma vontade de que o colectivo composto pelos jovens surdos aspire a melhores oportunidades e que se houver muitos jovens surdos a estudar esse facto servirá de incentivo a que outros o façam também.

As razões para não prosseguir estudos são comuns a qualquer jovem, mas as quatro últimas razões apontadas são específicas dos jovens surdos. Quando se diz que se “perdeu tempo” trata-se de uma referência ao facto de muitos alunos surdos serem retidos mais do que um ano em cada ano escolar para “aprenderem mais” (esta prática está a cair em desuso). Quando o jovem responde que “sozinho é difícil” quer dizer que não tem colegas como ele, a estudar com ele. A necessidade de termos “pares” é fundamental para criar confiança e um sentimento de partilha e entreaajuda. Como há poucos jovens surdos no ensino superior e quase sempre estão isolados, esta sensação de isolamento é frequente, mesmo quando se tem bons colegas ouvintes. A referência aos conhecimentos do português é incontornável, os próprios jovens surdos têm consciência das suas dificuldades no uso do português, domínio linguístico este essencial

para os estudos académicos superiores, para não falar do conhecimento de uma língua estrangeira, fundamental na maioria dos cursos superiores¹¹⁷. A resposta “não há cursos para surdos” é um alerta dado pelos jovens para a ausência de cursos acessíveis aos surdos, pois ainda não existe regulamentação que garanta a presença de intérpretes de LGP no ensino superior¹¹⁸.

P55: Incentivos para o prosseguimento de estudos

Tentaremos de seguida estabelecer alguma relação entre os contextos de comunicação familiar dos jovens surdos inquiridos, o facto de terem recebido incentivos para o prosseguimento de estudos e a sua opção final em abraçarem uma carreira académica.

Quadro 17: Relação entre contextos de comunicação, incentivos e opção por uma carreira académica

	15 jovens c/ familiares surdos e LGP	11 jovens c/ pais ouvintes e LGP	8 jovens com pais ouvintes e mímica	16 jovens com pais ouvintes e oralidade
Incentivo dos pais ou outros	12 foram incentivados (80%)	8 foram incentivados (73%)	6 foram incentivados (75%)	12 foram incentivados (75%)
Vontade de continuar os estudos	7 dos 12 querem estudar 1 não incentivado também quer estudar Total (53%)	7 dos 8 querem estudar (64%)	3 dos 6 querem estudar (37,5%)	8 dos 12 querem estudar 1 não incentivado quer estudar Total (56%)
Ausência de vontade em continuar a estudar	5 não querem (33%)	2 não querem (18%)	-	5 não querem (31%)
Respostas nulas	2 não respondem (13%)	2 não respondem (18%)	5 não respondem (62,5%)	2 não respondem (12,5%)

Fonte: P4, 9, 55 e 57 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

¹¹⁷ A legislação sueca para o ensino obrigatório prevê que os alunos surdos terminem a escolaridade com o domínio de três línguas: Língua Gestual Sueca, Sueco, escrito e lido e Inglês.

¹¹⁸ Nos Estados Unidos da América e na Suécia, por exemplo, existem universidades para surdos e se os surdos quiserem frequentar um curso que não exista nessas universidades é-lhes garantida a tradução integral das aulas em língua gestual, às expensas do governo.

Analisando as percentagens de incentivo ao prosseguimento de estudos dos jovens por parte dos pais ou de outras pessoas, vemos que existe alguma proximidade nos vários grupos que seleccionámos, apesar de o primeiro grupo (jovens com familiares surdos) ser o que apresenta a percentagem mais elevada.

Quando analisamos o desejo dos jovens em prosseguir a sua carreira académica, já encontramos uma maior variação nas percentagens. O grupo que apresenta menos interessados em estudar é o dos jovens com pais ouvintes e que utilizam a oralidade e a mímica para comunicar em família (37,5%). Os que apresentam maior percentagem são os jovens com pais ouvintes que utilizaram a oralidade e a LGP para comunicar com os filhos (64%). Os jovens surdos com familiares surdos e comunicação oral e em LGP e o grupo dos jovens com pais ouvintes e comunicação exclusivamente oral apresentam percentagens muito próximas 53% e 56%, respectivamente.

RESUMO/ANÁLISE

Existiriam decerto inúmeros factores a considerar numa avaliação mais profunda sobre as razões que levam um jovem a desejar prosseguir estudos, como factores sociais, económicos ou de personalidade, mas não é possível alcançar uma informação tão detalhada com os dados disponíveis. No entanto, o factor família, que pensamos ser um dos mais influentes nesta decisão, e as informações que já possuímos sobre ela, podem-nos conduzir a algumas reflexões.

A capacidade de comunicar no seio familiar é essencial para a troca de experiências, anseios e a procura de soluções para a vida. Quanto melhor integrada estiver uma criança surda ou um jovem surdo na sua família e quanto mais elevadas forem as expectativas quanto ao seu futuro, maiores serão as oportunidades de sucesso na sua carreira académica e profissional.

Tínhamos constatado, quando analisámos as expectativas de prosseguimento de estudos no grupo C deste questionário, que os jovens com expectativas mais elevadas eram aqueles que tinham tido comunicação em LGP, 15 jovens com familiares surdos (86%) e 11 jovens com pais ouvintes mas utilizadores da LGP (63%). Os grupos de jovens que tinham sobretudo comunicação oral ou acompanhada com mímica tinham expectativas que baixavam aos 43%.

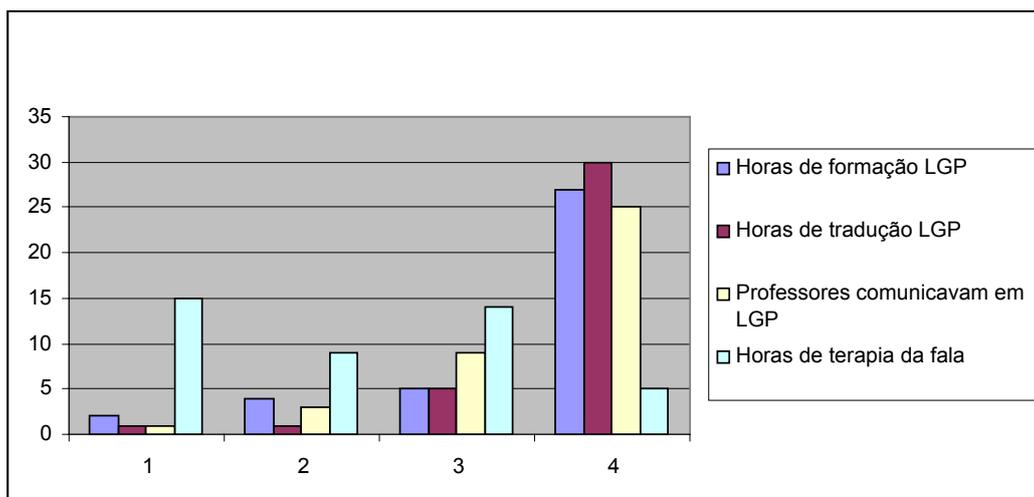
Como já tínhamos assinalado, a utilização da mímica não pode ser considerada como satisfatória para o desenvolvimento de uma criança surda pois não permite estabelecer trocas comunicativas complexas como aquando da utilização de uma verdadeira língua, como a língua gestual portuguesa ou o português (para os surdos, através da leitura e da escrita, sendo a oralidade um complemento)

P58: Percurso escolar e apoios

Para terminar o pedido de informação sobre o percurso escolar dos jovens inquiridos, solicitámos o preenchimento de um quadro onde pedíamos a opinião dos jovens sobre se as horas de formação específica em LGP e de tradução em LGP tinham sido suficientes, nos vários níveis escolares, bem como se os seus professores comunicavam em LGP e se tinham tido terapia da fala. Para recolher essa informação, construámos um quadro para cada um dos níveis escolares em que a classificação utilizada é a seguinte: 1 – Muito; 2 – Suficiente; 3 – Pouco; e 4 – Nada.

Os gráficos contêm na coluna da esquerda o número de respostas e em baixo a classificação dada pelos jovens inquiridos de acordo com a classificação acima descrita. Comentaremos cada um dos níveis escolares separadamente.

Gráfico 42: Apoios na pré-escola



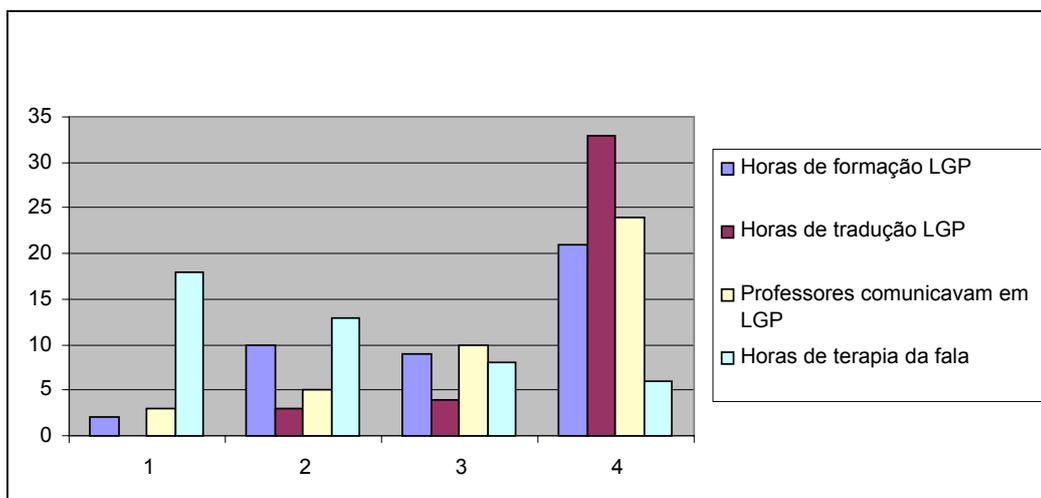
Fonte: P58 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como podemos verificar, no nível pré-escolar os jovens tiveram algum acesso a terapia da fala (48%), mas muito pouco acesso a LGP tanto por parte dos professores, como dos formadores e intérpretes de LGP. Apenas 2 jovens consideraram que tiveram **muita** formação em LGP, e 4 consideraram essa formação como **suficiente**, o que é muito pouco se considerarmos que corresponde a cerca de 4% e 8% dos jovens inquiridos. Quanto à tradução em LGP e comunicação em LGP por parte dos professores, os valores são ainda mais baixos, 4% e 8%, respectivamente.

Não queremos deixar de salientar que, segundo a educação bilingue e bicultural que defendemos no enquadramento teórico deste estudo, o nível de ensino pré-escolar é aquele em que a criança surda deve ser exposta com maior intensidade à língua gestual, contactando com outras crianças surdas e com adultos surdos que comuniquem com ela em língua gestual, seja o formador de LGP, sejam outros funcionários das escolas onde se encontram. Os professores e educadores, se não forem surdos falantes de LGP, deverão, sendo ouvintes, dominar a língua gestual com muita segurança. O papel do intérprete de LGP não é muito significativo nesta fase, excepto quando mais ninguém fala língua gestual na escola. O ideal é que sejam os educadores os interlocutores directos da criança surda em LGP, sejam eles surdos ou ouvintes. Como complemento, é fundamental que os pais, em casa, comuniquem com os seus filhos em LGP.

Como verificamos, no caso dos nossos inquiridos, a pré-escola não constituiu um ambiente privilegiado de contacto com a língua gestual e não contribuiu para o seu desenvolvimento linguístico natural.

Gráfico 43: Apoios na escola do 1º ciclo do ensino básico



Fonte: P58 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

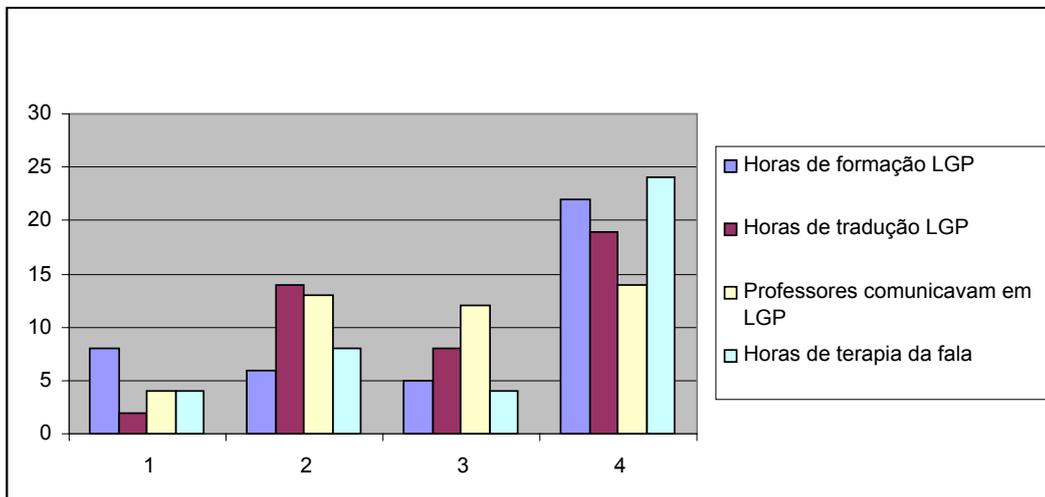
Analisando o gráfico anterior, verificamos que os jovens, referindo-se ao nível escolar do 1º ciclo do ensino básico, voltam a considerar como **muito** e **suficiente** as horas de terapia da fala, cerca de 62%, mas continuam a informar-nos que as horas de formação em LGP foram, na maioria dos casos, **poucas** ou **insuficientes**. As horas de formação em LGP classificadas como **muito** foram 4% e como **suficiente** foram 20% (um pouco mais que na pré-escola). A tradução continua a ser pouco mencionada (6%) e a capacidade de comunicar em LGP pelos professores é muito insuficiente, apenas 16% dos jovens a referiram como **muito** ou **suficiente**.

O 1º ciclo é uma fase do ensino que assenta numa relação muito estreita entre professor e aluno. Se o professor não conseguir comunicar em pleno com os seus alunos surdos, como lhes poderá passar os ensinamentos básicos e estruturantes que lhe compete? Mais uma vez, o formador de LGP tem um papel fundamental no desenvolvimento desta língua junto dos seus alunos e trabalha em estreita colaboração com o professor ouvinte. Nesta fase, o professor do 1º ciclo, seja surdo ou ouvinte, deve saber comunicar plenamente com os seus alunos, usando a LGP, e desenvolver os conhecimentos da leitura e da escrita do português, iniciados na pré-escola. Não lhe compete ensinar a criança surda a falar oralmente - esse trabalho é do terapeuta da fala - e não deve ser confundido ou misturado com o trabalho pedagógico realizado sobre as matérias do 1º ciclo. É sabido que muitos jovens surdos conseguem ler frases em voz alta, sem cometer erros, mas, igualmente, sem entender o que acabaram de ler. O objectivo do professor deve ser o de alargar e consolidar os conhecimentos que é suposto os seus alunos possuírem. Nesta fase do ensino, o intérprete de LGP intervém, quando necessário, para garantir que haja comunicação na sala, mas o seu trabalho só faz sentido se as crianças tiverem um formador surdo de LGP que lhes proporcione um modelo eficaz de aprendizagem da língua gestual e de identificação com a comunidade surda. Não é possível fazer uma tradução se o receptor não conhecer a língua que está a ser utilizada.

Como verificámos, os jovens inquiridos não beneficiaram de um contacto precoce com a língua gestual portuguesa, excepto uma pequena minoria: 24% tiveram formação em LGP e 16% tiveram professores que comunicavam em LGP. Segundo os princípios da educação bilingue e bicultural, perderam-se aqui fases cruciais de desenvolvimento que são essenciais para um sucesso escolar, nas fases seguintes, que oscile entre o pleno e o satisfatório. Vários estudos, mencionados no enquadramento teórico deste trabalho,

comprovaram que os níveis de literacia dos alunos surdos se encontravam abaixo do esperado para os respectivos níveis de ensino.

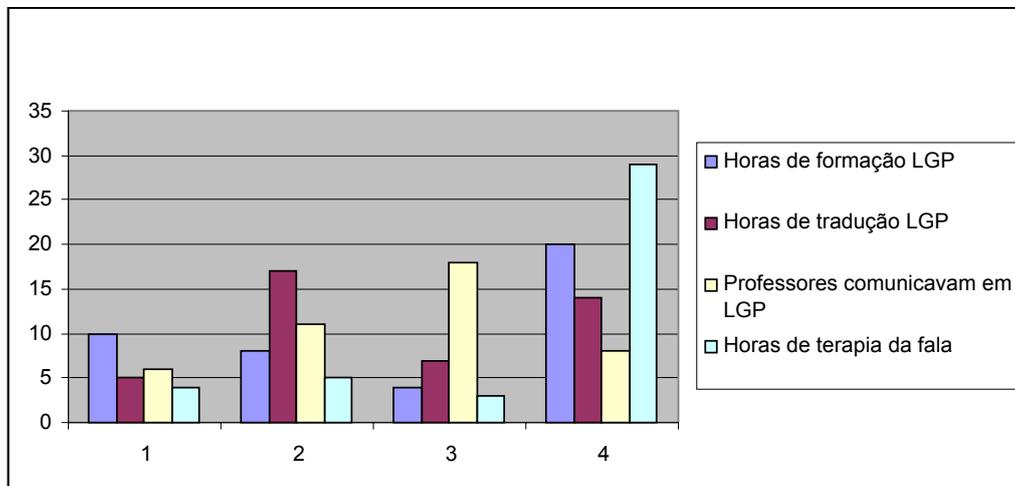
Gráfico 44: Apoios na escola do 2º ciclo do ensino básico



Fonte: P58 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como podemos verificar, no que se refere ao 2º ciclo do ensino básico, são poucos os jovens inquiridos que consideram **muito** ou **suficiente** o número de horas de formação em LGP, apenas 28%, e a tradução em LGP, 32%. Quanto à comunicação dos professores em LGP, nesta mesma classificação, encontramos 34%. A terapia da fala, na classificação de **muito** ou **suficiente**, baixa para 24%. O 2º ciclo constitui um momento de mudança para os alunos surdos, como o é para os alunos ouvintes, pois passam de um ambiente escolar mais circunscrito e protegido para um ambiente mais diversificado com mais disciplinas e uma grande variedade de professores. Neste nível de ensino deve existir uma boa coordenação entre o trabalho dos vários professores, dos formadores de LGP e dos intérpretes de LGP, de modo a garantir uma boa integração dos alunos surdos e a criação de uma empatia tanto comunicativa como pedagógica entre toda a equipa educativa e os alunos.

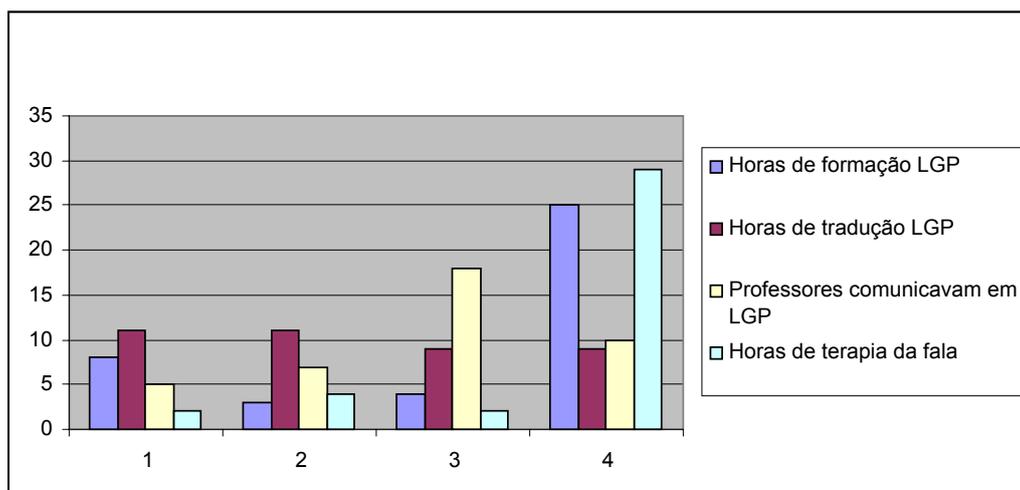
Gráfico 45: Apoios na escola do 3º ciclo do ensino básico



Fonte: P58 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

No 3º ciclo, os níveis de formação em LGP (36% de **muito e suficiente**), tradução em LGP (44% de **muito e suficiente**) e comunicação em LGP por parte dos professores (34% de **muito e suficiente**) continuam com níveis muito baixos, o que é preocupante. Os níveis de terapia da fala também baixam (18% de **muito e suficiente**). Neste ciclo de ensino, as matérias começam a tornar-se mais complexas e se as bases de formação anteriores não estiverem consolidadas, começam aqui a revelar-se as lacunas existentes nessa formação. Muitos professores preocupam-se em recuperar essas lacunas e acabam por não conseguir dar os seus programas, ou mesmo que os dêem, a assimilação por parte dos alunos é difícil e incompleta. Infelizmente, como é do conhecimento geral, o desencanto e a falta de implementação de melhores caminhos levam a complacências evitáveis num sistema de ensino eficaz e eficiente.

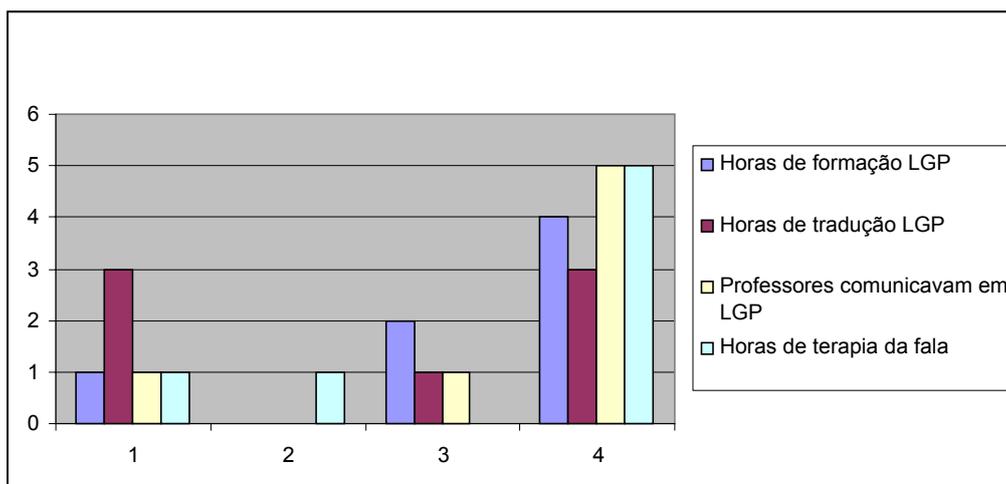
Gráfico 46: Apoios na escola secundária



Fonte: P58 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

O nível de ensino secundário apresenta níveis ainda mais baixos nas classificações de **muito e suficiente**, na área da formação em LGP e na capacidade de comunicação em LGP pelos professores, 22% e 24%, respectivamente. As horas de tradução em LGP são semelhantes às do 3º ciclo, 44%, e as horas de terapia da fala também baixam para 12%. Este nível de ensino apresenta uma menor concentração de alunos surdos, pois muitos jovens surdos decidem terminar apenas a escolaridade obrigatória. As turmas de alunos surdos são muito pequenas e é frequente encontrar alunos surdos isolados em turmas de ouvintes. Esta é uma questão muito importante, mas que não foi aqui estudada, pois só por si mereceria uma investigação bastante aprofundada. Não podemos deixar, no entanto, de referir a importância fulcral de uma boa comunicação entre professores e alunos, pois este ciclo de ensino é aquele que irá preparar os jovens surdos para o prosseguimento de estudos superiores. O papel do formador de LGP é importante para ajudar os jovens com menor domínio da LGP a fortalecer os seus conhecimentos e o intérprete de LGP representa o melhor elo de comunicação com muitos dos professores que não conhecem a LGP. O número de intérpretes existentes no ensino é muito insuficiente para garantir que esta comunicação seja garantida, sempre que é necessária, para todos os alunos surdos.

Gráfico 47: Apoios no ensino superior



Fonte: P58 do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

A análise deste nível de ensino reporta-se apenas a 7 dos jovens inquiridos, pois são aqueles que já possuem formação superior ou que se encontram a frequentar este nível de ensino. As percentagens não são comparáveis com os restantes níveis de ensino estudados. Vemos que na classificação de **muito** apenas 1 jovem refere formação em LGP, 3 têm tradução em LGP e 1 refere ter terapia da fala e comunicação em LGP por parte do professor. Na classificação de **suficiente**, temos apenas 1 resposta de um jovem com terapia da fala. No caso da tradução em LGP devemos ter em conta que 4 dos inquiridos frequentam um curso de educação de infância para a educação bilingue de crianças surdas¹¹⁹ que tem algumas horas de tradução, o que aumenta a percentagem de alunos no superior com tradução em LGP. Não corresponde ao panorama geral do país no ensino superior para surdos.

RESUMO/ANÁLISE

Não podemos esquecer que esta análise foi baseada em dados fornecidos pelos próprios jovens surdos, segundo o seu ponto de vista, para o que utilizámos uma escala de muito, suficiente, pouco ou nada, não podendo assim os dados ser interpretados sob outro ponto de vista. Eles reflectem aquilo que os jovens sentem sobre o seu percurso escolar, sem grandes discussões sobre as perspectivas teóricas ou discussões sobre como devia ter sido ou não. Essa interpretação é da nossa responsabilidade.

¹¹⁹ Curso a decorrer na Escola Superior de Educação de Setúbal

Sintetizámos num quadro final, as percentagens de muito e suficiente atribuídas em cada nível de ensino para cada um dos aspectos indicados.

Quadro 18: Opinião dos inquiridos - percentagens englobadas de “muito” e “suficiente”

	Pré-escola	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Superior Apenas 7 dos inquiridos ¹²⁰
Horas formação LGP	12%	24%	28%	36%	22%	14%
Horas tradução LGP	4%	6%	32%	44%	44%	42% ¹²¹
Professores comunicação em LGP	8%	16%	34%	34%	24%	14%
Terapia da fala	48%	62%	24%	18%	12%	28,5%

Analizamos de seguida a evolução das percentagens para cada uma das situações apontadas.

Como verificamos pelo quadro acima, as horas de formação em LGP são insuficientes em todos os níveis, mas deveriam ser superiores nos primeiros ciclos do ensino, a começar no ensino pré-escolar, para que se pudesse implementar verdadeiramente um ensino bilingue e bicultural. Sabendo que cerca de 90 a 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, a pré-escola e o 1º ciclo do ensino básico são os momentos adequados e essenciais para proporcionar a estas crianças o contacto consistente com a língua gestual que é a sua língua natural e deve ser a sua língua mãe. Apesar de se estar num ambiente escolar, o contacto com a LGP deve ser proporcionado à criança, inicialmente, de modo lúdico e convivial, sem o intuito de ensinar, mas num ambiente natural de conversa e

¹²⁰ Estas percentagens não são comparáveis com o restante quadro, pois correspondem apenas a um universo de 7 inquiridos.

¹²¹ Esta percentagem não é fiável, pois corresponde a um grupo de jovens que frequenta o mesmo curso superior, criado para abranger alunos surdos. Não corresponde ao panorama nacional.

brincadeira que proporcione a sua aquisição de um modo o mais espontâneo possível. Os formadores de LGP que trabalham com crianças surdas são preparados para o fazer. À medida que vão crescendo, no 1º e 2º ciclos, as metodologias de abordagem à LGP vão incorporando o seu ensino explícito. Nos ciclos posteriores, a presença dos formadores é importante para reforçar os conhecimentos que a criança já adquiriu; tal como acontece com as outras línguas, a LGP também deve ser estudada¹²². Por outro lado, o formador de LGP também pode assumir o papel de ajudar os jovens surdos que não possuem conhecimentos prévios de LGP a aprender esta língua, embora tardiamente.

A percentagem de horas de tradução em LGP que vemos neste quadro é demasiado baixa, sobretudo a partir do 2º ciclo. Na pré-escola e no 1º ciclo do ensino básico, o papel do intérprete não é significativo, se estiverem reunidas as condições ideais para o seu funcionamento, através da presença permanente de um formador de LGP, de preferência surdo, e de professores, surdos ou ouvintes, que tenham um domínio perfeito da LGP para poderem trabalhar com as crianças surdas. A partir do 2º ciclo, a presença do intérprete começa a assumir uma importância cada vez maior à medida que avançam os ciclos de ensino, pois as matérias vão-se tornando mais complexas e a variedade de professores e disciplinas dificulta a comunicação entre alunos e professores. Na prática, os alunos surdos têm muitas aulas em que apenas estão a marcar presença, pois não havendo intérprete de LGP e não havendo comunicação durante toda a aula em LGP, por parte do professor, aquilo que é dito perde-se. Nestes ciclos, as aulas deviam ser traduzidas a 100%.

Argumenta-se muitas vezes que alguns alunos surdos conseguem fazer muito bem a leitura labial e conseguem acompanhar muito bem a aula. Estes argumentos caem por terra totalmente quando vemos que são apenas “alguns” alunos que o conseguem fazer, que “muitos” professores se esquecem de se manter de frente para os alunos surdos, circulando pela sala, e que é “impossível” o melhor leitor labial conseguir aguentar uma aula inteira a fazer leitura labial sem “arruinar” os olhos, além de que “nunca” o poderá fazer e tomar notas ao mesmo tempo.

¹²² Ainda se encontra em preparação, mas, brevemente a LGP irá fazer parte do currículo nacional do ensino básico.

Quanto à capacidade de os professores comunicarem em LGP, é fundamental que o façam sempre em todos os ciclos, mas sobretudo nos primeiros ciclos de ensino e sempre que não tenham um intérprete de LGP presente na aula. Os professores não devem assumir que ser capaz de fazer meia dúzia de gestos e soletrar palavras com o alfabeto manual constitui uma boa capacidade de comunicação em LGP. Pode servir para cumprimentar, brincar um pouco com os alunos ou criar empatia, mas NÃO serve para dar aulas. Devem preocupar-se em melhorar e consolidar os seus conhecimentos em LGP para proporcionarem aos seus alunos o melhor que o ensino lhes pode dar e a que eles têm direito.

A terapia da fala deve ser encarada como um complemento na formação escolar de uma criança surda e não como uma obrigação. Nem todas as crianças surdas têm a mesma apetência ou conseguem desenvolver a oralidade da mesma forma. É importante que a criança surda possa vir a comunicar com as pessoas ouvintes, mas não se deve sobrevalorizar este aspecto da comunicação em detrimento e prejuízo das aprendizagens escolares. Perdiam-se horas infinitas a tentar fazer falar uma criança surda para que parecesse ouvinte, muitas vezes sem o sucesso desejado. Essas horas seriam mais valiosas no alargamento dos seus conhecimentos. O terapeuta da fala pode e deve ser mais um agente na aprendizagem do português lido e escrito e pode e deve usar a comunicação em LGP para o ajudar no seu trabalho de terapia da fala. Ao contrário do que muitos pais pensavam e lhes era incutido pela classe médica, as crianças surdas não se tornam preguiçosas na fala quando têm acesso à LGP, antes pelo contrário, tornam-se mais interessadas em aprender. Muito deste trabalho tem a ver com a motivação que se consegue passar à criança surda, ela tem de perceber qual a utilidade do seu próprio esforço.

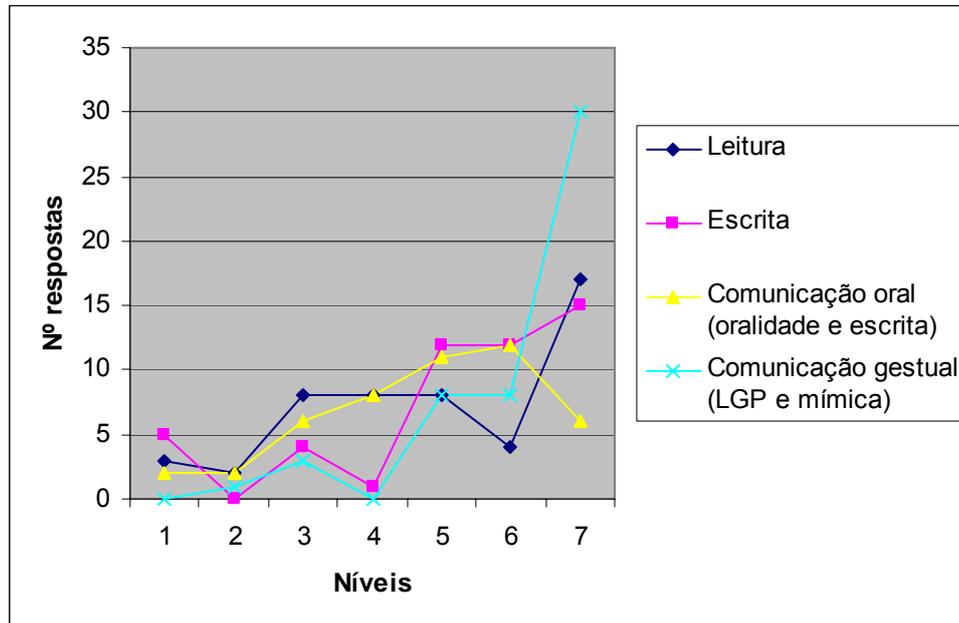
Nenhum destes profissionais, por muito esforço, competência e boa vontade que tenha, pode substituir uma formação de base sólida, um desenvolvimento linguístico e cognitivo que começou logo que a surdez foi detectada. Podem inventar-se remédios, remendos e panaceias, mas se não desenvolvermos um trabalho sério e fundamentado na educação bilingue e bicultural das crianças e jovens surdos, continuaremos a escamotear uma questão fundamental de direitos humanos e de igualdade de oportunidades.

1.7. Grupo G – Guião de auto-avaliação da comunicação

A última parte do nosso questionário contém um guião de auto-avaliação da comunicação, criado propositadamente para esta investigação e inspirado no guião do Portfolio Europeu das Línguas. Não se pretende avaliar a competência linguística dos jovens inquiridos, mas sim que estes nos revelem qual a sua percepção sobre as suas capacidades de leitura, escrita e comunicação oral e gestual.

O quadro contém quatro itens a avaliar e sete níveis de dificuldade. Os itens correspondem a: leitura, escrita, comunicação oral (que pode incluir a escrita) e comunicação gestual (que pode incluir a LGP e a mímica). Os níveis vão de 1 a 7, correspondendo a graus de dificuldade crescente e estão representados por letras no guião de auto-avaliação (de A a G). O nível A (1) corresponde a tarefas simples, como leitura e escrita de recados e pequenas mensagens ou a conversas do dia a dia. O nível B (2) corresponde à leitura de legendagem, escrita de um diário ou a pequenas conversas na escola ou em casa. O nível C (3) corresponde à leitura de jornais, escrita de cartas, a conversas temáticas com a família, a comunicar com colegas na escola ou no trabalho. O nível D (4) corresponde à leitura de artigos de opinião, escrita de composições ou relatórios conversas temáticas com amigos ouvintes, professores ou empregadores. O nível E (5) corresponde à leitura de novelas e contos literários, à escrita, com dificuldade, de trabalhos de pesquisa na escola ou no trabalho e a conversas temáticas na escola ou no trabalho e com amigos surdos. O nível F (6) corresponde à leitura de romances ou peças de teatro, à escrita de trabalho de pesquisa na escola ou no trabalho, à participação em debates e conferências com surdos e ouvintes. O nível G (7) corresponde à leitura de textos complexos e científicos, escrita criativa, participação em debates específicos ou científicos e debate sobre assuntos da actualidade, política, sociedade ou ciência.

Vejamos no gráfico seguinte o resumo das respostas obtidas junto dos jovens inquiridos.

Gráfico 48: Auto-avaliação da comunicação

Fonte: Guião de auto-avaliação do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Como podemos verificar, de um modo geral, os jovens inquiridos fazem uma auto-avaliação bastante positiva, encontrando-se o maior número de respostas nos níveis mais elevados, os três últimos, à excepção da comunicação oral que baixa no nível 7. Em contrapartida, a comunicação gestual atinge a sua maior expressão no nível máximo. Ora vejamos.

Quadro 19: Médias e percentagens da auto-avaliação da comunicação

	A	B	C	D	E	F	G		Médias	
Leitura	3	2	8	8	8	4	17	50	4,9	70%
Escrita	5	0	4	1	12	12	15	49	4,1	59%
Comunicação oral (oralidade e escrita)	2	2	6	8	11	12	6	47	4,3	61%
Comunicação gestual (LGP e mímica)	0	1	3	0	8	8	30	50	6,2	88%

Fonte: Guião de auto-avaliação do inquérito por questionário realizado no âmbito deste estudo (Junho 2005)

Se fizermos uma análise do número de respostas por item, vemos que na leitura, 34% atingem o nível mais elevado, na escrita 31%, também no nível mais alto, na comunicação oral o nível 7 tem pouca expressão, apenas cerca de 13%, atingindo o valor mais alto no nível 6 com 25,5%. Já na comunicação gestual, o nível mais alto é referido por 60% dos inquiridos. Se considerarmos o valor médio das respostas para cada item,

temos 4,9 (70%) na leitura, 4,1 (59%) na escrita, 4,3 (61%) na comunicação oral e 6,2 (88%) na comunicação gestual.

Verificamos que os valores mais baixos correspondem à escrita e à comunicação oral e os mais elevados à leitura e à comunicação gestual.

Como tínhamos visto no grupo D deste questionário, os jovens inquiridos mostraram apetência pela leitura, em primeiro lugar, por revistas (33%), depois, jornais (26%), livros (22%), banda desenhada (18%) e legendagem (1%). É compreensível que a leitura apresente níveis mais elevados na auto-avaliação dos jovens do que a escrita, pois é sempre mais difícil produzir um texto do que lê-lo.

RESUMO/ANÁLISE

É curioso verificar, no entanto, que apesar destes jovens terem tido um percurso de vida em que os seus contextos familiar e escolar foram maioritariamente pautados pela comunicação oral, eles próprios se auto-avaliem de forma tão positiva no contexto da comunicação gestual (88%) e de forma menos positiva quanto à comunicação oral (61%). Pensamos que devemos considerar que existe a influência de um factor muito importante e determinante na vida de uma pessoa surda, o reconhecimento da sua identidade surda, ou seja, uma identificação quase espontânea com a comunidade surda e a língua gestual portuguesa assim que entram em contacto com ela. Em outros momentos deste questionário, tivemos testemunhos desta identificação, por exemplo, quando perguntámos, no grupo D deste questionário, se a língua gestual era importante para a compreensão do mundo à sua volta e para a compreensão da leitura e da escrita, mesmo aqueles que tinham tido pouco acesso à LGP responderam afirmativa e inequivocamente a estas questões.

2. Críticas e comentários ao questionário

A análise do nosso questionário permitiu-nos recolher uma grande variedade de dados importantes para o nosso estudo e que informaram as conclusões gerais abordadas na terceira parte deste trabalho.

Iremos, ainda, de modo breve, assinalar algumas das questões relacionadas com a análise do questionário que nos colocaram algumas dificuldades ou que consideramos que devem ser criticadas e comentadas, designadamente no que se refere à sua concepção e construção.

2.1. Dimensão do questionário

À primeira vista, o questionário pode afigurar-se como um pouco longo, pois é constituído por 58 perguntas, algumas delas subdivididas em opções e um guião de auto-avaliação da comunicação. Pela sua extensão, o questionário constituiu um desafio à nossa capacidade de análise e de síntese. Pensamos que, apesar do trabalho de análise envolvido, este desafio foi vencido. A utilização de gráficos e quadros-síntese permitiu realizar uma análise objectiva dos dados e uma interpretação pertinente dos mesmos.

Outra razão para a extensão deste questionário prende-se com o facto de querermos aproveitar esta oportunidade para recolher o máximo de dados possível e não desperdiçar o potencial de informação existente nesta quantidade de jovens que foi possível contactar.

Por parte dos jovens inquiridos, não detectámos problemas de adesão pois dos 53 questionários preenchidos, apenas 3 não foram incluídos no estudo por se encontrarem incompletos. Por outro lado, cremos que a adesão dos jovens foi facilitada pelo facto de se tratar de um questionário sobre assuntos do seu interesse pessoal¹²³. Sendo surdos e pertencendo à comunidade surda portuguesa têm vivenciado, ao longo da sua vida, diversas dificuldades no âmbito familiar e escolar e, ao sentirem que poderiam, com o seu testemunho, contribuir para a melhoria das condições de vida das crianças e jovens surdos, não hesitaram em colaborar. O facto de o contacto com os jovens inquiridos ter sido realizado com o recurso à língua gestual portuguesa foi também um factor positivo para uma recolha de dados bem sucedida.

¹²³ Como afirmam Quivy e Campenhoudt (2000) a adesão a questionários ou entrevistas é sempre facilitada quando os temas tratados são do interesse dos informantes.

2.2. Alteração na ordem de tratamento de algumas perguntas

Ao elaborarmos a análise das perguntas do questionário, procedemos a algumas alterações na ordem em que se encontravam. Esta alteração ficou a dever-se ao facto de desejarmos agrupar as perguntas tematicamente relacionadas e de nos apercebermos que, de facto, algumas delas não estariam colocadas no questionário segundo a melhor lógica de enquadramento. Esta alteração afectou: no Grupo C, as perguntas 10,11 e 12, tratadas depois da pergunta 16; no Grupo D, as perguntas 18 e 19, tratadas a seguir à pergunta 20, as perguntas 24, 25, e 26, tratadas depois da pergunta 29, as perguntas 30 a 33, tratadas depois da pergunta 26, as perguntas 27 e 28 e 34 e 35, que ficaram interpoladas entre as perguntas 23 e 29; no Grupo E, a pergunta 41 foi tratada depois da pergunta 42; e no Grupo F, a pergunta 55 foi tratada a seguir à pergunta 57.

2.3. Perguntas não tratadas

Grupo A - Na pergunta 3, sobre o uso de aparelho auditivo e se este contribuía para a audição da fala, não se reuniram respostas muito esclarecedoras. Pensamos que a formulação da pergunta induziu a respostas que apenas consideravam o uso ou não de aparelho auditivo e a parte da pergunta relacionada com a audição da fala não foi compreendida. Após reflexão sobre a pergunta, concluímos que as respostas não podiam ser consideradas relevantes pois, como é sabido, pode-se ouvir a fala mas não a conseguir descodificar, devido ao facto de os sons se realizarem em frequências diferentes. A pergunta correcta seria mais próxima da seguinte formulação: Consegues perceber o que as pessoas falam? Com aparelho auditivo? Sem aparelho auditivo?

Grupo B – A pergunta 8 incluía um pedido de informação sobre se os educadores dos jovens inquiridos exerciam algum cargo de chefia. Esta pergunta estava relacionada com a profissão dos educadores e pretendia-se que contribuísse para a caracterização familiar. O número de respostas foi tão baixo (6%) que tornou este factor irrelevante para a nossa análise.

Grupo C – A pergunta 14 pretendia complementar a pergunta 13 sobre o tipo de comunicação familiar quando o inquirido era criança. Pedia-se a opinião do jovem sobre

se a opção indicada tinha sido uma boa opção e porquê¹²⁴. Obtiveram-se 5 respostas negativas e 33 afirmativas. No entanto, ao correlacionar com a pergunta anterior ou com a justificação dada, detectámos algumas inconsistências nas respostas. Por vezes, as respostas contrariavam a opção indicada ou as justificações desviavam-se do assunto. Por exemplo, um jovem respondeu que tinha sido uma boa opção (a comunicação oral) mas na justificação diz que era uma comunicação difícil. Outro jovem que indicou três opções de comunicação familiar (LGP, oralidade e mímica) diz que não foi uma boa opção porque havia dificuldades de comunicação. Outro jovem, ainda, respondeu que a opção da oralidade tinha sido boa porque estava habituado. Devido aos desvios registados, optou-se por não tratar esta questão, indicando, apenas, de seguida, alguns dados recolhidos.

De um modo geral, os que indicaram duas opções que incluíam a LGP ou a mímica em conjunto com a oralidade consideraram ter sido uma boa opção porque assim aprendiam a comunicar com os surdos e os ouvintes. Independentemente de responderem sim ou não às opções indicadas, nota-se nas justificações uma grande preocupação em comunicar com os “outros”, a “família”, os “ouvintes” ou as “pessoas normais”. Apenas duas respostas se concentravam na importância das línguas. Uma defendia a oralidade porque lhe deu uma boa estrutura do português enquanto outra defendia a comunicação bilingue, língua gestual e oralidade, porque uma é a língua materna e a segunda permite comunicar com os outros.

A pergunta 15 solicitava ao jovem inquirido que contasse um episódio passado consigo e com a sua família. Esta pergunta surgiu no questionário como factor de selecção para o caso de se decidir avançar para o estudo pormenorizado de alguns casos¹²⁵. No entanto, apenas se obtiveram 16 respostas¹²⁶ e nem todas elas podiam ser consideradas válidas, pois acabavam por se desviar do que era pedido. Apenas 4 das respostas se referem a um episódio localizado no tempo, 5 respostas referem-se à história de vida do jovem inquirido e as restantes 7 são comentários genéricos que se afastam do que é pedido.

Grupo D – as perguntas 36 e 37 sobre o comportamento dos jovens, enquanto crianças, e os castigos aplicados pela família acabaram por não ser tratadas e incluídas na nossa

¹²⁴ As justificações desta resposta encontram-se reproduzidas na íntegra na tabela X da nossa base de dados anexa em CD.

¹²⁵ O estudo de casos, que tinha sido considerado uma hipótese de trabalho, não chegou a ser realizado por impedimentos de tempo e de saúde da investigadora.

¹²⁶ O texto integral das 16 respostas a esta pergunta encontra-se transcrito na tabela Y da nossa base de dados no CD em anexo.

análise, por não nos ter parecido relevante trabalhar essa informação, pois aparece um pouco descontextualizada, além de ser informação insuficiente para estudar a regulação dos comportamentos no contexto familiar.

2.4. Comentários finais

Gostaríamos de referir alguns aspectos que, não tendo sido incluídos no nosso questionário, poderiam ter acrescentado informação útil ao nosso estudo.

A propósito dos apoios familiares à leitura e à escrita, poder-se-ia ter perguntado se os jovens tinham sido motivados a utilizar a escrita, escrevendo cartas e postais aos amigos e família ou pequenos recados ou notas entre os membros da família. Esta informação complementar os dados sobre o apoio aos trabalhos de casa e sobre a leitura.

Outro tipo de perguntas que não foi feito mas que, consideramos agora, teriam sido importantes para este estudo, estariam relacionadas com a utilização das tecnologias de informação e comunicação no âmbito escolar, pois tínhamos concluído que a utilização dos computadores e das novas formas de comunicação trazidas pelos avanços tecnológicos constituíram um factor positivo nas comunicações dos jovens inquiridos com os seus amigos e familiares. O elevado grau de adesão às TIC por parte dos jovens surdos inquiridos é um factor que deve ser aproveitado pelo sistema educativo. Gostaríamos de ter solicitado dados e opiniões dos jovens sobre a utilização das TIC na escola. Fica aqui esta nota para que em estudos futuros este aspecto não seja esquecido.

Apesar de eventuais lacunas ou de questões menos relevantes que aqui apontámos, pensamos que este questionário cumpriu o objectivo para que foi elaborado e a análise realizada permitiu expor informação útil aos intentos desta investigação. Os jovens inquiridos, que partilharam connosco a sua história e as suas opiniões, permitiram-nos chegar a conclusões que se foram retirando ao longo da análise e que serão sistematizadas na terceira parte deste trabalho.

PARTE III - CONCLUSÕES

PARTE III - CONCLUSÕES

«A tua mãe é formidável, ela gestualiza!»

Como é evidente, os pais deles não sabem nada acerca desta língua. E nestas condições como é que eles conseguem exprimir as suas angústias, os seus pequenos problemas, os seus sentimentos? Como é que se pode permanecer calmo quando não se pode contar à mãe um pesadelo ou fazer-lhe perguntas tolas tais como: «o que é isto?», «Para que serve esta coisa?», «Por que é que me dói aqui», (...) Como é que se vive quando não há resposta ou então a resposta é: «Lê nos lábios», «Compreende o que pudes», «Arruma de qualquer maneira na tua cabeça», «Leva anos a pôr as coisas no sítio», «Fala, tens uma voz esquisita e não te entendemos, mas fala, que hás-de conseguir», «Não tires o aparelho; articula; imita-me». Ou seja: arranja-te como pudes para te fazeres à minha IMAGEM.
(Laborit, 2000:87)

Na Parte I deste estudo, constituída pela fundamentação teórica, foram abordados diversos temas que retomaremos aqui de forma abreviada. Falámos dos pressupostos teóricos e práticos, apresentados e defendidos por investigadores nacionais e internacionais, que devem ser tidos em conta numa abordagem bilingue e bicultural na educação de crianças e jovens surdos. A língua gestual portuguesa e a língua portuguesa são os idiomas presentes nesta educação, a primeira como língua de estruturação linguística e cognitiva da criança surda¹²⁷ e a segunda como língua de acesso à sociedade maioritária ouvinte e às carreiras académicas e profissionais. A língua gestual portuguesa deve ser proporcionada à criança surda por contacto natural num ambiente envolvente em que os pais e, de preferência, toda a família comuniquem com ela em língua gestual. A língua portuguesa deve fazer parte também do seu dia a dia mas com um enfoque na leitura e na escrita, através da leitura de histórias em língua gestual em presença da escrita, relacionando uma e outra e explicando as palavras através do gesto (Svartholm, 1998). A língua gestual deve estar sempre presente no

¹²⁷ No ponto 3.1, do Cap. 1, foram indicados os tipos de surdez, sendo que quando nos referimos à criança surda incluímos sobretudo as crianças com surdez severa ou profunda, que são as mais afectadas nas aquisições linguísticas.

espaço familiar e prosseguir também no espaço da escola, assim como a leitura e a escrita¹²⁸.

Ao debruçar-se sobre a abordagem da escrita junto das crianças surdas Sim-Sim (2005:43) refere que:

A descoberta da existência da linguagem escrita, dos princípios que a regem e das funções que lhes são cometidas é uma aprendizagem que só ocorrerá se a criança tiver oportunidade de conviver e manipular material escrito desde muito cedo. São as oportunidades de descobrir o poder do escrito que irão favorecer o interesse e o gosto pela leitura e pela expressão escrita muito antes de ser ensinada a decifração.

O acesso à literacia e às multiliteracias (Botelho de Sousa, 2005) abrangendo uma grande diversidade de suportes e meios de acesso, multiplicados pelas TIC, depende, em grande medida, das oportunidades e do acompanhamento que são proporcionados às crianças e aos jovens surdos. O papel da família e da escola é fundamental para que esses contactos sejam ricos e variados e permitam a assimilação tanto da literacia no sentido tradicional, como nos novos sentidos trazidos por estas tecnologias. Como comprovámos com o nosso estudo, a adesão dos jovens surdos às TIC constitui um dado a não desprezar no planeamento das metodologias educativas a desenvolver com eles.

O reconhecimento da língua gestual portuguesa¹²⁹ e da cultura da comunidade surda contribuiu para uma melhor informação e sensibilização da sociedade em geral, e dos pais de crianças surdas, em particular, sobre o papel importante que desempenham na educação das crianças e jovens surdos. Serviu, também, para sensibilizar algumas instâncias políticas e do poder, todavia de forma ainda pouco consistente¹³⁰.

Os estudos sobre a diversidade linguística e cultural que se têm realizado a propósito das línguas trazidas para o nosso país pelas comunidades imigrantes podem e devem incluir a diversidade que constitui a língua e a cultura da comunidade surda portuguesa, que existem no nosso país há séculos¹³¹, mas que apenas foram reconhecidas no final do século XX, com evidentes prejuízos para as pessoas surdas, em diversos âmbitos da sua vida pessoal e social.

¹²⁸ Para mais estratégias, consultar ponto 3.3. do capítulo 3 da fundamentação teórica.

¹²⁹ Lei 1/97 de 20 de Setembro da Assembleia da República, artigo 74, nº 2, alínea h).

¹³⁰ Ver nossos comentários à legislação existente sobre o assunto, sobretudo o Despacho 7520/98 de 6 de Maio, da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, do Ministério da Educação (ponto 3.2.,cap.2, parte I)

¹³¹ Os dados mais antigos que encontramos datam do século XV. Ver referência à obra *O último Cabalista de Lisboa*, de Richard Zimler, que fizemos na Introdução deste trabalho.

Foram citadas recomendações sobre a diversidade linguística e outras específicas sobre as línguas gestuais, com origem em diversos organismos, sendo de destacar a Resolução A/RES/48/96 de 4 de Março de 1994 da ONU, a Declaração de Salamanca, documento resultante de uma conferência internacional sobre a educação de surdos realizada sob a égide da UNESCO, em Junho de 1994 e o documento “*Education Rights for Deaf Children*” da Federação Mundial de Surdos¹³², que defendem a língua gestual como primeira língua dos surdos, assim como a sua inclusão no sistema educativo.

A didáctica do português perspectivada como segunda língua ou como língua não materna foi abordada segundo pontos de vista de vários investigadores, como Ançã (1997, 1999, 2002) e Crispim (1999). Foi, igualmente, transmitida a opinião de vários investigadores nacionais que defendem a implementação do português como segunda língua ou língua não materna na educação de surdos, tais como Amaral (2002), Coutinho (2002 e 2006), Delgado-Martins (1997) e Sim-Sim (1998 e 2005).

Foi feita uma revisão de legislação pertinente no âmbito da educação de surdos em Portugal e elaboradas observações sobre as implicações da sua aplicação.

No capítulo 3, da primeira parte, debruçámo-nos sobre as diversas teorias de educação bilingue e sobre a sua aplicação na educação de surdos. Foram referidos diversos autores de renome, nacionais e internacionais. Destacamos Delgado-Martins (1996 e 1997b), Amaral (1993, 1995 e 2002), Sim-Sim (2005), Jokinen (1999), Svartholm (1998, 1999), Erting & Pfau (1997). Ao ler estes autores e, em especial, os autores nacionais, podemos concluir que não existem dúvidas quanto ao melhor caminho a seguir na educação de surdos em Portugal. Os investigadores estão de acordo, os princípios básicos existem na legislação, o passo seguinte é o de avançar para uma implementação séria e consistente da filosofia de educação bilingue e bicultural de surdos nas escolas portuguesas.

A adopção de “medidas políticas sólidas” e a implementação de estratégias educativas que tenham como base a língua gestual portuguesa são defendidas por Sim-Sim (2005:43) quando diz que

as soluções não são fáceis e têm de ser procuradas numa combinação de factores que passa por uma estimulação tão precoce quanto possível da revelação do escrito a estas crianças, por um acompanhamento muito assistido do processo de decifração, sempre

¹³² Este documento pode ser consultado no sítio: wfdeaf.org/pdf/policy_child_ed.pdf

em correspondência com a tradução em língua gestual, e por um ensino consistente e sistematizado da estrutura da língua escrita, desejavelmente realizado em língua gestual.

Esta autora defende, ainda, que, para se poder desenvolver este tipo de trabalho, são importantes professores surdos com um bom domínio da língua escrita e para que isso aconteça são necessárias medidas políticas adequadas.

O testemunho de uma surda profunda francesa, no seu livro *O Grito da Gaivota*, retrata bem o sofrimento que é imposto a uma criança surda quando se quer forçá-la a ser aquilo que não é, com maus resultados, quando se pode ajudá-la a crescer, como ela é, atingindo os resultados que estão ao alcance das outras crianças e jovens. A este propósito, reproduzimos um excerto do livro.

Decidi não fazer mais nada nas aulas. Estou saturada daqueles cursos, saturada de ler nos lábios, saturada de me esganiçar para fazer sair os guinchos da minha voz, saturada de história, de geografia, até do francês, saturada de professores que só me desencorajam, que não param de ralhar comigo, saturada de mim mesma no meio dos outros. (Laborit, 2000:95)

Para o bem-estar e o sucesso escolar de crianças e jovens surdos é importante que os profissionais da educação e as suas estratégias educativas vão de encontro às necessidades específicas destes alunos, vencendo as frustrações que se têm registado ao longo dos anos e conseguindo alcançar os bons resultados que todos desejam: crianças, pais e professores.

Ainda no terceiro capítulo da fundamentação teórica deste estudo, são apresentados diversos estudos nacionais e internacionais que corroboram as boas práticas na educação bilingue e bicultural das crianças surdas. Destacamos os autores destas investigações: Amaral (2002), Coutinho (2002 e 2006), Strong (1988), Schlesinger (1988) e Svartholm (1991).

A título de exemplo, reproduzimos as palavras de Amaral (2002) que se refere às conclusões da sua investigação como estando próximas das conclusões dos estudos que se têm realizado nos últimos anos. Diz-nos a autora que é possível

(...) inferir que neste estudo o facto de se estar sensibilizado para o desenvolvimento da linguagem gestual das crianças do grupo Alvo – que se operacionalizou com a aplicação de um modelo pedagógico experimental – conduziu a que estas crianças alcançassem resultados em leitura que tenderam a aproximar-se do das crianças ouvintes. (Amaral, 2002:314)

Ainda a propósito da importância que a aquisição da língua gestual como primeira língua tem na aprendizagem da escrita da língua portuguesa referimos as palavras de outro investigador. Coutinho (2006) afirma que:

A aprendizagem da escrita pela criança surda nunca se fará se a criança surda apenas possuir rudimentares conhecimentos da língua oral ou da língua gestual ou nada possuir, isto é, se não tiver adquirido uma primeira língua. A plena aprendizagem da escrita está, assim, seriamente comprometida se a aquisição da língua gestual não se efectuar. (Coutinho, 2006:383)

Na Parte II do nosso estudo, reportámos os resultados de uma investigação que desenvolvemos junto de um grupo de jovens surdos e cujo objectivo era estudar os seus contextos de crescimento no âmbito familiar e educativo para detectar a presença ou ausência de factores propiciadores do desenvolvimento da literacia. Os factores analisados são, em grande parte, essenciais ao desenvolvimento de uma filosofia de educação bilingue e bicultural da criança surda e de entre eles destacamos: o acesso a uma primeira língua, a comunicação na família, as estratégias de desenvolvimento da literacia, as atitudes e expectativas dos pais e a presença ou ausência da língua gestual no percurso escolar.

Com base nestes pressupostos, foram elaboradas algumas questões investigativas que deram origem a um questionário que permitiu a recolha dos dados necessários à investigação. As conclusões que foi possível retirar dos resultados do questionário e a sua análise são reportadas no ponto seguinte.

1. Questões investigativas: respostas e conclusões

A nossa investigação tinha como objectivo identificar as condições, comportamentos e atitudes que rodearam um grupo de jovens surdos portugueses, no contexto familiar e educativo e que lhes poderiam proporcionar o desenvolvimento linguístico e cognitivo que lhes facilitasse a aquisição de um bom nível de literacia. Procurou-se, fundamentalmente, recolher a opinião destes jovens sobre os seus contextos de crescimento.

Foram elaboradas questões investigativas com base nos nossos conhecimentos prévios sobre esta temática, enriquecidos pelas leituras realizadas no âmbito do estudo. As questões investigativas serviram de ponto de partida à construção de um questionário que funcionou como instrumento de recolha de dados para a nossa investigação.

As questões centrais da nossa investigação pretendiam obter dados sobre:

1. A aquisição da primeira língua dos inquiridos na sua família
2. O papel da língua gestual portuguesa no seu desenvolvimento linguístico
3. A comunicação com a família
4. As atitudes dos pais perante a língua gestual
5. O uso da língua gestual para enriquecer os conhecimentos
6. As estratégias para desenvolver a literacia
7. As expectativas dos pais em relação ao futuro dos filhos surdos
8. O modo de regulação dos comportamentos no contexto familiar
9. Os métodos de comunicação usados nas escolas
10. A opinião dos inquiridos sobre o prosseguimento de estudos

Estas foram as questões centrais abordadas pelo nosso questionário, tendo sido, numa fase final de construção do mesmo, enriquecidas pela introdução de um guião de auto-avaliação da comunicação que reflectiria o ponto de vista do jovem inquirido sobre o seu próprio domínio nos âmbitos da leitura, escrita, comunicação oral e comunicação gestual.

Grupos A, B e C do questionário

As quatro primeiras questões e a sétima encontram-se reflectidas nos grupos A, B e C do nosso questionário. Procurava-se obter informação sobre o contexto familiar através dos dados fornecidos pelos jovens inquiridos. As principais questões prendiam-se com o ambiente linguístico e aspectos de comunicação no seio familiar e com as atitudes e expectativas dos pais perante os seus filhos surdos e a língua gestual portuguesa. Dos resultados apurados nestes grupos do nosso questionário, foi possível retirar algumas conclusões.

Apurámos que 86% dos inquiridos têm ambos os pais ouvintes e os restantes 4% têm um dos pais ouvinte e outro surdo; 10% dos inquiridos tem um irmão surdo. Este resultado corresponde às expectativas, pois calcula-se que entre 90 a 95% das crianças surdas tenham pais ouvintes. Esta circunstância coloca a questão importante do encaminhamento e informação dos pais, no sentido de encontrarem as melhores formas de acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos surdos. A par de soluções médicas que os pais sempre procuram, não deve ser protelada a opção por uma educação bilingue e bicultural que apenas trará benefícios à criança surda.

Esta percentagem elevada de crianças surdas com pais ouvintes coloca a questão da sua **aquisição plena de uma primeira língua**. Os dados reunidos permitiram-nos concluir que 84% dos inquiridos não beneficiaram de uma aquisição da língua portuguesa como primeira língua, pois são surdos congénitos ou ensurdeceram antes de terem podido realizar essa aquisição naturalmente. No que diz respeito à possibilidade de terem a língua gestual portuguesa como primeira língua, concluímos que apenas 15 jovens (30%) tiveram contacto com a LGP antes dos 5 anos de idade e apenas 3 beneficiaram deste contacto no âmbito familiar, os restantes 12 tiveram-no na escola. Estes jovens terão beneficiado de alguma aquisição linguística mas em diferentes graus de aprofundamento, devido aos diferentes momentos de início de contacto com a LGP.

Ao analisarmos os dados recolhidos podemos concluir que a maioria dos jovens do nosso grupo de inquiridos não beneficiou do acesso a uma primeira língua de modo natural e consolidado.

É importante que os pais recebam informação adequada e sejam sensibilizados para a necessidade premente de proporcionarem aos seus filhos surdos um ambiente envolvente linguisticamente rico e acessível, devendo ser incentivados a aprender língua gestual portuguesa logo que a surdez dos seus filhos é detectada. Para que se possam cumprir os passos necessários à realização deste desiderato, é urgente a responsabilização das entidades oficiais e a adopção de medidas políticas que garantam a adequação dos serviços sociais, de saúde e laborais, no sentido de permitir aos pais um real acesso à informação e formação, sem prejuízo do seu equilíbrio profissional e familiar.

A comunicação no âmbito familiar é fundamental para que as crianças e jovens surdos se desenvolvam não apenas a nível linguístico e cognitivo mas, igualmente, nos aspectos sociais e afectivos, essenciais para o seu crescimento completo e salutar, à sua integração plena na sociedade e ao exercício da sua cidadania.

Segundo os dados recolhidos, a prevalência da oralidade é evidente tanto na infância, como na actualidade destes jovens e o recurso à mímica representa um esforço de comunicação por parte dos pais, sobretudo na infância. Como é sabido, a mímica não é uma língua não podendo portanto substituir a língua gestual, como língua estruturada que

é. Concluimos, então, que estes jovens inquiridos não beneficiaram, na sua maioria, de uma comunicação familiar que lhes permitisse um desenvolvimento linguístico e cognitivo satisfatório. Os aspectos sociais e afectivos do seu desenvolvimento ficam, de algum modo, salvaguardados pelo recurso a meios alternativos de comunicação utilizados por parte dos pais, numa mistura de gestos e mímica com leitura labial e códigos familiares. No entanto, à medida que crescem as crianças surdas começam a ter necessidades comunicativas de carácter mais sofisticado e complexo que se tornam difíceis de satisfazer através dos meios rudimentares de comunicação existentes na sua família. Este facto pode causar algum afastamento.

Uma das formas de entender o grau de envolvimento familiar pode ser através da aferição das **atitudes e expectativas dos pais em relação aos seus filhos surdos e à língua gestual portuguesa**.

Analisando a informação dos jovens concluimos que os que demonstram maiores **expectativas quanto ao futuro e prosseguimento de estudos** são aqueles que revelaram ter recebido incentivos, em maior número por parte da família (40%), dos amigos (7%) e dos formadores de LGP (7%)¹³³. Cruzando esta informação com os dados sobre os modos de comunicação prevalentes nas famílias, verificamos que é significativo o facto de os jovens com maiores expectativas de prosseguimento de estudos serem aqueles que possuem um ambiente de comunicação familiar mais facilitado pelo recurso à língua gestual. Podemos concluir que o recurso à comunicação em língua gestual facilita a comunicação entre pais e filhos surdos e constitui um factor benéfico para o aumento de expectativas quanto ao seu futuro académico e profissional.

A atitude dos pais perante a língua gestual portuguesa é ambígua; por um lado, na sua maioria, não a sabem utilizar, nem a tentam utilizar em conversas com os filhos surdos, mas, por outro, aceitam a sua presença em casa e que os filhos a aprendam na escola. Esta seria uma questão a explorar junto dos pais de crianças e jovens surdos, mas interpretamos esta atitude como reveladora de alguma evolução por parte dos pais quanto à aceitação da LGP. Não conseguiram aprendê-la mas reconhecem os benefícios que o seu uso trouxe aos seus filhos, sobretudo no grau de satisfação dos mesmos quando entram em contacto com a LGP, mesmo que tardiamente. É importante que se faça sentir aos pais a importância do papel da LGP (língua gestual portuguesa), como

¹³³ 26% dos inquiridos não especifica quem os incentivou a estudar.

primeira língua, e da LP (língua portuguesa) como segunda língua, numa educação bilingue e bicultural dos seus filhos surdos, no sentido da sua implementação precoce junto das crianças surdas, primeiro no seio familiar e de seguida no meio escolar.

Grupos D e E do questionário

As questões investigativas 5, 6 e 8 são exploradas nos grupos D e E do nosso questionário e debruçam-se, sobretudo, sobre as questões do uso da língua gestual para a aquisição de conhecimentos e as estratégias de desenvolvimento da literacia e da segunda língua no âmbito familiar. Vejamos os resultados e conclusões.

A leitura de histórias infantis constitui um dos primeiros e principais factores propiciadores do desenvolvimento da literacia junto das crianças. Como tínhamos referido na parte teórica deste trabalho e de acordo com diversos autores dos quais destacamos Svartholm (1998), a leitura de histórias a crianças surdas deve ser feita por meio da língua gestual e com o apoio constante da palavra escrita no livro e com o apoio das imagens. Assim, a criança tem acesso a uma língua completa, a língua gestual, e estabelece a ponte com a língua escrita. A mistura de vários métodos confunde a criança, sobretudo quando não correspondem a uma língua utilizada de forma correcta e coerente.

Na sequência da análise dos dados recolhidos, verificamos que apenas 34% dos jovens inquiridos tiveram acesso regular à leitura de histórias. Quanto ao modo como essa leitura foi feita, constatámos que em 35% dos casos, a leitura era apenas labial, 40% tinha ajuda da mímica e 12% tinha o apoio da LGP. Podemos concluir que, neste grupo de jovens, o contacto precoce com materiais de leitura essenciais ao futuro interesse pela leitura e pela escrita (Sim-Sim, 2005) ficou aquém do desejável, assim como o recurso ao meio privilegiado para a introdução da leitura que seria uma utilização consistente da língua gestual portuguesa.

Procurámos então relacionar estes dados com os **hábitos de leitura actuais dos jovens inquiridos**. Não se pode afirmar que os hábitos de leitura dos jovens tenham uma relação directa com o facto de lhes terem sido lidas histórias em criança ou de existirem hábitos de leitura na família, mas a verdade é que os resultados mais elevados de leitura verificaram-se nos jovens com familiares surdos e contacto com a LGP e pais ouvintes

que usaram a mímica. Os filhos de pais ouvintes com contacto com a LGP lêem menos livros e BD, mas lêem jornais e revistas. Aqueles que apresentam os valores mais baixos em todas as categorias de leitura são os filhos de ouvintes que tiveram contacto exclusivo com a oralidade¹³⁴.

Uma outra actividade importante na aquisição da literacia prende-se com a **participação dos pais na realização dos deveres escolares dos seus filhos**. Quando quisemos saber quem ajudou nos trabalhos de casa e no acesso à leitura e à escrita concluímos que a figura mais importante é a da mãe (50%), seguida do pai (30%) e dos irmãos (30%). Quanto ao modo de comunicação verificamos que se distribui por oralidade e leitura labial 44%, escrita 21%, mímica 19% e LGP 16%. Continuamos a registar a predominância da oralidade, mas verificamos que aumentou um pouco o uso da LGP e o recurso à escrita é também de assinalar. Concluimos que, neste contexto, existe uma maior preocupação com a comunicação devido à responsabilidade inerente à situação.

Não fazendo parte dos objectivos desta investigação, pudemos, no entanto, constatar, pela análise das respostas abertas às questões número 14 e 15, a dificuldade que estes jovens demonstram no domínio das estruturas da língua portuguesa escrita. Não se encontrando no âmbito do nosso estudo, a análise das capacidades de leitura e escrita relacionada com os contextos linguísticos e de aprendizagem familiar e escolar das crianças surdas revela-se importante. Estudos já realizados demonstram existir uma correlação positiva entre uma abordagem bilingue da educação de surdos e o desenvolvimento das suas competências de leitura e escrita¹³⁵.

Apesar de, no seu percurso familiar, os jovens inquiridos terem tido um maior contacto com a oralidade e a leitura labial, concluímos que atribuem uma grande importância à LGP e ao papel que esta língua pode desempenhar nas suas vidas. Na sua grande maioria consideram que a língua gestual tem um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita (82%) e consideram, igualmente, que a LGP é importante para a compreensão do mundo (90%). Estas respostas reflectem uma consciência que estes jovens adquiriram sobre a função estruturadora da língua gestual, mesmo não tendo beneficiado dela plenamente.

¹³⁴ Consultar informação detalhada no ponto 1.4 do capítulo 2 da Metodologia da Investigação.

¹³⁵ Conferir estudos descritos no capítulo 3 da Fundamentação Teórica deste estudo .

A televisão é hoje considerada um factor potenciador da literacia de crianças e jovens (Botelho de Sousa, 2002), devendo a sua utilização, devidamente adaptada e acompanhada, ser considerada um meio de acesso ao conhecimento. Para as crianças e jovens surdos, a televisão pode constituir um meio importante de desenvolvimento dos seus conhecimentos sobre o mundo, no entanto, este acesso nem sempre é facilitado devido à ausência de legendagem ou de tradução em língua gestual na maioria dos programas. Muitos dos jovens disseram que tentavam perceber os programas televisivos pelas imagens e que a presença de legendas tinha contribuído para aumentar o seu interesse pela leitura. Actualmente, 56% dos jovens preferem as legendas, porque contribuem para melhorar a leitura e a escrita, 22% preferem a tradução em LGP, porque é uma comunicação visual, mais acessível, mas consideram que a janela de tradução devia ser de maiores dimensões e 20% preferem ambas as opções, porque as duas formas de comunicação se complementam.

Sabemos que **os computadores e toda a tecnologia a eles associada são hoje importantes veículos de acesso à literacia**. Procurámos, assim, saber qual o acesso que estes jovens tiveram, na infância e hoje, a computadores em casa e constatámos que, enquanto crianças, apenas 18% tinham tido computador mas na actualidade 92% dos jovens tem computador e 74% utilizam-no para contactar com os amigos. Concluimos que se verifica uma grande adesão a esta tecnologia por parte dos jovens surdos inquiridos, mas que não beneficiaram dela na infância.

Dos jovens inquiridos, 96% considera que as TIC são benéficas para os surdos, sobretudo porque dão um melhor acesso a informação diversa, porque podem comunicar e conviver com os amigos ou contactá-los numa urgência e podem ainda desenvolver a escrita. Neste grupo de jovens, 86% responderam afirmativamente à questão sobre a utilidade dos computadores na aprendizagem da leitura e da escrita. Podemos concluir que a faixa etária dos nossos inquiridos foi bastante beneficiada pelas TIC, facilitando-lhes o acesso à informação e a novos modos de comunicação, que não estavam ainda disponíveis para os surdos mais velhos.

Podemos concluir que, com um nível de adesão tão elevado, as TIC foram bem recebidas e aproveitadas pelos jovens surdos inquiridos e acreditamos que pelos jovens surdos em geral. Esta percentagem de adesão demonstra que esta é uma mais-valia que

deveria ser fortemente implementada no meio escolar como instrumento de desenvolvimento da literacia.

Um bom aproveitamento das diversas estratégias apontadas na resposta a estes dois grupos do questionário, bem como das tecnologias aqui analisadas pode contribuir para uma melhoria significativa dos níveis de literacia das crianças e jovens surdos. Assim, é importante promover o aconselhamento das famílias sobre estas estratégias e facilitar o acesso às TIC, bem como promover a sua integração nas metodologias de ensino para os surdos como factor promotor de sucesso escolar devido ao elevado nível de motivação que o seu uso suscita entre crianças e jovens surdos.

Grupo F do questionário

As questões investigativas 9 e 10 foram trabalhadas neste grupo do nosso questionário e pretendiam recolher informação sobre os métodos de comunicação e as línguas de trabalho no contexto escolar e, ainda, conhecer as expectativas dos inquiridos sobre o seu futuro académico e profissional.

Considerámos que seria importante recolher a opinião dos jovens sobre qual tinha sido a sua **primeira língua, qual pensavam que devia ter sido e qual a língua de instrução** que deveriam ter tido na escola.

Os dados recolhidos permitem-nos verificar que a oralidade teve um peso muito grande nos primeiros contactos destes jovens com uma primeira língua (33%) e manteve-se numa mistura onde também estavam presentes a mímica e a língua gestual (50%). Segundo as informações dos jovens, a língua gestual constituiu apenas 17% dos casos de primeiro contacto com uma língua.

Ainda segundo a opinião dos jovens, a primeira língua deveria ter sido a língua gestual portuguesa na maioria dos casos, 47%, e a língua gestual em conjunto com a língua oral em 35% das respostas. Apenas 18% dos jovens optou pela oralidade como primeira opção. As razões apontadas para as suas escolhas poderão ajudar-nos a compreendê-las. A opção pela LGP foi justificada pelo facto de os jovens considerarem a língua gestual a sua língua materna, uma língua mais natural e acessível por ser visual. Por outro lado, é uma língua que sendo mais acessível os ajuda a perceber melhor os textos

escritos e permite um melhor acesso à comunicação. A escolha da oralidade relaciona-se com o facto dos pais serem ouvintes e os jovens desejarem comunicar melhor com a sua família e amigos. Por outro lado, também apontam como razão o facto de poderem melhorar a escrita.

Ao indicarem as suas opções sobre qual a língua de ensino que deveriam ter na escola, os jovens demonstram uma opção inequívoca pelas soluções propostas pelo ensino bilingue, onde estão presentes a língua gestual e a língua portuguesa nas suas vertentes de leitura e escrita (90% das respostas).

Podemos concluir que apesar de estes jovens terem tido pouco contacto com a LGP e de modo pouco sistemático, a sua experiência de vida fá-los optar em maioria pelo ensino bilingue. A língua gestual portuguesa teve um papel importante na sua vida ao nível da comunicação, mas não na sua formação. Apercebemo-nos que nem todos estão conscientes da importância que a LGP teria tido na sua vida como factor estruturante linguístico e cognitivo e como factor de desenvolvimento e de domínio da leitura e da escrita, que eles tanto valorizam.

Quisemos de seguida que os jovens nos dessem a sua opinião sobre **os profissionais presentes no seu percurso escolar**. Segundo estes jovens o papel do intérprete de LGP e do formador de LGP, bem como a capacidade de o professor saber comunicar em língua gestual portuguesa são considerados como muito importantes em cerca de 90% das respostas. As principais razões apontadas prendem-se com uma maior facilidade de comunicação, um melhor apoio e um melhor desenvolvimento dos alunos surdos.

Podemos concluir que a presença de intérpretes e de formadores de LGP, bem como o conhecimento da LGP pelos professores é muito valorizada pelos jovens inquiridos, pois assume-se como um garante de acesso à sua língua natural e facilita o seu progresso escolar e o seu sucesso académico.

No entanto, no caso dos nossos inquiridos, estes factores, considerados positivos, tiveram uma presença pouco significativa no seu percurso escolar, como constatámos a propósito dos dados recolhidos pelo nosso inquérito.

As horas de formação em LGP na escola apresentam níveis muito baixos em todos os ciclos (12% na pré-escola, 24%, no 1º ciclo, 28% no 2º ciclo, 36% no 3º ciclo e 22% no secundário). Como sabemos a formação em LGP é essencial para garantir às crianças surdas um pleno acesso a uma educação bilingue e bicultural, devendo ser mais intensa nos primeiros ciclos escolares, a começar pela pré-escola. Concluimos que os jovens inquiridos não tiveram acesso suficiente a esta formação em LGP.

Relembramos, ainda, que **as horas de tradução em LGP**, como pudemos verificar, são muito baixas (pré-escolar 4%, 1º ciclo 6%, 2º ciclo 32%, 3º ciclo 44%, secundário 44%) e deveriam ser intensificadas sobretudo a partir do 2º ciclo. Na pré-escola e no 1º ciclo do ensino básico, o papel do formador de LGP é muito importante para garantir a aquisição da LGP e o papel do intérprete começa a ser mais importante a partir do 2º ciclo do ensino básico, sobretudo quando os professores não dominam a LGP e não conseguem transmitir a matéria aos alunos surdos de forma acessível. À medida que as matérias se vão complexificando, o papel do intérprete torna-se fundamental para garantir a passagem da informação e a percentagem de horas de interpretação deveria estar próxima dos 100%.

Recorde-se, igualmente, que **a capacidade de comunicação em LGP por parte dos professores apresentou** percentagens muito baixas, sobretudo nos dois primeiros ciclos (8% na pré-escola, 16% no 1º ciclo, 34% no 2º ciclo, 34% no 3º ciclo e 24% no secundário). Independentemente de terem um formador de LGP a trabalhar consigo, os professores devem ter a preocupação de estabelecer uma boa comunicação com os seus alunos surdos. Nos ciclos seguintes, também é importante que os professores sejam capazes de comunicar adequadamente com os alunos surdos, mesmo quando podem contar com o apoio de um intérprete de LGP. Como vimos, os alunos surdos valorizam muito este aspecto num professor o que pode criar uma boa empatia e um ambiente de trabalho mais proveitoso. Os professores devem, ainda, ter consciência que, muitas vezes, a sua capacidade de comunicar em LGP não é suficiente para transmitir os conhecimentos e devem poder contar com o apoio profissional do intérprete de LGP.

De modo a aprofundarmos esta matéria, quisemos saber qual **a opinião dos jovens surdos sobre as atitudes dos seus professores** e de que modo essas atitudes contribuíam para a sua integração nas actividades escolares. A principal razão, apontada pelos jovens, para gostarem de um professor foi a da sua competência (saber ensinar e

explicar bem), a segunda razão foi o facto de o professor demonstrar vontade de ajudar e apoiar o aluno surdo e a terceira o facto de o professor ter uma boa atitude para com eles. As razões mais apontadas para não gostarem de um professor prendiam-se, em primeiro lugar, com a falta de ligação e compreensão por parte do professor, em segundo com uma má atitude e em terceiro com o facto de o professor ensinar mal. Foi interessante verificar que ensinar mal (13%) foi menos referido que ensinar bem (32%).

Podemos concluir, pelas suas respostas, que os alunos surdos valorizam muito a capacidade de ensinar de um professor, mas valorizam também a sua capacidade de compreensão e bom relacionamento com eles.

Foi, igualmente, possível concluir que este grupo de jovens não beneficiou de modo regular e eficaz de um apoio educativo adequado e facilitador do seu progresso académico. Alguns não chegaram a ter apoios educativos, outros tiveram apenas em alguns dos ciclos escolares e muito poucos beneficiaram de apoio adequado. Os progressos que cada um terá alcançado não resultaram de um sistema organizado e preparado especificamente para o sucesso escolar dos alunos surdos mas sim devido a algumas felizes coincidências e ao esforço dos alunos surdos e de muitos dos profissionais envolvidos.

Neste ponto do questionário, introduzimos a questão das **expectativas académicas e profissionais** e quais as áreas ou cursos mais desejados por estes jovens. As áreas mais citadas são as seguintes: a formação de professores, design gráfico e de comunicação, informática, educação de infância, arqueologia e fotografia. Alguns dizem-nos que gostariam de seguir cursos que corresponderiam ao seu sonho, mas que se apresentam como opções difíceis, se não irrealizáveis. Muitos gostariam de ser médicos, jogadores de futebol, modelos e jornalistas de TV para surdos. Considerando talvez alguma dificuldade acrescida nestes cursos, acabam por indicar a opção por cursos de gestão, informática, design ou engenharia electrónica.

Existem vários factores que influenciam a decisão pelo prosseguimento de estudos, mas podemos afirmar que a capacidade de comunicação no seio familiar e a partilha de experiências e anseios é uma forma de incentivo para a procura de melhores soluções para o futuro. Quanto mais a criança surda se sentir integrada na sua família e quanto mais elevadas forem as expectativas quanto ao seu futuro académico e profissional

maiores serão as suas oportunidades de sucesso. É importante que as famílias sejam informadas de que os seus filhos surdos podem ser aquilo que quiserem, basta para isso que lhes sejam oferecidas as mesmas oportunidades que a todas as outras crianças (Mahshie, 1997).

Guião de auto-avaliação da comunicação

O objectivo deste guião era o de levar os jovens inquiridos a **reflectir sobre as suas capacidades de leitura, escrita, comunicação oral e comunicação gestual**. Para esse efeito, foi criada uma grelha com diferentes níveis e exemplos práticos para cada nível¹³⁶.

Verificamos que os valores mais altos, indicados pelos jovens, se referem à leitura e à comunicação gestual e os valores mais baixos à escrita e à comunicação oral. No entanto, de um modo geral, a auto-avaliação feita pelos jovens encontra-se nos três níveis mais elevados, à excepção da comunicação oral que baixa no último nível. Os valores médios (numa escala de 1 a 7) são os seguintes: 4,9 na leitura, 4,1 na escrita, 4,3 na comunicação oral e 6,2 na comunicação gestual. Os resultados mostram alguma apetência pela leitura, sendo a escrita menos valorizada porque é a vertente da língua portuguesa onde os jovens surdos enfrentam mais dificuldades.

Estes resultados levam-nos a concluir que estes jovens, apesar de terem tido um percurso maioritariamente marcado pela comunicação oral, se sentem mais atraídos pela comunicação gestual. A língua gestual portuguesa e o contacto com a comunidade surda constituem, muitas vezes, um momento de descoberta para muitos jovens surdos que se identificam com os outros surdos e se sentem entre pares. Este vínculo é tão forte que mesmo aqueles que fazem este contacto tardiamente o assumem completamente como uma identidade própria: a identidade surda.

Os pais, familiares, educadores, professores e responsáveis políticos não podem nem devem ignorar esta realidade se quiserem respeitar e fazer respeitar os direitos à igualdade de oportunidades que assistem às crianças e jovens surdos, enquanto cidadãos de pleno direito.

¹³⁶ O guião foi inspirado no guião de auto-avaliação do Portfolio Europeu das Línguas, mas adaptado às características do nosso grupo de jovens surdos.

2. Conclusões gerais da investigação e recomendações

A nossa investigação revelou alguns dados que consideramos importantes e que tentaremos aqui salientar. Os jovens inquiridos não tiveram um verdadeiro e completo acesso a uma primeira língua, nem oral, nem gestual. Apesar desse facto, estes jovens dão muita importância à língua portuguesa para poderem estar inseridos na sociedade ouvinte, sobretudo junto dos familiares e amigos. Dão igualmente muita importância à língua gestual portuguesa pois reconhecem nela um factor importante de acesso à informação e à comunicação. Apesar de terem tido um percurso maioritariamente oralista tanto na família, como na escola, quando é pedida a sua opinião sobre o papel da LGP referem-na como elemento essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como para o conhecimento do mundo. Como vimos, aqueles jovens que tiveram um ambiente familiar onde a comunicação era mais facilitada pelo recurso à LGP são os que demonstram maiores expectativas quanto ao seu futuro e ao prosseguimento de estudos. Segundo os dados que nos são fornecidos pelos próprios jovens, a atitude dos seus pais perante a LGP é ambivalente. Por um lado, aceitam-na em casa e na escola, mas, por outro, não a utilizaram, na maioria dos casos, durante o crescimento dos seus filhos.

Identificamos de seguida as questões que se colocam no contexto familiar e que, ao longo da realização do nosso estudo, nos pareceram mais relevantes para um total desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social das crianças e jovens surdos:

- a aquisição plena de uma primeira língua
- a comunicação no seio familiar
- as atitudes e expectativas dos pais
- estratégias de desenvolvimento da literacia e de acesso à segunda língua

Apresentamos neste trabalho algumas recomendações que poderão ajudar a diminuir os obstáculos que as famílias de crianças surdas e, sobretudo, os pais têm de enfrentar no seu dia-a-dia. Os pais de crianças surdas, sejam eles próprios surdos ou ouvintes, necessitam de encaminhamento, informação e formação para poderem proporcionar aos seus filhos a melhor educação possível. Nesse sentido, somos de opinião que deveriam ser levadas a cabo acções de sensibilização e informação junto das famílias, promovidas por diversas entidades, entre elas, as associações de surdos e outras afins, que levassem a voz e a experiência da comunidade surda até elas. Por outro lado, os centros

de saúde e as autarquias também não se podem demitir da sua responsabilidade civil e social junto das famílias que necessitam de apoio e encaminhamento, devendo para esse efeito desenvolver acções de formação e sensibilização dos seus profissionais, em estreita colaboração com as estruturas representativas da comunidade surda portuguesa. Ainda no âmbito das autarquias, deverão ser criados grupos de trabalho que assegurem aos pais e a outros familiares de crianças e jovens surdos o acesso à formação em LGP. Por outro lado, as iniciativas da sociedade civil devem sempre merecer o apoio das estruturas oficiais, apoios que podem ser de carácter logístico, técnico e também financeiro. Apesar de este tipo de iniciativas serem raras no nosso país, identificámos um projecto com estas características a decorrer no concelho de Sintra¹³⁷. Deve, ainda, ser criada legislação que permita aos pais e outros familiares frequentarem cursos de formação de língua gestual portuguesa, usufruindo de alguma tolerância nos seus horários de trabalho, bem como de apoio financeiro.

Na escola, os jovens surdos inquiridos tiveram pouco acesso à LGP e nem sempre nas alturas certas. Nos primeiros ciclos escolares, a formação em LGP e o contacto com professores que dominem a LGP é essencial e não foi o que aconteceu com estes jovens. Nos ciclos seguintes, altura em que os jovens já dominam a LGP, devem existir intérpretes de LGP em todas as aulas, excepto se o professor for surdo ou ouvinte dominando a LGP por completo.

Os jovens inquiridos manifestaram claramente a sua opção por um ensino bilingue e reconheceram a importância do papel do formador de LGP, do intérprete de LGP e do professor com conhecimento de LGP, apesar de não ter sido essa a sua experiência na maior parte dos casos e na maior parte do seu percurso escolar.

Ficou também claro o papel importante que as TIC desempenham na vida destes jovens (96% consideram-nas úteis para os surdos, 86% para aprender a ler e escrever e 91% utilizam-nas para comunicar e aceder à informação). Com níveis elevadíssimos de adesão às TIC podemos concluir que, a serem utilizadas no sistema educativo com os alunos surdos, os resultados a alcançar seriam muito positivos.

¹³⁷ No âmbito das actividades desenvolvidas pela Luz Mater Associação (LMA) foi dado início ao projecto Inforfórum. “O Inforfórum” é um projecto de formação que se encontra a decorrer desde o dia 27 de Março de 2004, com o patrocínio da Fundação Vodafone Portugal e o apoio Logístico da Câmara Municipal de Sintra. Este projecto, com a duração inicial de seis meses, inclui três cursos de Língua Gestual Portuguesa e de Informática, destinados à população surda e suas famílias.”, in *Queluz – Uma autarquia presente*, Outubro, 2006, nº.18, p.7. Consultar: <http://luzmater.pt.vu>

Apesar de algumas dificuldades demonstradas pelos jovens surdos na escrita do português, a reflexão que fazem sobre as suas capacidades de leitura, escrita, comunicação oral e comunicação gestual é bastante positiva. Destacaram-se sobretudo os níveis de leitura e de comunicação gestual.

Passamos a indicar os aspectos que considerámos mais significativos no contexto escolar e que têm um peso importante para o sucesso pessoal e académico das crianças e dos jovens surdos:

- a língua gestual portuguesa como primeira língua e como língua de ensino
- a língua portuguesa como segunda língua, privilegiando a leitura e a escrita
- os profissionais da educação – garantes da acessibilidade e comunicação
- as atitudes positivas dos professores como factor potenciador de aprendizagem
- elevar as expectativas académicas e profissionais dos jovens surdos
- realizar e analisar a autoavaliação da comunicação
- adoptar estratégias de ensino adequadas

No âmbito escolar, as nossas recomendações prendem-se com a necessidade de uma verdadeira implementação da legislação existente sobre a educação bilingue e bicultural das crianças e jovens surdos, bem como, com a melhoria de alguns aspectos de pormenor. A língua gestual portuguesa, como primeira língua dos surdos, e a língua portuguesa, como a sua segunda língua, devem ser assumidas sem preconceitos e com profissionalismo pelas escolas com alunos surdos e pelas entidades governamentais responsáveis pela educação, deixando de depender de acções descontínuas e dos esforços individualizados dos profissionais de educação que trabalham com alunos surdos. As TIC deverão ser consideradas uma mais-valia de grande importância na educação de surdos e a sua utilização deve sofrer um crescimento exponencial nos contextos educacionais. Um aspecto que se encontra previsto na legislação pertinente¹³⁸, mas que não queremos deixar de relembrar pela sua extrema importância, é o de que os alunos surdos nunca deverão estar isolados em turmas de alunos ouvintes.

O governo e os seus ministérios, envolvidos na educação e acção social, deverão fazer respeitar a lei e criar nova legislação que assegure a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar das crianças e jovens surdos. As entidades oficiais não deverão

¹³⁸ Despacho 7520/98 de 6 de Maio, da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, do Ministério da Educação.

escamotear as necessidades de recursos humanos e equipamentos necessários ao desenvolvimento por parte dos profissionais de educação das actividades inerentes às metodologias de ensino mais adequadas. O investimento nas boas práticas educativas tem como resultado cidadãos preparados para uma participação activa e produtiva na sociedade em que se encontram inseridos.

Como é sabido, aquilo que constitui a nossa capacidade cognitiva constrói-se a partir da linguagem que nos rodeia e do contacto com o mundo à nossa volta. Se esse acesso for, de alguma forma, impedido ou limitado, as consequências são nefastas e podem ser variadas em grau. Muitos dos jovens inquiridos não se aperceberam, enquanto crianças, da falta que lhes fez um acesso completo a uma língua; hoje, alguns talvez ainda não tenham essa noção, apesar de sentirem dificuldades na utilização correcta daquela que devia ser a sua segunda língua. Muitos acomodam-se, alguns inquietam-se e revoltam-se. Cabe-nos a nós, adultos, pais, educadores, professores lutar para que as condições de acesso à língua e ao mundo sejam iguais para todas as crianças: ouvintes e surdas, para que cada uma possa evoluir segundo a sua capacidade e vontade.

Quando as crianças surdas não têm acesso completo a uma língua, o seu desenvolvimento linguístico sofre deturpações que se vão acumulando e que dificultam, mais tarde, o trabalho dos professores que lhes querem ensinar a língua portuguesa e as outras matérias. Como se isto não constituísse por si só um grave problema, as crianças surdas sem comunicação, ou com uma comunicação demasiado pobre e ligada às necessidades básicas de sobrevivência, não usufruem das experiências de vida que as rodeiam, na sua globalidade, apenas conseguem captar aquilo que vêem e o pouco que conseguem entender do muito pouco que lhes é transmitido, ficando muito aquém dos conhecimentos adquiridos pelas crianças ouvintes da mesma idade.

Não é possível que uma sociedade civilizada, moderna e globalizada continue a ignorar os seus cidadãos que, em várias áreas de actuação, necessitam de um apoio especializado. É preciso que haja informação, é urgente a implementação de um sistema educativo eficaz, baseado em experiências já comprovadas em outros países como sendo de sucesso. É preciso um trabalho sério que olhe para as crianças surdas não como deficientes, mas como crianças que têm a sua própria língua que lhes permite um desenvolvimento global positivo e lhes dá acesso ao mundo, à segunda língua, à sociedade, à sua própria família.

Como ficou claro no enquadramento teórico deste trabalho, o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda depende de uma educação bilingue e bicultural que começa na família e continua na escola. Como vimos, a maioria dos jovens inquiridos não beneficiou de uma aquisição completa de uma primeira língua: a língua oral não lhes esteve acessível, por falta de audição, e a língua gestual não foi colocada ao seu alcance na maioria dos casos, e nem de uma forma regular e continuada desde a detecção da sua surdez.

“Existe um caminho ainda longo a percorrer no nosso país no que diz respeito ao aconselhamento e encaminhamento dos pais de crianças com necessidades específicas, que lhes permitam o seu total desenvolvimento. Os pais de crianças surdas deveriam ter acesso facilitado a informação sobre os surdos, a língua gestual e a comunidade surda do seu país, podendo, assim, na posse de informação completa, tomar as melhores opções para a educação dos seus filhos. Isso não acontece ainda no nosso país de forma organizada pelos serviços e entidades oficiais. São os pais que têm de procurar informação e esbarram com muitas dificuldades. Os pais deveriam ser encorajados a visitar as associações de surdos, local privilegiado de contacto com a LGP, tanto para si, como para os seus filhos surdos, pois aí encontrariam outras crianças surdas e adultos surdos com quem poderiam partilhar vivências e experiências”¹³⁹

Devemos exigir ao poder político que assuma as suas responsabilidades promovendo uma real implementação das políticas educativas para os surdos, de modo a garantir uma verdadeira igualdade de oportunidades na educação das crianças e jovens surdos. O governo deverá criar legislação inequívoca que garanta um ensino de qualidade e as condições necessárias, em recursos humanos e equipamentos, para uma educação bilingue e bicultural de surdos. Deve, também, criar legislação apropriada que garanta aos pais o direito de aprenderem língua gestual portuguesa, dando-lhes acesso a informação adequada para poderem proporcionar aos seus filhos surdos um ambiente rico em língua gestual propício ao seu desenvolvimento pleno e o acesso a um nível de literacia apropriado às exigências da sociedade actual e ao exercício de uma cidadania plena.

¹³⁹ Citação própria retirada do ponto 1.3 do capítulo 2 da Metodologia da Investigação, pp. 150-151

3. Estudos futuros

Ao longo da realização deste trabalho, fomos nos deparando com áreas de estudo que se nos afiguram necessárias e interessantes. Deixamos aqui algumas pistas de estudos cuja necessidade reconhecemos e que complementaríamos os conhecimentos existentes no âmbito do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas e do desenvolvimento da literacia.

Sem prejuízo de estudos que se encontrem a decorrer e de outros que aqui não são mencionados, consideramos que seria importante realizar estudos nas seguintes áreas:

- Um estudo semelhante ao nosso, que analisasse os contextos de crescimento familiar e escolar de crianças surdas na faixa etária até aos 15 anos. Esse estudo permitiria verificar as possíveis evoluções de atitudes e procedimentos e estabelecer comparações com os nossos resultados.
- Um estudo a realizar junto dos pais de crianças e jovens surdos para conhecer o seu posicionamento quanto à LGP como língua de comunicação e educação.
- Um estudo que cruze os níveis de literacia dos pais ou educadores com as condições de desenvolvimento de literacia proporcionadas aos seus filhos e educandos surdos.
- Um estudo sobre a leitura e a escrita dos jovens surdos, relacionando estes dados com os métodos de ensino utilizados.
- Um estudo a realizar junto dos professores de surdos, para identificar até que ponto são utilizadas as TIC.
- Um estudo com os professores de surdos para identificar a utilização de estratégias de ensino de português língua segunda.
- Um estudo sobre a interacção professor e aluno surdo.

Lançamos aqui alguns desafios na esperança de que estes e outros estudos sejam realizados e possam contribuir para a melhoria das condições de vida das crianças e jovens surdos.

Foi com grande entusiasmo que realizámos este trabalho e esperamos que o mesmo seja uma mais-valia para a luta pela igualdade de direitos e oportunidades das crianças e jovens surdos e que possa contribuir para o reconhecimento e implementação de políticas sociais e educativas verdadeiramente adequadas e eficazes.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

AHLGREN, I. e HYLSTENSTAM, K. (eds.) (1994): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg, Signum Verlag.

AHLGREN, I. (1994): "Sign Language as the first Language", in AHLGREN, I. e HYLSTENSTAM, K. (eds.) (1994): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg, Signum Verlag.

ALARCÃO, I. (1999): "Interacções em Didáctica das Línguas", in VIEIRA, F. et al (org) (1999): *Educação em Línguas Estrangeiras – Investigação, Formação, Ensino – Actas do 1º Encontro Nacional de Didácticas / Metodologias do Ensino das Línguas Estrangeiras*, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação

ALARCÃO, I. (org.) (2001: *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, Porto Alegre, Artmed Editora

ALVES, M. H. (1999): "Ser ou não ser Surdo... como ser Cidadão?", Palestra proferida em Algés, na Acção de Sensibilização "Solidariedade e a Integração na Comunidade Surda"

AMARAL, M.A. (1991): "Linguagem Gestual de Crianças e Jovens Surdos", *Revista da Casa Pia de Lisboa*, Ano 4, nº. 8, Dez.91. Lisboa, Casa Pia de Lisboa

AMARAL, M.A. (1993): "Reflectindo sobre a Reabilitação de Surdos", *Integrar*, nº. 2, Set. 93. Lisboa, IEFP/SNR

AMARAL, M.A. (1995): "Porquê o Interesse Crescente pela Língua Gestual", *Integrar*, nº. 6, Dez 94 a Mar. 95. Lisboa, IEFP/SNR

AMARAL, M.A. (2002): *Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas – Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa

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

ANÇÃ, M. H. *et al* (1994): “Desenvolvimento de Competências de Aprendizagem do Português Língua Estrangeira: Algumas sugestões práticas” in *Actas do 1º Encontro Nacional dos Centros de Línguas do Ensino Superior*, Bragança, APOCLES

ANÇÃ, M. H. (1997): “Dificuldades de Aprendizagem em Português - Língua Segunda: Os tempos do passado” in *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

ANÇÃ, M. H. (1999): “Da Língua Materna à Língua Segunda”, *Noesis*, nº 51, Jul/Set 1999, em linha <http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, em 12.10.06

ANÇÃ, M. H. (2000): “Conhecimentos em Português – Língua Segunda (Cabo Verde e Angola)” in *Didáctica das línguas e da literatura: Actas do V Congresso Internacional*, Coimbra: Almedina

ANÇÃ, M. H. (2002): “Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência” in *Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literatura*, Coimbra, Pé de Páginas Editora

ANDERSSON, R. (1994): “Second Language Literacy in Deaf Students”, in AHLGREN, I. e HYLSTENSTAM, K. (eds.) (1994): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg, Signum Verlag.

ANDRADE, A.I. e ARAÚJO E SÁ, H. (coords.) (2003): “Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didácticos”, in NETO, A. *et al* (2003) *Didácticas e Metodologias de Educação - Percursos e Desafios*, Évora: Universidade de Évora

ARAÚJO E SÁ, M. H., ANÇÃ, M. H. e MOREIRA, A. (coords.) (2004): *Transversalidades em Didáctica das Línguas*, Aveiro, Universidade de Aveiro

BARDIN, L. (1977): *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70

BELL, J. (1997): *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa, Gradiva

BENAVENTE, A. (coord.) (1996): *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação

BERNARDO, I. M. (2005): “A Escola Multicultural e o Ensino do Português Língua Segunda”, em www.multiculturas.com/images/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf, consultado em 26.09.06

BETTENCOURT, J. e CATARINO SOARES, J. (1994): “Língua Gestual Portuguesa – Língua de uma Minoria Linguística”, *Integrar*, nº. 4, Abr-Julh. 94, Lisboa: IEFP/SNR

BERGMANN, R. (1994): “Teaching Sign Language as the Mother Tongue in the Education of Deaf Children in Denmark”, in AHLGREN, I. e HYLSTENSTAM, K. (eds.) (1994): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg, Signum Verlag.

BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Editions de Minuit

BISPO, M., COUTO, A., CLARA, M.C. e CLARA, L. (2006): *O Gesto e a Palavra I – Antologia de Textos sobre a Surdez*, Lisboa, Caminho

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994): *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora

BOTELHO DE SOUSA, M. F. (2002): *Educação para a televisão e aprendizagem do Português – um estudo prospectivo*, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, Universidade Aberta

BOTELHO DE SOUSA, M. F. (2004): *Ser cidadão, educar para os media, aprender Português : Literacia(s) e cidadania*, comunicação apresentada ao painel – "Media, Tecnologias de Informação e Comunicação e Aprendizagem de Línguas", Actas do Encontro Regional : a Linguística e o Ensino das Línguas, Setúbal, APL / ESE (Cd-Rom)

BOTELHO DE SOUSA, M. F. (2005): *Didáctica do Português, Literacia(s) e cidadania*, Lição das provas públicas para professor coordenador, Setúbal, IPS - ESE

BOUVET, D. (2003): "Être Sourd et Savoir Parler, Lire et Écrire", Palestra proferida em Lisboa no Instituto Franco-Português

BRUEGGEMANN, B. J. (Ed) (2004): *Literacy and Deaf People*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press

CANHA, M. B. (2001): *Investigação em Didáctica e Prática Docente*, Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

CARMO, H. e FERREIRA, M.M. (1998): *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta

Censos 2001, disponível em www.ine.pt/censos2001/

CHOMSKY, N. (1994): *O Conhecimento da Língua - Sua Natureza, Origem e Uso*, Lisboa, Editorial Caminho

CLARK, M.D., MARSCHARK, M. e KARCHMER, M. (2001): *Context, Cognition and Deafness*, Washington, D.C., Gallaudet University Press

COOK, V. (1994): *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Edward Arnold

COUTINHO, A. (2002): *Representações Sociais da Leitura e da Escrita nas Crianças Surdas*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

COUTINHO, A. (2006): *A Sequência Narrativa em Crianças Surdas – Influência do Ambiente Bilingue na Aquisição da Estrutura Narrativa*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

CRISPIM, M. L. (1999): “Português, Língua Não Materna: Formação de Docentes”, *Noesis*, nº 51, Jul/Set 1999, em linha <http://www.dgjdkc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier2.htm>, em 12.10.06

Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais, (1994): Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em colaboração com o governo de Espanha, em Junho de 1994,

DELAMOTTE-LEGRAND, R. e SABRIA, R. (2001): “L’Infant Sourd et ses Langues: l’unicité des choix en parcours langagiers pluriels” in CASTELLOTTI, V. (ed.) (2001): *D’Une Langue à d’Autres: Pratiques et Representations*, Rouen

DELGADO-MARTINS, M.R. (1996): “Linguagem gestual: uma linguagem alternativa” in HUB FARIA, I. *et al*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho

DELGADO-MARTINS, M.R. (1997a): “Um recurso visto pelo(s) autor(es) – Dicionário da Língua Gestual”, *NOESIS*, Julho/Setembro 1997

DELGADO-MARTINS, M.R. (1997b): “Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever”, *NOESIS*, Outubro/Dezembro 1997

DODSON, F. (1972) : *Tout se joue avant 6 ans*, Paris, Marabout

DOLTO, F. (1999): *A Criança e A Família – Desenvolvimento emocional e ambiente familiar.*, Lisboa, Pergaminho

DOLTO, F. (1999): *Transtornos na Infância - Reflexões sobre os problemas psicológicos e emocionais mais comuns na criança.*, Lisboa, Pergaminho

DOMINGOS, A. M. *et al.* (1986): *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

DUARTE, H. e ALMEIDA, M.J. (2003): “Recognizing and Protecting Sign Language in the Constitution”, *News – Magazine of the World Federation of the Deaf*, Vol.16, No. 2, Julho 2003, pp. 7-8

Education Rights for Deaf Children princípios da Federação Mundial de Surdos, em wfdeaf.org/pdf/policy_child_ed.pdf, consultado em 15.12.06

ELLIS, R. (1989): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press

EMMOREY, K., KOSSLYN, M. e BELLUGI, U. (1993): “Visual imagery and visual-spatial language: Enhanced imagery abilities in deaf and hearing ASL signers”, *Cognition*, 46, pp.139-181

ERTING, L. e PFAU, J. (1997): *Becoming Bilingual: Facilitating English Literacy Development Using ASL in PreSchool*, disponível em “Sharing Ideas” no Laurent Clerc National Deaf Education Center, da Gallaudet University, Washington, D.C., no sítio <http://clerccenter.gallaudet.edu/Products/Sharing-Ideas/planning/SI-Planning.pdf>, consultado em 12.04.06

ESTANQUEIRO, P. (2006): “Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito? – O meio menos restritivo na educação de Surdos” in BISPO, M., COUTO, A., CLARA, M.C. e CLARA, L. (2006): *o Gesto e a Palavra I – Antologia de Textos sobre a Surdez*, Lisboa, Caminho

Experiencias Bilingües en la Educación del Niño Sordo (1998): Barcelona: Associació de pares de sords de Catalunya

Federação Mundial de Surdos, disponível em www.wfdeaf.org/documents.html

FISCHER, G. e CORREIA, M. L. (1999) : “Aprender a Ensinar Português como Língua Não Materna ”, *Noesis*, nº 51, Jul/Set 1999, em linha <http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, em 12.10.06

GAGNÉ, G. *et al.* (1989): *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Vol. 1, Bruxelles, Editions Universitaires

GALLISSON, R. e COSTE, D. (1983): *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Lisboa, Livraria Almedina

Gestuário – Língua Gestual Portuguesa (1991): Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1993): *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora

GROSJEAN, F. (1999): “O direito da Criança Surda de Crescer Bilingue”, tradução portuguesa de um texto do *Laboratoire de Traitement du Langage et de la Parole*, da Faculdade de Letras da Universidade de Neuchâtel, Suíça

GROSJEAN, F. (2002): *An Interview of François Grosjean on Bilingualism*, disponível no sítio www.unine.ch/ltlp/pub/grosjean_interview.rtf, consultado em 12.11.04

Guia Europeu da Comunidade Surda (1997): Versão portuguesa, Bruxelas: EUD – União Europeia de Surdos

Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – from Linguistic Diversity to Plurilingual Education (2002): Conselho da Europa

HAGÉGE, C. (1996): *A Criança de Duas Línguas*, Lisboa, Instituto Piaget

Hardy, S. T. (s.d.): “Vygotsky’s Contributions to Mentally Healthy Deaf Adults”, palestra proferida em Washington, na Universidade de Gallaudet, retirado do sítio: <http://psych.hanover.edu/vygotsky/hardy.html>, consulta realizada em 8.01.2005

Hil, M. M. e Hill, A (1998): *A Construção de um Questionário*, S/Local, Dinâmia

JOKINEN, M. (1999): “Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos” in SKLIAR, C. (Org), *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos*, Vol. 1, Porto Alegre: Editora Mediação

KELLERHALS, J. *et al.* (1989): *Microsociologia da Família*, Mem Martins: Publicações Europa-América, LDA.

KLIMA, E. e BELLUGI, U. (1980): “Wit and poetry in American Sign Language” in STOKOE, W. (Ed) (1980): *Sign and Culture – A Reader for Students of American Sign Language*. Silver Spring, Maryland: Linstock Press Inc.

KLIMA, E. e BELLUGI, U. (2005): “Língua Gestual e Afasia”, palestra apresentada na Universidade Nova, em Outubro de 2005 (Documento não publicado)

KRASHEN, S. D. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall Inc.

KYLE, J. (1999): “O ambiente bilingue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os Surdos” in SKLIAR, C. (org) (1999): *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos*, Vols: 1, Porto Alegre: Editora Mediação

LABORIT, E. (2000): *O Grito da Gaivota*, Lisboa, Edit. Caminho

LANE, H. (1993): *The Mask of Benevolence – Disabling the Deaf Community*, New York, Vintage Books

LANE, H. (1989): *When the Mind Hears – A History of the Deaf*, New York, Vintage Books

LANE, H. (1997): *A Máscara da Benevolência – A Comunidade Surda Amordaçada*, Lisboa, Instituto Piaget

LANE, H., R. HOFFMEISTER e B. BAHAN (1996): *A Journey into the DEAF-WORLD*, San Diego, Dawn Sign Press

MAHER, J. (1996): *Seeing Language in Sign – The Work of William C. Stokoe*, Washington D. C., Gallaudet University Press

MAHSHIE, S. N. (1997): “A First Language : Whose Choice Is It” in <http://clerccenter.gallaudet.edu/Products/Sharing-Ideas/afirst/smahshie.html>, consultado na Internet em 3.01.2005

MARTIN, M. e B. GROVER (1990): *Ears and Hearing*, London, Macdonald Optima

MARTINS, M. A. (1996): *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, ISPA

MARCHESI, A. (1999): *Psicosociologia de la Comunidad Sorda*, Madrid, Confederación Nacional de Sordos de España

MARSCHARK, M. (1993): *Psychological Development of Deaf Children*, New York, Oxford, Oxford University Press

MAS, C. (1994): “Bilingual Education for the Deaf in France”, in AHLGREN, I. e HYLTENSTAM, K. (eds.) (1994): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg, Signum Verl.

MATEUS, M. H., FISCHER, G. E PEREIRA, D. (2005): *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), (Cd Rom), disponível em www.iltec.pt

MUCCHIELLI, R. (1979): *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as pessoas com deficiência, (1994): Resolução A/RES/48/96 de 4 de Março da ONU

Observatório dos Apoios Educativos “Alunos Surdos Severos e Surdos Profundos: Compreensão da Leitura no Final do 1º Ciclo do Ensino Básico”, (2002): Lisboa, Departamento de Educação Básica do M.E., disponível em www.dgidec.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp

Observatório dos Apoios Educativos – Domínio Sensorial: Audição, (2003): Lisboa, Departamento de Educação Básica do M.E., disponível em www.dgidec.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp

Observatório dos Apoios Educativos – Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto – Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, (2004/2005): Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do M.E., disponível em www.dgidec.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp

O'ROURKE, T.J. (mod.) (1991): "Teaching English to Deaf Students and English as a Second Language: Psychological Considerations – An Academic Panel Discussion", Washington, Gallaudet University, English Department

PATTON, M. Q. (1987): *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications, Inc.

PINHO E MELO, MORENO, DELGADO-MARTINS *et al.* (1985): *A Criança Deficiente Auditiva - Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

POIRIER, J. *et al.* (1995): *Histórias de Vida – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora

POIZNER, H., KLIMA, E. e BELLUGI, U. (1987): *What the Hands Reveal about the Brain*, Cambridge, MA – Massachusetts Institute of Technology Press

Portfolio Europeu das Línguas (2004): Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC

PRATA, I. (1980): *Mãos que falam*, Lisboa, Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Projecto Literatura & Literacia,

<http://w3.iie.minedu.pt/literaturaliteracia/memoria/genese.htm>, consultado na Internet em 15.01.2005

Projecto Quanti, disponível em www.snripd.pt

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação (2001): Lisboa, Edições ASA

Queluz – Uma autarquia presente, Outubro, 2006, nº.18, p.7.

QUIVY, R., L. VAN CAMPENHOUDT (2003): *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva

RIEBER, R.W. (Editor) e KNOX, J.E. (Tradutor) (1993): *Collected Works of L.S. Vygotsky, Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*, Holanda, Kluwer Academic Publishers Group, em www.abebooks.com/servlet/searchResults?&isbn=0306424428&nsa=1, consulta em 26.12.2006

Relatório Final – Português LNM (2005): do ME/DGIDC, em www.dgipc.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf, consultado em 7.10.2006

RUELA, A. (2000): *O aluno surdo na escola regular – a importância do contexto familiar e escolar*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional do M.E.

SACKS, O. (1990): *Vendo vozes*, Rio de Janeiro, Imago

SANTOS SILVA, J. A. (2002): *O clima de indisciplina escolar e o êxito escolar feminino em Portugal*, Dissertação de doutoramento em Sociologia, Universidade Nova de Lisboa

SCHAFFER, H. R. (1999): *Desenvolvimento Social da Criança*, Lisboa, Instituto Piaget

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

SCHÜTZ, R. (s.d.): “Noam Chomsky”, em www.sk.com.br/sk-chom.html

SILVA, M.P. (2001): *A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo*, São Paulo, Plexus

SIM-SIM, I. (1994): “De que é que falamos quando falamos de leitura”, *Revista Inovação*, 7, pp.131-143

SIM-SIM, I. (1998): *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta

SIM-SIM, I. (org.) (2005): *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

SKLIAR, C. (Org) (1999): *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*, Vols: 1 e 2, Porto Alegre, Editora Mediação

SKLIAR, C. (Org) (1998): *A Surdez – um olhar sobre as diferenças*, Porto Alegre, Editora Mediação

SOARES, J.C. (2003): “Elements of Phonology”, Lição das provas públicas para professor coordenador, Setúbal, IPS - ESE

STEVENS, R.P. (1980): “Children’s language should be learned, not taught” in STOKOE, William (Ed) (1980): *Sign and Culture – A Reader for Students of American Sign Language*, Silver Spring, Maryland, Linstock Press Inc.

STEWART, D. A. e CLARKE, B. R. (2003): *Literacy and Your Deaf Child*, Washington, D.C., Gallaudet University Press

STOKOE, W. (Ed) (1980): *Sign and Culture – A Reader for Students of American Sign Language*. Silver Spring, Maryland, Linstock Press Inc.

STOKOE, W. (1997): “Sign Language as the First Language of Mankind”, palestra proferida na Conferência “Os Surdos Olhando o Futuro”, Lisboa, Torre do Tombo

STOKOE, W. (2001): “Deafness, Cognition, and Language” in CLARK, M.D., MARSCHARK, M. e KARCHMER, M. (2001): *Context, Cognition and Deafness*, Washington, Gallaudet University Press

STRONG, M. (ed.) (1988): *Language Learning and Deafness*, San Francisco, Cambridge University Press

STRONG, M. (1988): “A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English”, in STRONG, M. (ed.) (1988): *Language Learning and Deafness*, San Francisco, Cambridge University Press

SVARTHOLM, K. (1991): Reading strategies in bilingually educated deaf children – some preliminary findings,
www.actos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos2/svartholm.pdf, consultado na Internet em 12.11.04

SVARTHOLM, K. (1994): “Second Language Learning In the Deaf” in AHLGREN, I. e HYLTENSTAM, K. (eds.) (1994): *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg, Signum Verl.

SVARTHOLM, K. (1998): “Aquisição de segunda língua por surdos”, *Espaço*, nº. 9, Janeiro – Junho 1998, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, pp. 38-45

SVARTHOLM, K. (1999): “Bilinguismo dos Surdos” in SKLIAR, C. (Org) (1999): *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos*, Vol. 2, Porto Alegre, Editora Mediação

SVARTHOLM, K. (2003): “Como Leerles a los Sordos? ” (Resumo de uma palestra dada em Buenos Aires, em 8 Abril de 2003), disponível no sítio www.sitiodesordos.com.ar/svartholm.htm, consultado em 26.09.06

TUCKMANN, B. W. (1988): *Conducting Educational Research*, San Diego, New York, Chicago, Austin, Washington, London, Sydney, Tokyo, Toronto, Harcourt Brace Jovanovich, Publishers

Uma escola, Uma sala de aula Interculturais – Sugestões para Professores, (s.d.):
Brochura do Secretariado Entreculturas do ME

VIGOTSKY, L. S. (2001): *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, São Paulo,
Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

VIGOTSKY, L. S. (1991): *A Formação Social da Mente*, São Paulo, Livraria Martins
Fontes Editora Ltda.

VIGOTSKY, L. S. (s.d.): Consulta, em linha, realizada sob a designação “Deaf child” na
opção “search inside” no sítio: [www.amazon.com/Collected -works-Vygotsky-Cognition-
Language/dp/0306424428](http://www.amazon.com/Collected-works-Vygotsky-Cognition-Language/dp/0306424428), em 26.12.2006

ZIMLER, R.C. (1999): *O Último Cabalista de Lisboa*, Lisboa, Círculo de Leitores

GUIÃO DE ENTREVISTA A JOVENS SURDOS

Entrevista gravada em vídeo

Esta entrevista destina-se a recolher informação sobre os contextos de crescimento das crianças e jovens surdos portugueses. Os dados recolhidos permanecerão confidenciais.

CARACTERIZAÇÃO DO/DA JOVEM

Idade
Tipo de surdez
Actividade actual
Idade do primeiro contacto com a LGP

CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Pais surdos ou ouvintes?
Irmãos surdos ou ouvintes? Idades?
Profissões do pai e da mãe
Habilitações do pai e da mãe

COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA

Como é a comunicação na família actualmente? Oralmente, gestualmente?
Quais os temas de conversa?
Como era a comunicação em criança?
Havia outras pessoas na família ou de fora que conversassem em LGP?
Como é a reacção dos pais à LGP?

HÁBITOS FAMILIARES DE LEITURA

Os pais liam histórias infantis? Como?
Havia livros em casa?
Quem lia?
Alguém ensinou a ler e a escrever em casa?
Quem ajudava nos trabalhos de casa?
Gostas de ler? O quê?

OUTRAS ACTIVIDADES FAMILIARES

Acesso à televisão
Cinema
Teatro
Outras actividades
Passatempos
Novas tecnologias: Telefone/SMS e Computadores/Internet

PERCURSO ESCOLAR

Como foi a escola nos vários níveis?
Como eram os professores?
Havia Intérpretes de LGP?
O que devia ser melhorado?

COMENTÁRIOS DO/A JOVEM

Algumas ideias ou sugestões

Universidade de Aveiro / Escola Superior de Educação de Setúbal
Mestrado em Didáctica de Línguas – Variante de Português Língua Não Materna

PRÉ-TESTE

Ficha nº: _____

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A JOVENS SURDOS

Este questionário destina-se a recolher informação sobre os contextos de crescimento das crianças e jovens surdos portugueses. Os dados recolhidos permanecerão confidenciais.

1. CARACTERIZAÇÃO DO/A JOVEM

IDADE: _____ SEXO: Masculino Feminino

TIPO DE SURDEZ: Bilateral : Sim Não

Profunda Severa Moderada

Congénita Adquirida com que idade? _____

ACTIVIDADE: Estudante Ano/Curso: _____

Trabalhador Profissão: _____

IDADE DO PRIMEIRO CONTACTO COM A LGP – Língua Gestual Portuguesa: _____

Com quem? _____ Onde? _____

2. CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Pai e mãe ouvintes

Pai e mãe surdos

Só um dos pais é surdo/a

(Podes assinalar mais do que uma opção, ou nenhuma se não tiveres irmãos)

Irmãos surdos Quantos: _____

Irmãos ouvintes Quantos: _____

	Profissão	Habilitações
Pai		
Mãe		

3.

COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA

Como é a comunicação na tua família actualmente?

Com os teus pais? Em Língua Gestual
Oral / Leitura labial
Língua gestual e oralidade
Outra, qual? _____

Com os teus irmãos? Em Língua Gestual
Oral / Leitura labial
Língua gestual e oralidade
Outra, qual? _____

Conversas com os teus pais?

Todos os dias Às vezes Pouco Nunca

Sobre que temas? (Podes escolher mais do que uma opção)

Família Escola Trabalho Futuro
Jovens Notícias Política Livros

Outros, quais? _____

Sentes-te à vontade para conversar com os teus pais sobre os teus problemas? (Podes escolher mais do que uma opção)

Sim

Não

Porquê?

Diferença idades

Dificuldade na comunicação

Há assuntos que prefiro falar com os amigos

Outra razão: _____

Como era a comunicação com os teus pais quando eras criança?

Em Língua Gestual

Oral / Leitura labial

Língua gestual e oralidade

Outra, qual? _____

Em criança, conversavas em LGP com outras pessoas? Se sim indica quem:

Avós

Tios

Irmãos

primos

Crianças surdas

Adultos surdos

Onde? _____

Outras pessoas, quem? _____

Queres comentar esta questão? _____

Os teus pais aceitam bem a LGP? Sim Não Mais/menos

Eles sabem bem LGP? Sim Não Mais/menos

Mesmo sabendo pouco eles gostam de conversar contigo em LGP?
Sim Não Mais/menos

4. **HÁBITOS FAMILIARES DE LEITURA**

Recordas-te se os teus pais te liam histórias infantis?

Sim Não

Se sim, como era a leitura?

Só leitura labial Com ajuda da mímica com ajuda da LGP

Em criança tinhas livros com imagens e palavras?

Sim Não

Os teus pais ensinavam-te a ler as palavras?

Sim Não

Eles explicavam o significado das palavras com ajuda de gestos?

Sim Não

Se quiseres fazer algum comentário sobre este assunto podes usar estas linhas:

Lembras-te onde aprendeste a escrever as primeiras palavras?

Em casa Na escola Outro lugar, qual? _____

Lembras-te quem te ajudava mais na leitura e na escrita?

Pai Mãe Irmão/irmã Avós Outro, qual? _____

Depois de começares a escola quem te ajudava em casa com os trabalhos de casa?

Pai Mãe Irmão/irmã Avós Outro, qual? _____

Ninguém ajudava

Se tinhas ajuda, como é que te explicavam o que não sabias? (Podes escolher mais do que uma opção)

LGP Mímica Oralidade Escrita

Outro, qual? _____

Em criança havia pessoas na tua família que gostavam de ler? Quem?

Pai Mãe Irmão/irmã Avós Outro, qual? _____

O que é que liam? (Podes escolher mais do que uma opção)

Livros Jornais Revistas BD¹ Outro, qual? _____

Agora gostas de ler? Se sim, o quê? (Podes escolher mais do que uma opção)

Livros Jornais Revistas BD Outro, qual? _____

Indica títulos do que gostas de ler mais:

Livros _____

Jornais _____

Revistas _____

BD _____

Outros _____

¹ BD, Banda desenhada do tipo do Homem Aranha ou Tio Patinhas, entre outras.

OUTRAS ACTIVIDADES FAMILIARES

5.

TELEVISÃO – Hoje a televisão tem legendas e alguns programas com tradução em LGP. Quando eras criança como percebias os programas de televisão? (Podes escolher mais do que uma opção)

Os teus pais traduziam para ti?

Tentavas perceber pelas imagens?

Conseguias ler as legendas?

Devia haver programas para crianças surdas?

Se quiseres dá a tua opinião sobre este assunto: _____

Agora costumavas ver as notícias? Sim Não Às vezes

Preferes legendas ou tradução em LGP? Legendas LGP

Queres comentar:

CINEMA – Gostas de ir ao cinema? Se sim, indica o estilo ou estilos que preferes:

Aventura Comédia Drama Terror Ficção científica

Em média quantas vezes por mês vais ao cinema? _____

TEATRO – Gostarias de ver teatro traduzido? Sim Não

Devia haver mais teatro feito por surdos? Sim Não

OUTRAS ACTIVIDADES – Os teus pais levavam-te a passear em criança a:

Museus Exposições Jardins Feiras/Mercados

Outros, quais? _____

PERCURSO ESCOLAR

6.

Indica o nome das escolas que frequentaste nos vários níveis e as localidades, e se havia tradução em LGP, ou se os professores usavam LGP. (Escolhe as opções e acrescenta a informação que quiseres)

NÍVEL	ESCOLA	HORAS TRADUÇÃO LGP	PROFESSORES LGP	COMENTÁRIOS
PRÉ-ESCOLA 4 A 5 anos	Nome Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
1º CICLO 1º- 4º	Nome Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
2º CICLO 5º- 6º	Nome Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
3º CICLO 7º- 9º	Nome Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
SECUNDÁRIO 10º-12º	Nome Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
SUPERIOR	Nome Local Curso	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	

Obrigada pela tua colaboração.

Se desejares fazer algum comentário adicional podes usar esta folha.

Data: _____

Ficha nº: _____

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A JOVENS SURDOS

Este questionário destina-se a recolher informação sobre os contextos de crescimento dos jovens surdos em Portugal. Os dados recolhidos permanecerão confidenciais.

A. CARACTERIZAÇÃO DO/A JOVEM

1. IDADE: _____ 2. SEXO: Masculino Feminino

3. TIPO DE SURDEZ: Profunda Severa Moderada

Nasceu Idade em que foi diagnosticada / descoberta a surdez _____

Adquirida mais tarde com que idade? _____

Consegues ouvir a fala? Sim: com aparelho sem aparelho Não

4. ACTIVIDADE: (Podes indicar mais do que uma opção)

Estudante Ano _____ Área: _____

Queres continuar a estudar? Sim Não Qual o curso? _____

Alguém te incentiva / apoia a continuar a estudar? Sim Não Quem? _____

Formação profissional Curso: _____

Trabalhador Profissão: _____

5. IDADE DO PRIMEIRO CONTACTO COM A LGP – Língua Gestual Portuguesa: _____

Com quem? _____ Onde? _____

B. CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

6. Se cresceste com os teus pais e irmãos, diz como são eles: Pai e mãe ouvintes

Pai e mãe surdos

Só um dos pais é surdo/a

(Podes assinalar mais do que uma opção, ou nenhuma se não tiveres irmãos)

Irmãos surdos Quantos: _____

Irmãos ouvintes Quantos: _____

7. Se foram outros familiares que te educaram indica quais:

Avós Tios Padrinhos Outros _____

Algun deles era surdo? Sim Não Se sim, quem? _____

8. Indica a informação pedida sobre os teus pais ou outra pessoa que te educou.

	Habilitações	Profissão	Tem função de chefe? Se sim, quantas pessoas tem a seu cargo?
Pai			
Mãe			
Outro responsável pela tua educação. Quem?.....			

C.

COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA

9. Como é a comunicação na tua família actualmente? (Podes indicar mais de uma opção)

Com os teus pais?

Pai Em Língua Gestual
 Oral / Leitura labial
 Língua gestual e oralidade
 Mímica
 Outra, qual? _____
 Destas opções qual é
 a mais frequente? _____

Mãe Em Língua Gestual
 Oral / Leitura labial
 Língua gestual e oralidade
 Mímica
 Outra, qual? _____
 Destas opções qual é
 a mais frequente? _____

Com os teus irmãos?

Em Língua Gestual
 Oral / Leitura labial
 Língua gestual e oralidade
 Mímica
 Outra, qual? _____
 Destas opções qual é a mais frequente? _____

E com outros familiares com quem vives? Indica quem: _____

Em Língua Gestual
 Oral / Leitura labial
 Língua gestual e oralidade
 Mímica
 Outra, qual? _____
 Destas opções qual é a mais frequente? _____

10. Com que frequência conversas com os teus pais ou com alguém mais próximo que te educou? Indica quem: _____

Todos os dias Às vezes Pouco Nunca

11. Sobre que temas? (Podes escolher mais do que uma opção)

Família Escola Trabalho Futuro
Jovens Notícias Política Livros

Outros, quais? _____

12. Sentes-te à vontade para conversar com os teus pais ou com as pessoas que te educaram sobre os teus assuntos pessoais ou problemas? (Podes escolher mais do que uma opção)

Sim Não Porquê? Diferença idades
Dificuldade na comunicação
Há assuntos que prefiro falar com os amigos
Outra razão: _____

13. Como era a comunicação com os teus pais ou com as pessoas que te educaram quando eras criança?

Em Língua Gestual
Oral / Leitura labial
Língua gestual e oralidade
Mímica
Mímica e oralidade
Outra, qual? _____

14. Pensas que foi uma boa opção de comunicação?

Sim Porquê? _____

Não Porquê? _____

15. Lembras-te de uma história passada contigo e com os teus pais ou com a tua família, que ficou na tua memória, por uma razão triste ou por uma razão alegre, que queiras contar aqui? (Podes escrever no outro lado da folha se quiseres)

16. Em criança, conversavas em LGP com outras pessoas para além dos teus pais? Se sim indica quem/onde. (Podes indicar mais do que uma opção)

Avós Tios Irmãos Primos
Crianças surdas Adultos surdos

Outras pessoas, quem? _____

Em casa Na escola Na associação Outro sítio _____

17. O que pensam os teus pais, ou as pessoas que te educaram, sobre a LGP:

17.1 Aceitam bem a LGP em casa? Sim Não Mais/menos

17.2 Eles sabem bem LGP? Sim Não Mais/menos

17.3 Mesmo quando sabem pouco eles gostam/tentam conversar contigo em LGP?

Sim Não Mais/menos

17.4 Eles aceitam que aprendas LGP na escola?

Sim Não Mais/menos

D.

APOIO FAMILIAR À LEITURA E ESCRITA

18. Recordas-te se os teus pais ou as pessoas que te criaram/educaram te liam histórias infantis?

Sim Não

18.1 Se sim, com que frequência?

Muitas vezes às vezes poucas vezes Muito poucas vezes

19. Se sim, como era a leitura?

Só leitura labial Com ajuda da mímica com ajuda da LGP

20. Na tua casa havia livros?

Sim Não

21. Em criança tinhas livros infantis com imagens e palavras?

Sim Não

22. Ensinavam-te a ler as palavras?

Sim Não

23. Explicavam-te o significado das palavras com ajuda de gestos?

Sim Não

24. Em criança tinhas computador em casa?

Sim Não

25. E agora, tens computador?

Sim Não

26. Conversas com os teus amigos na Net?

Sim Não

27. Lembras-te onde aprendeste a escrever as primeiras palavras?

Em casa Na escola Outro lugar, qual? _____

28. Quem te ajudava mais na leitura e na escrita?

Pai Mãe Irmão/irmã Avós Amigo Outro, qual? _____

29. No caso de teres tido LGP em casa ou na escola:

29.1 Pensas que a LGP foi importante para compreenderes melhor o mundo à tua volta?

Sim Não

29.2 E para a compreensão da leitura e da escrita, a LGP ajudou a aprender melhor?

Sim Não

30. Em criança havia pessoas na tua família que gostavam de ler? Quem?

Pai Mãe Irmão/irmã Avós Outro, qual? _____

31. O que é que liam? (Podes escolher mais do que uma opção)

Livros Jornais Revistas BD¹ Outro, qual? _____

31.1. Algum dos teus amigos gostava de ler? _____

32. Agora gostas de ler? Se sim, o quê? (Podes escolher mais do que uma opção)

Livros Jornais Revistas BD Outro, qual? _____

33. Indica títulos e/ou autores que gostas de ler mais:

Livros _____

Jornais _____

Revistas _____

BD _____

Outros _____

34. Depois de começares a escola quem te ajudava em casa com os trabalhos de casa?

Pai Mãe Irmão/irmã Avós Outro, qual? _____

Ninguém ajudava

35. Se tinhas ajuda, como é que te explicavam o que não sabias? (Podes escolher mais do que uma opção)

LGP Mímica Oralidade Escrita

Outro, qual? _____

36. Se não querias estudar ou se te portavas mal, os teus pais ou as pessoas que te educaram/criaram castigavam-te?

Sim Não Não ligavam

¹ BD, Banda desenhada do tipo do Homem Aranha ou Tio Patinhas, entre outras.

37. Como?

Ralhavam Batiam Explicavam o que estava mal

Davam castigos (não ver TV, ficar no quarto....) Qual _____

Outro _____

E. OUTRAS ACTIVIDADES

38. TELEVISÃO – Hoje a televisão tem legendas e alguns programas com tradução em LGP. Quando eras criança como percebias os programas de televisão? (Podes escolher mais do que uma opção)

38.1 Os teus pais ou outro familiar traduziam para ti? Sim Não

38.2 Tentavas perceber pelas imagens? Sim Não

38.3 Conseguias ler as legendas? Sim Não

38.4 As legendas ajudaram-te a ter mais interesse pela leitura? Sim Não

39. Agora costumavas ver as notícias? Sim Não Às vezes

40. Preferes legendas ou tradução em LGP? Legendas LGP
Porquê? _____

41. PASSATEMPOS - Tens algum passatempo? Sim Não

Colecionar objectos Ler Passear Conversar

Outro. Qual? _____

42. NOVAS TECNOLOGIAS – 42.1 Pensas que as novas tecnologias são boas para as pessoas surdas (p.ex: computadores, telemóveis) ?

Sim Não Porquê? _____

42.2 Pensas que os computadores podem ser úteis para aprender a ler e a escrever?

Sim Não Porquê? _____

42.3 Como comunicas com os teus amigos e familiares? (Podes escolher mais do que uma opção)

Carta/Correio SMS/Telemóvel E-mail Internet/Chats

Outro. Qual? _____

F.

PERCURSO ESCOLAR

43. Tens ideia qual foi a tua primeira língua?

LGP

Português oral

As duas línguas

44. Na tua opinião qual devia ter sido a primeira língua: _____

Porquê? _____

45. Na escola qual devia ser a língua principal de ensino? (Podes indicar mais do que uma opção)

Português oral

Português (leitura e escrita)

LGP

Ensino bilingue
LGP+Leitura e escrita

46. É importante o Professor saber LGP?

Sim

Não

Porquê? _____

47. O Papel do intérprete de LGP na escola é importante?

Sim

Não

Porquê? _____

48. O papel do formador de LGP na escola é importante?

Sim

Não

Porquê? _____

49. Indica as actividades de ensino dos professores que mais te ajudam a aprender. (Escolhe as 3 opções mais importantes)

Labialização lenta das palavras

Explicação em Língua Gestual pelo professor

Tradução do intérprete da aula do professor

Materiais escritos

Resumos

Filmes

Imagens

Obrigação dos alunos fazerem os trabalhos de casa

Exercícios feitos na aula

Outros. Quais? _____

50. Na tua opinião, o que é que te ajudou (ou ajuda) mais na leitura e na sua compreensão?

51. E na escrita? _____

52. Lembraste de algum professor que gostasses muito? Se sim, explica porquê. _____

53. Por outro lado, lembraste de algum professor de quem não gostasses? Explica porquê:

54. Que profissão (ou profissões) gostavas de ter? _____

55. Os teus pais ou os responsáveis pela tua educa o incentivaram-te a estudar mais para continuar até ao ensino superior? _____

56. Que curso gostavas de seguir? _____

57. E vais seguir esse curso?

Sim

Porquê? _____

Não

Porquê? _____

Universidade de Aveiro / Escola Superior de Educação de Setúbal
Mestrado em Didáctica de Línguas – Variante de Português Língua Não Materna

58. Indica o nome das escolas que frequentaste nos vários níveis e as localidades, e se havia formação em LGP, tradução em LGP, se os professores usavam LGP, e se havia terapia da fala. (Escolhe as opções e acrescenta a informação que quiseres)

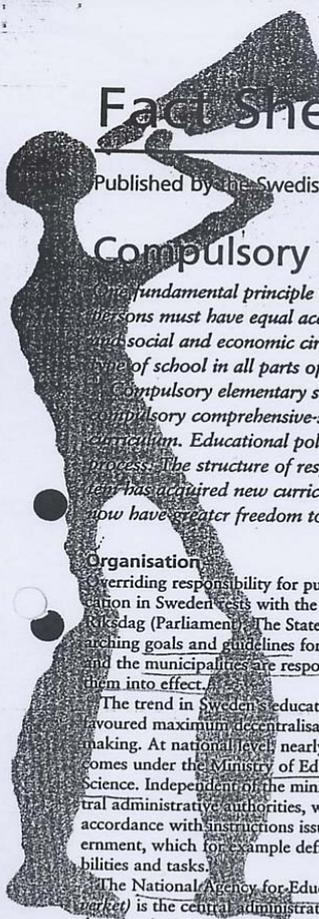
NÍVEL	ESCOLA	HORAS FORMAÇÃO LGP (Formadores LGP)	HORAS TRADUÇÃO LGP (Intérpretes LGP)	PROFESSORES COMUNICAVAM EM LGP	HORAS TERAPIA FALA	COMENTÁRIOS
PRÉ-ESCOLA 4 a 5 anos	Escola Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
1º CICLO 1º- 4º	Escola Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
2º CICLO 5º- 6º	Escola Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
3º CICLO 7º- 9º	Escola Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
SECUNDÁRIO 10º-12º	Escola Local	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	
SUPERIOR	Escola Local Curso	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	Muito Suficiente Pouco Nada Outro, qual	

G. GUIÃO DE AUTO-AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO

Por favor assinala os quadrados que correspondem à tua experiência pessoal

	A	B	C	D	E	F	G
LEITURA	Leio e compreendo recados e mensagens escritas, e-mails e SMS (telemóvel) <input type="checkbox"/>	Leio e compreendo as legendas da TV <input type="checkbox"/>	Leio e compreendo notícias de jornal <input type="checkbox"/>	Leio e compreendo artigos de opinião em jornais e revistas <input type="checkbox"/>	Leio e compreendo novelas e contos literários <input type="checkbox"/>	Leio e compreendo obras literárias extensas (peças de teatro, romances...) <input type="checkbox"/>	Leio e compreendo textos complexos sobre temas específicos <input type="checkbox"/>
ESCRITA	Escrevo recados, mensagens, e-mails e SMS (telemóvel) <input type="checkbox"/>	Escrevo um diário <input type="checkbox"/>	Escrevo cartas e postais para familiares e amigos <input type="checkbox"/>	Escrevo composições, relatórios e resumos de textos <input type="checkbox"/>	Escrevo, com dificuldade, trabalhos de pesquisa na escola ou no trabalho <input type="checkbox"/>	Escrevo, facilmente, trabalhos de pesquisa na escola ou no trabalho <input type="checkbox"/>	Escrevo poesia ou pequenos textos inventados <input type="checkbox"/>
COMUNICAÇÃO (Oral – pode incluir oralidade e escrita)	Em casa tenho pequenas conversas no dia a dia <input type="checkbox"/>	Na escola ou no trabalho tenho pequenas conversas <input type="checkbox"/>	Em casa converso com os pais ou família sobre vários temas <input type="checkbox"/>	Converso sobre vários temas com amigos ouvintes <input type="checkbox"/>	Na escola ou no trabalho converso sobre vários temas <input type="checkbox"/>	Participo em debates ou discussões e troca de opiniões sobre temas diversos <input type="checkbox"/>	Participo em debates sobre temas específicos ou científicos <input type="checkbox"/>
COMUNICAÇÃO (Gestual – pode incluir LGP e mímica)	Comunico por gestos com os pais ou família no dia a dia <input type="checkbox"/>	Converso por gestos com os pais ou família sobre vários temas <input type="checkbox"/>	Na escola ou no trabalho comunico por gestos com os colegas <input type="checkbox"/>	Na escola ou no trabalho converso por gestos com professores ou patrões <input type="checkbox"/>	Convivo com amigos surdos em LGP e conversamos sobre vários temas <input type="checkbox"/>	Participo em conferências e debates sobre assuntos da comunidade surda <input type="checkbox"/>	Interesso-me e converso em LGP sobre assuntos da actualidade, política, sociedade ou ciência <input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua colaboração, se desejares fazer algum comentário sobre o questionário ou sobre as perguntas podes usar o outro lado da folha.



Fact Sheets on Sweden

Published by the Swedish Institute

October 1998

FS 39 v Em

Compulsory Schooling in Sweden

The fundamental principle of the Swedish education system is that all children and young persons must have equal access to public sector schooling, regardless of residential locality and social and economic circumstances. Equivalent education shall be provided in every type of school in all parts of the country. All schools are coeducational.

Compulsory elementary school in Sweden was introduced in 1842. Today's nine-year compulsory comprehensive school came into being in 1962, together with the first modern curriculum. Educational policy in recent years has been dominated by an active reforming process. The structure of responsibility and management has been altered, the school system has acquired new curricula, syllabi and assessment systems, and parents and pupils now have greater freedom to opt for the compulsory school of their choice.

Organisation

The overriding responsibility for public sector education in Sweden rests with the Government and the Riksdag (Parliament). The State defines the overarching goals and guidelines for school activities, and the municipalities are responsible for putting them into effect.

The trend in Sweden's education system has favoured maximum decentralisation of decision-making. At national level, nearly all education comes under the Ministry of Education and Science. Independent of the ministries are central administrative authorities, working in accordance with instructions issued by the Government, which for example define responsibilities and tasks.

The National Agency for Education (*Skolmarknad*) is the central administrative authority for the school sector. As such it is tasked with monitoring and evaluating the school system, supervising educational activities, and proposing and taking part in educational development measures. The Agency also arranges training programmes for head teachers and in-service training (INSET) for teachers and other school staff, as well as distributing scholarships for individual teacher in-service training. The Agency includes a field organisation of eleven regional offices.

Completion of compulsory schooling as provided in the Education Act is the joint responsibility of the municipalities and parents/guardians. Within the general scheme of national legislation, the municipalities have a very free hand in matters of educational administration.

Compulsory schools come under municipal mandatorship, and accordingly the municipalities incur the responsibilities of an employer towards school staff, as well as responsibility for teacher INSET. The municipalities acquired full responsibility for organising and implementing school activities in 1991, when State regulation of teaching appointments and headships was abolished.

Every municipality must have a school plan, adopted by the municipal council and showing how the municipal school system is to be structured and developed. In particular, the plan must indicate the measures to which the municipality pledges itself in pursuit of the national goals for the school sector. The individual

school indicates in a local work plan how the goals are to be achieved and how activities are to be designed and organised. Teaching objectives are established by teacher and pupils together. Working methods are decided on the basis of these objectives and the pupils' varying needs and aptitudes.

Compulsory school can be organised in various ways, as the mandator sees fit. There has to be a head teacher in charge of educational activity in a school. The head teacher must be closely familiar with everyday work in the school and must in particular endeavour to promote educational development.

Sami (Lapp) schools and "special schools" (i.e. schools for pupils with impaired hearing/vision and physical disabilities) come under national mandatorship.

Entitlement to education

Schooling is compulsory for all children domiciled in Sweden. In other words, all children between the ages of 7 and 16 are both entitled and obliged to undergo education within the public sector school system (or at an independent school approved for compulsory schooling). The starting age for school has been variable since 1991, in such a way that parents had the option of enrolling their children in the year of their sixth birthday, subject to municipal consent. As from 1st July 1997, municipalities are obliged to accept all six-year-olds wishing to start school. The commencement of schooling can be deferred for a year in special cases. A new type of school, known as pre-school class, came into existence on 1st January 1998, superseding the activities formerly provided for six-year-olds in pre-school education. The provision of pre-school class is mandatory for municipal authorities, but participation is optional for the children. Pre-school must comprise at least 525 hours and is offered to all six-year-olds.

Pupils unable to attend regular compulsory school due to vision impairment, deafness, hearing impairment, speech impairment or intellectual handicap attend "special school" or compulsory school for the intellectually handicapped.

The Sami (Lapps) used to be the only clearly defined minority in Sweden with a separate language and culture. There are today about

17,000 Sami living in the north of Sweden, most of them fully assimilated by Swedish society. In addition to ordinary compulsory school, since 1962 the Sami have also been offered Sami school, and certain municipalities offer integrated Sami education in ordinary compulsory schools.

Sweden also helps to maintain Swedish schools or Swedish instruction abroad in countries where there are large numbers of Swedes living and working. There are special State grants for the Swedish schools abroad.

In addition to municipal compulsory schools, there are also a small number of independent schools. These can be approved for compulsory schooling if they meet certain requirements laid down by the Riksdag and Government.

Parents and pupils shall have a free choice of municipal schools, and they can also opt for independent schools. The pupil's municipality of residence has to pay for the pupil's schooling, even if the pupil opts to attend a municipal school elsewhere or an independent school approved for compulsory schooling.

Education Act, curriculum and regulations

Public sector schooling comes under the Education Act. The overriding national objectives of compulsory schooling are defined in the first chapter of this Act:

- *Equal access to public sector education.* All children and young persons, regardless of sex, residential locality and social and economic circumstances, shall have equal access to education in the public sector school system.
- *Equivalent education.* Equivalent education shall be provided in every type of school, everywhere in the country.
- *Knowledge and skills.* Education shall equip the pupils with knowledge and skills as well as, in partnership with their homes, promote their harmonious development into responsible individuals and citizens. Education shall take into consideration pupils with special needs.
- *Democratic values.* Activities in school shall be designed in keeping with basic democratic values.
- *Equality and counteracting degrading treatment.* Persons active in schools shall in particular promote equality between the sexes and actively counteract all forms of degrading treatment such as victimisation and racist behaviour.

Timetable

The Education Act also includes a timetable describing, in units of 60 minutes, the teaching time guaranteed in compulsory school. A total of at least 6,665 hours shall be offered during the nine years of compulsory school. The timetable is divided into six areas: basic skills (Swedish, English and mathematics), practical/aesthetic, social science and natural science subjects, language options and the pupil's own op-

Fact Sheets on Sweden

tion. The position of the basic skills of Swedish, English and mathematics was strengthened by the entry into force of a new timetable in 1995. Standardised achievement tests in these subjects are obligatory for all pupils in public sector schools at the end of their ninth school year. Examinations in the same subjects can be set at the end of grade 5.

English has an undisputed position as compulsory first foreign language. Each school decides for itself when English teaching is to start, but the achievement requirement for the fifth year is the same for all pupils. In one-third of municipalities, English teaching begins in grade 1. The new timetable allows more time for courses in a second foreign language. Spanish has now been added to the previous options of German and French. Compulsory school pupils also have the possibility of taking a third foreign language.

The timetable can be departed from as is found to be appropriate for "adjusted study programmes", for pupils who cannot cope with the standard curriculum.

The timetable gives compulsory schools the chance of establishing a profile of their own. Out of the total number of guaranteed teaching hours, 600 comprise the school's own choice and may, with certain limitations, be applied to the teaching of one or more subjects. Music is a commonly chosen profile subject, but cultural studies, physical education, natural science and languages are also featured. It is the head teacher who decides how the scope for the school's options is to be applied.

Compulsory School Ordinance

Over and above the general provisions of the Education Act, there are special Ordinances for

the different types of compulsory school. The 1994 Compulsory School Ordinance contains provisions on compulsory schooling over and above those of the Education Act. This Ordinance lays down, for example, that there is to be a compulsory school curriculum, adopted by the Government.

Curriculum

The curriculum contains the overriding goals and guidelines of compulsory school. The goals are of two kinds:

- Goals to be pursued—indicating the direction in which schools are to work.
- Goals to be achieved—expressing the minimum achievement required of school-leavers.

The curriculum also indicates the underlying values of the school system. It describes the important task of schools in communicating and establishing in the pupils' minds the basic values of Swedish society. The inviolability of human life, individual liberty and personal integrity, universal human equality, equality between women and men and solidarity with the weak and underprivileged are the values which schools have to articulate and inculcate.

The present curriculum for the compulsory school system came into force in 1995. In contrast to previous curricula, the goals of the new curriculum, in view of the new system of responsibility and management in schools, have to be distinct and amenable to evaluation. Responsibility for activities in school is above all divided between head teachers and teaching staff. Pupils' responsibilities are also clearly underlined. These new points of emphasis have the purpose of indicating a clear allocation of responsibilities and of creating better opportunities for evaluation and for the assumption and exaction of responsibility.

As from the autumn of 1998, the curriculum also includes pre-school class and leisure time centre. Certain adjustments have been made to the curriculum. Leisure time centres are also governed by general recommendations issued by the National Agency for Education.

Syllabi

The Compulsory School Ordinance also lays down that there is to be a syllabus for every subject in compulsory school. Each syllabus gives the general direction and character of the subject and indicates two objectives:

- Targets to be pursued in the subject.
- Targets to be achieved by all pupils in grades 5 and 9.

The present syllabi came into force in 1995. Whereas their predecessors indicated the subject items to be covered in teaching, suitable teaching efforts and recommended selection of subject matter, these things are now left for the individual teacher to decide.

The syllabi are adopted by the Government. The Sami (Lappish) syllabi for Sami school, however, are adopted by the National Agency for Education, as are certain syllabi for special school and compulsory school for the intellectually handicapped.

Evaluation

Evaluation of education outcome is one of the

cornerstones of goal- and result-oriented schooling. It is very important for follow-up and evaluation to take place at both national and local levels. At national level, as stated earlier, follow-up and evaluation are the responsibilities of the National Agency for Education. The Education Act lays down that all municipalities are to observe and evaluate the compulsory school plan continuously. It is also the duty of municipalities to supply the particulars requested of them by national authorities concerning educational activities.

The school year

The school year is divided into two terms, autumn and spring, and comprises 40 weeks with not more than 190 and no fewer than 178 compulsory school days.

The autumn term lasts from the end of August to the end of December, the spring term from the beginning of January to the beginning of June. The exact dates can vary from one municipality to another.

There have to be at least twelve days of holiday during the school year. These occur during both terms. The spring term includes two one-week holidays, namely the winter sports holiday in February/March and the Easter holiday.

Schools have a five-day week, from Monday to Friday. The week's work has to be divided as evenly as possible between these five days. Schools decide for themselves how long the school day is to be, but it must not exceed eight hours for the older children and six hours for the youngest (in the first two grades). Teaching usually goes on all day, with a midday lunch break.

Funding

State grants to the municipalities take the form of a single, general grant, with the aid of which the municipalities are required to provide certain obligatory services. The State grant is intended to supplement the municipality's own taxation revenue. The calculations underlying the State grant to the municipalities allow, among other things, for municipal expenditure on compulsory schooling.

The State funding received by the municipalities for education has absolutely no effect on school organisation. The municipalities decide for themselves how they are going to organise their schools. The State can intervene if a municipality defaults on its obligations under the Education Act.

Compulsory schooling is free of charge, and no payment can be charged for educational material, school lunches or school transport. The 325 hours of pre-school class are also free of charge but do not include lunch or school transport.

Municipal compulsory schools

Compulsory schools can be national, municipal or private (independent). About 98 % of all pupils attend municipal compulsory schools.

Compulsory school is divided into nine grades (years). The former division of grades into junior, intermediate and senior levels was abolished in 1995. The new curriculum lays down the goals which must have been achieved by the end of the fifth and ninth years of school. This provides an opportunity for the national evaluation of school achievement.

Some schools in Sweden are a good deal larger or smaller than others. The average mu-

Minimum of teaching time in units of 60 minutes over the nine years of compulsory school

Subject	Hours
Basic skills	
Swedish	1 490
English	180
Mathematics	500
Practical/aesthetic subjects	
Art education	230
Domestic science	118
Physical and health education	500
Music	230
Crafts	330
Social science subjects	
Geography	885
History	
Religion	
Owits	
Natural science subjects	
Biology	800
Physics	
Chemistry	
Technology	
Foreign language	320
Pupil's option	382
Total	655
whereof school's own choice (locally decided)	600

Fact Sheets on Sweden

municipal school has 200 pupils. The big cities often have big schools, with up to 2,000 pupils each. Most of the smaller schools are in country areas. Pre-school classes are tending more and more to be organised conjointly with compulsory school.

A compulsory school can decide for itself how it is to be organised, how teaching is to be structured, how large the classes are to be and so on.

Many pupils receive the whole of their compulsory schooling in one and the same school, but it is also common for children to change schools when entering the sixth or seventh grade. Most often the pupils change class teachers in grade 4. In grades 1-6, the class teacher takes them for nearly all subjects, though they have special teachers for craft subjects, physical education, art education and music. The pupils in the senior grades are taught by a larger number of teachers, many of them specialising in two or three subjects.

Normally a pupil automatically moves up one class with each new school year, but a head teacher may decide against this, after consulting the pupil's custodian. The head teacher may also decide to transfer a pupil to a higher class in mid-year, if the pupil is well able to cope and the custodian does not object.

About 98 % of compulsory school leavers go on to the three-year upper secondary school, which offers both vocational and academic programmes.

Assessment

A new system of marks, goal- and achievement-related, was introduced as from the autumn term of 1995. Starting in the autumn term of grade 8, marks for school subjects are awarded on three levels: Passed (G), Passed with Distinction (VG), Passed with Exceptional Distinction (MVG). Pupils completing their compulsory schooling obtain a leaving certificate. This is issued when schooling is no longer compulsory for the pupil or when the ninth year of school has been satisfactorily completed. Final awards are based on nationally defined assessment criteria issued in conjunction with the courses for each subject. Comparability of assessment is achieved by means of national examinations.

A pupil failing to achieve Pass level in a subject receives no mark for it. Instead a written assessment is given which, among other things, may deal with the pupil's aptitude for higher studies.

A leaving certificate can be supplemented. The Compulsory School Ordinance entitles a pupil to undergo examination for compulsory school awards. The examination can refer to the full compass of education or to one or more subjects included in it.

Remedial teaching

Under both the Education Act and the curriculum, schools are responsible for giving pupils with difficulties the help and support they need. It is, for example, the duty of schools to give all children a real chance of attaining the requirements for grades 5 and 9.

The State merely stipulates that support is to be given, not how, and so there can be a variety of supportive arrangements, e.g. various technical aids, pupil assistants for pupils with physical disabilities or vision impairment, specially trained teachers for pupils with hearing/vision

impairment or physical disabilities, and remedial teaching.

School health care and pupil welfare

Under the Education Act, all pupils have to be offered school health care. This has to be provided by a school doctor and school nurse.

The purpose of school health care is to observe the pupils' development, preserve and improve their mental and physical health, and encourage healthy living habits. This health care is intended to be mainly preventive, and it has to include health checks and elementary nursing. The pupils are entitled to school health care free of charge.

Overriding responsibility for pupil welfare rests with the head teacher. "Pupil welfare" comprises everything done to keep the pupils well and happy in school.

Home language instruction

Pupils speaking a language other than Swedish in their homes must be allowed to retain and develop that language. Through home language instruction in school they must have the opportunity of becoming bilingual and of finding out about their cultural background.

Home language can be taken as an alternative to a second foreign language over and above English (which is compulsory), as part of the pupil's own option, the school's own choice or outside the timetable. Entitlement to home language instruction is basically limited to seven years if the instruction is provided outside the timetable. This restriction does not apply to the Nordic languages.

Special schools

"Special schools" are run by the State for children and young persons who are prevented by vision impairment, deafness, hearing impairment or speech impairment from attending ordinary compulsory school. There are eight such schools in Sweden, most of them specialising in the teaching of deaf or hard-of-hearing pupils. The State pays all the pupils' expenses, including boarding house accommodation and travel. The municipality provides compensation at a rate fixed by the Government, but this covers only a minor portion of the true cost.

The Swedish Agency for Special Education (*Statens institut för handikappfrågor i skolan, SIH*) is the central administrative authority for special schools, with the task of advising them on economic and legal matters of a general nature.

Special school admissions are decided by the mandator concerned. The question of admission can be raised by the child's custodian or municipality of residence.

Special schooling comprises ten grades.

The curriculum for compulsory schools applies to the whole of the school system. Compulsory school goals also apply to special schools, but instead of the compulsory school goals for Swedish and English, special goals apply where deaf and hard-of-hearing pupils are concerned. For certain subjects there are special syllabi for pupils with functional impairment which do not have any counterpart in regular education. Special schools are responsible for making every deaf or hard-of-hearing pupil bilingual on completion of their schooling, i.e. capable of reading sign language and Swedish, and of expressing thoughts and ideas in sign

language and writing, as well as communicating in written English.

The curriculum and syllabi express the goals of special schooling, but do not indicate how this knowledge is to be communicated. School managers (head teachers) and teaching staff have a very free hand in the planning of teaching and in their choice of working methods and teaching materials. Teaching is individualised and teaching groups are usually small.

The rules for moving up to the next class are the same in special schools as in ordinary compulsory schools.

Special schools have the same system of awards as ordinary compulsory schools (Passed, Passed with Distinction, Passed with Exceptional Distinction). Marks are awarded at the end of each term in grade 9 and at the end of the autumn term in grade 10. Final awards are made at the end of compulsory schooling. Pupils following the syllabi for compulsory school for the intellectually handicapped, however, are assessed by other criteria.

Compulsory school for the intellectually handicapped

Compulsory school for the intellectually handicapped (*särskola*) is a special type of school for pupils prevented by intellectual handicap from attending ordinary compulsory school. Children and young persons are entitled to education in this type of school if they are unable to attend ordinary compulsory school because they are intellectually handicapped or have some comparable disability.

Teaching in compulsory school for intellectually handicapped must, as far as possible, correspond to that provided in ordinary compulsory schools and give the pupils an education appropriate to their aptitudes. Compulsory school for the intellectually handicapped is divided into basic school and training school. Basic school is for pupils who are considered capable of learning to read and write and of acquiring new knowledge through these skills. Training school is for those unable to assimilate instruction in basic school.

Pupils attending compulsory school for the intellectually handicapped have basically the same free choice of school as those attending ordinary compulsory schools. The school establishments can be municipal or independent.

As from 1996, compulsory school for the intellectually handicapped comes under municipal mandatorship. Because the number of pupils involved is relatively small and not all municipalities have a school of this kind, this may eventually result in more and more pupils being integrated in ordinary compulsory school classes.

Schooling for the intellectually handicapped is compulsory for nine years, with the option of a tenth, and comprises children between the ages of 7 and 16 (17). Pre-school class must be offered from the year of the child's sixth birthday.

The purpose of compulsory school for intellectually handicapped is to provide an education appropriate to each pupil's aptitudes. The methodology used provides plentiful opportunities for achieving this. It is the pupils' very different aptitudes for learning and the duty of the school to adapt instruction to each individual pupil that decide the selection of subject matter from the syllabi and the method employed. One of the most important tasks of the school is to equip the pupils properly for active everyday liv-

ing and to prepare them for adult life.

As has already been made clear, the new curriculum applies to the whole of the compulsory school system, as well as to pre-school class and leisure time centre. For intellectually handicapped pupils there are also special regulations, including a timetable specially designed for pupils in training school.

Pupils who have completed basic school must, on leaving school, be issued with a certificate showing the studies completed. If the pupil or custodian requests marks, assessments are given at the end of each term in grade 8 and at the end of the autumn term in grade 9. Marks are awarded for various subjects in relation to the requirements of the syllabi for compulsory school for the intellectually handicapped. The marks obtainable are Passed and Passed with Distinction.

Sami school

As mentioned above, Sami (Lapp) children may choose between two forms of education: ordinary compulsory school or Sami school. In the north of Sweden a number of municipal compulsory schools also provide integrated Sami education. The Sami schools comprise only grades 1-6, whereas integrated Sami education continues all the way through compulsory school.

The spoken and teaching languages at the Sami school and for integrated Sami education are North Sami, Luleå Sami and South Sami. It is possible for more than one language variant to be taught at one and the same school. Over and above the objectives of the ordinary compulsory school, the current curriculum makes the Sami school responsible for its pupils being familiar with the Sami cultural heritage and being able to speak, read and write Sami.

Sami school comes under the supervision of the National Agency for Education. The Sami School Board in Jokkmokk decides where Sami schools are to be operated. At present there are six national schools of this kind, each headed by a director of education who reports to the Sami School Board. A boarding home may be set up in conjunction with the Sami school, for the benefit of Sami youngsters not living close to a Sami school or to a school with integrated Sami education.

All the expenses of these schools, such as teachers' salaries, pupil accommodation, school

transport, premises and so on, are borne by the State. The pupil's home municipality reimburses the State at a rate fixed by the Government and roughly corresponding to the cost of a pupil in ordinary compulsory school.

Independent schools

Sweden has relatively few independent schools. Frequently, schools of this kind have come into being as a result of parents and teachers joining forces on a common idea as to how school and teaching should be organised. A large proportion of independent schools are based on a particular educational method, the most prominent being the Montessori and Waldorf methods. There are also a number of independent schools whose teaching activities are based on religious belief.

A pupil may complete his or her compulsory schooling at an independent school if it has been approved for the purpose. Independent schools are examined and approved by the National Agency for Education. Approval shall be granted if, among other things, the school provides knowledge and skills which compulsory school, compulsory school for the intellectually handicapped or special school is intended to convey, and if the school corresponds in other respects to the general goals and basic values applying to education in the public sector school system. In addition, the school shall be open to all children and shall have at least 20 pupils unless there is special justification for a smaller number.

An approved independent school is entitled to a grant from the pupil's municipality of residence. No grant shall be paid, however, if the school's activity is palpably detrimental to the school system in the municipality where the school is located or if the school charges high fees. The grant shall be determined according to the school's undertaking and the pupil's need, on the same grounds as are applied by the municipality when allocating resources to its own compulsory schools. If a pupil is extensively in need of support, the municipality is under no obligation to make a grant towards the special support if this involves the municipality in considerable organisational or economic difficulties.

Independent schools are allowed to charge fees. These have to be reasonable in relation to the school's expenses, provided the expenses can be deemed reasonable for the activity.

Teacher training

The training of compulsory school teachers takes the form of a post-secondary programme lasting 3.5 or 4.5 years, depending on the speciality chosen. There are two specialities to choose from, one focusing on grades 1-7, and the other on teaching duties in grades 4-9.

Since 1991, teachers have been municipal employees. The municipalities are responsible for staffing the schools with competent teachers who have been adequately trained for their duties. Conjointly with the introduction of pre-school class, municipalities were empowered to hire pre-school teachers and recreation instructors for teaching duties.

To qualify for indefinite-term employment as a teacher in the public sector school system, the applicant must have a command of the Swedish language, unless special reasons are found for waiving this requirement, and must have the necessary insight into the regulations applying to the public sector school system. To be eligible for a teaching appointment, the applicant must also have undergone Swedish teacher training, majoring in the teaching to which the post refers, or else other, comparable teacher training in another Nordic country.

An exception is made if the applicant has instead completed other post-secondary education in order to obtain a teaching appointment. In cases of this kind, the National Agency for Higher Education must first have recognised the education as essentially corresponding to the teacher education intended.

If there are special reasons for hiring teachers but applicants with the education described above are not forthcoming, an appointment can still be made in certain cases. If the applicant has corresponding competence for the teaching intended and, moreover, there is reason to suppose that the applicant is suitable for teaching duties, the appointment can be made.

Teaching is still looked on as both an independent and a solitary job. However, the new curricula, stressing the role of the teacher as the pupils' guide, and stimuli from other sectors have encouraged developments in favour of working teams and closer co-operation in schools. A growing number of municipalities are organising work on a team basis, with teams comprising pre-school teachers, teachers and recreation instructors.

The Swedish Institute (SI) is a public agency established to disseminate knowledge about Sweden abroad. It produces a wide range of publications, in several languages, on many aspects of Swedish society.

This fact sheet is part of SI's Information service. It can be used as background information on condition that the source is acknowledged.

For further information please contact the Swedish Embassy or Consulate in your country (in the U.S.: Swedish Information Service, One Dag Hammarskjöld Plaza, New York, N.Y. 10017-2201), or Svenska Institutet: Box 7434, SE-103 91 Stockholm, Sweden. Office: Sverigehuset (Sweden House), Hamngatan/Kungsträdgården, Stockholm
Tel: +46-8-789 20 00 Fax: +46-8-20 72 48 E-mail: order@si.se <http://www.si.se>

SVENSKA
INSTITUTET



Anexo B

O DIREITO DA CRIANÇA SURDA DE CRESCER BÍLINGUE¹

François Grosjean
Universidade de Neuchâtel – Suíça

Toda criança surda, qualquer que seja o nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilingue. Conhecendo e usando a língua de sinais e a língua oral (na sua modalidade escrita e, quando for possível, na sua modalidade falada) a criança alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais.

O que necessita fazer a criança surda com a linguagem?

Através da linguagem a criança surda deve cumprir uma série de tarefas:

1. Comunicar com seus pais e familiares o mais cedo possível. Uma criança ouvinte, normalmente, adquire a língua nos primeiros anos de vida se está exposta a ela e pode percebê-la. O uso da língua é um meio importante para estabelecer e solidificar os vínculos sociais e pessoais entre a criança e seus pais. O que é uma realidade para a criança ouvinte deve ser também para a criança surda. A criança surda deve ser capaz de comunicar com os seus pais através de uma língua natural, tão pronta e integralmente quanto possível. Através da linguagem ocorre grande parte do estabelecimento de vínculos afectivos entre a criança e seus pais.
2. Desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância. Através da língua a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, capacidades de importância crítica para seu desenvolvimento pessoal. Entre estas capacidades encontramos diferentes tipos de raciocínio, pensamento abstrato, memorização, etc. A ausência total de uma língua, a adoção de uma língua não natural ou o uso de uma língua que é pobremente percebida ou conhecida pode ter consequências negativas importantes no desenvolvimento cognitivo da criança.
3. Adquirir conhecimentos sobre o mundo. A criança adquirirá conhecimentos sobre a realidade exterior principalmente através do uso da língua. Comunicando com os seus pais, familiares e outras crianças ou adultos, a criança intercambiará e processará a informação sobre o mundo que a rodeia. Estes conhecimentos servirão como base para as actividades que

¹ Este breve texto é o resultado de muitos anos de reflexão sobre o bilinguismo e a surdez. As pessoas que cercam as crianças surdas (pais, médicos, logopedas, educadores, etc.), frequentemente não os percebem como futuros indivíduos bilingues e como futuros membros de duas culturas. Pensando nessas pessoas escrevi estes parágrafos. Quero agradecer aos seguintes companheiros e amigos por seus úteis comentários e sugestões: Robbin Battison, Penny Boyes-Braem, Eve Clark, Lysiane Grosjean, Judith Johnston, Harlan Lane, Rachel Mayberry, Lesley Milroy, Ila Paransis and Trude Schermer. Finalmente quero agradecer a Sergio Lulkin que traduziu este texto para o português e a Suzana Silva por suas leituras atentas.

NOTA: Língua de Sinais: designação brasileira para a Língua Gestual

ocorrerão na escola e facilitarão a compreensão da língua. Não existe uma verdadeira compreensão da língua sem o apoio de tais conhecimentos.

4. Comunicar integralmente com o mundo circundante. A criança surda, como a criança ouvinte, deve ser capaz de comunicar de modo integral com todas aquelas pessoas que formam parte de sua vida (pais, irmãos, grupos de pares, professores, adultos, etc.). A comunicação deve proporcionar uma certa quantidade de informações numa língua apropriada para o interlocutor e adequada ao contexto. Em alguns casos será a língua de sinais, em outros será a língua oral (em alguma de suas modalidades) e noutros serão ambas as línguas alternadamente.
5. Pertencer culturalmente a dois mundos. Através do uso da língua a criança surda deverá converter-se progressivamente em membro do mundo ouvinte e do mundo surdo. Deverá identificar-se, ao menos em parte, com o mundo ouvinte que é quase sempre o mundo de seus pais e familiares (90% das crianças surdas tem pais ouvintes). Mas a criança também deverá entrar em contacto, logo que possível, com o mundo das pessoas surdas, seu outro mundo. A criança deve sentir-se cômoda em ambos os mundos e deve ser capaz de identificar-se com cada um deles na medida do possível.

O bilinguismo é o único modo de satisfazer estas necessidades

O bilinguismo é o conhecimento e uso regular de duas ou mais línguas. Um bilinguismo língua oral/língua dos sinais é a única via através da qual a criança surda poderá ser atendida nas suas necessidades, quer dizer, comunicar com os pais desde uma idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, comunicar plenamente com o mundo circundante e converter-se num membro do mundo surdo e do mundo ouvinte.

Que tipo de bilinguismo?

O bilinguismo da criança surda implica o uso da língua de sinais, usada pela comunidade surda, e a língua oral usada pela maioria ouvinte. Esta última adquire-se na sua modalidade escrita e, quando possível, na sua modalidade falada. Em cada criança as duas línguas jogarão papéis diferentes: em algumas crianças predominará a língua de sinais, em outras predominará a língua oral e noutras haverá um certo equilíbrio entre ambas as línguas. Ainda, devido aos diferentes níveis de surdez possíveis e à complexa situação de contacto entre ambas as línguas (quatro modalidades linguísticas, dois sistemas de produção e dois de recepção, etc) podemos encontrar diferentes tipos de bilinguismo, isto é, a maioria das crianças surdas adquirirá níveis distintos de bilinguismo e "biculturalismo"². Nesse sentido não se diferenciam de metade da população mundial, aproximadamente, que convive com duas ou

² Ser "bicultural" significa identificar-se culturalmente com duas comunidades linguísticas.

mais línguas (estima-se que há no mundo, actualmente, tantas pessoas – se não mais – bilingues quanto monolinguês). Como outras crianças bilingues, as crianças surdas usarão ambas as línguas nas suas vidas quotidianas como membros integrantes de dois mundos, neste caso, o mundo ouvinte e o mundo surdo.

Qual é o papel da língua de sinais?

A língua de sinais deve ser a primeira língua (ou uma das primeiras) adquirida pelas crianças com uma perda auditiva severa. A língua de sinais é uma língua natural, plenamente desenvolvida, que assegura uma comunicação completa e integral. Diferentemente da língua oral, a língua de sinais permite às crianças surdas em idade precoce de comunicar com os pais plenamente, desde que ambos adquiram-na rapidamente. A língua de sinais tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança e permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante. Permitirá à criança um desenvolvimento de sua identificação com mundo surdo (um dos dois mundos aos quais a criança pertence) logo que entre em contacto com esse mundo. E mais, a língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada. É sabido que uma primeira língua adquirida com normalidade, trate-se de uma língua oral ou de uma língua de sinais, estimulará em grande medida a aquisição de uma Segunda língua. Finalmente, o facto de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança maneja pelo menos uma língua. Apesar dos consideráveis esforços feitos por parte das crianças surdas e dos profissionais que os rodeiam, e apesar do uso de suportes tecnológicos, o facto é que muitas crianças surdas têm grandes dificuldades para perceber e produzir uma língua oral na sua modalidade falada. Esperar vários anos para alcançar um nível satisfatório que pode não ser alcançado, e negar durante esse tempo o acesso da criança surda a uma língua que satisfaça as suas necessidades (a língua de sinais) é praticamente aceitar o risco de um atraso no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social ou pessoal.

Qual é o papel da língua oral?

Ser bilingue significa saber e utilizar duas ou mais línguas. A segunda língua das crianças surdas será a língua oral usada pela comunidade ouvinte à qual também pertencem. Esta língua, na sua modalidade falada e/ou escrita, é a língua de seus pais, irmãos, parentes, futuros amigos, empregados, etc. Quando aqueles que convivem com a criança surda não conhecem a língua de sinais é importante que a comunicação se faça, ainda que isto só possa ocorrer através da língua oral. Também a língua oral, principalmente na sua modalidade escrita, será um meio importante para a aquisição de conhecimentos. Grande quantidade do que aprendemos se transmite através da escrita, tanto em casa como depois na escola. Por isso, o êxito académico da criança surda e seus futuros sucessos profissionais dependerão em grande

medida de um bom manejo da língua oral na sua modalidade escrita e, quando possível, na modalidade falada.

Conclusões

É nosso dever permitir à criança surda a aquisição de duas línguas, a língua de sinais da comunidade surda (como primeira língua se a sua perda auditiva é severa) e a língua oral da maioria ouvinte. Para isso, a criança deve ter contacto com as duas comunidades linguísticas e deve sentir a necessidade de aprender e usar ambas as línguas. Contar exclusivamente com uma língua, a língua oral, devido aos recentes avanços tecnológicos, é jogar com o futuro da criança surda. É arriscar seu desenvolvimento cognitivo e pessoal e negar-lhe a possibilidade de se identificar culturalmente com os dois mundos aos quais pertence. Ter contacto desde uma idade precoce com duas línguas oferecerá à criança muito mais recursos do que tendo apenas uma língua, qualquer que seja seu futuro e qualquer que seja o mundo em que escolherá viver (as vezes só num deles). Ninguém se arrepende de saber várias línguas mas sim quando sabe pouco, ainda mais quando o próprio desenvolvimento está em jogo. A criança surda deveria ter o direito de crescer bilingue e é nossa responsabilidade ajudá-la nisso.

Do mesmo autor:

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Grosjean, F. (1987). Bilingualism. In *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*. New York : McGraw-Hill.

Grosjean, F. (1992). The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. *Sign Language Studies*, 77, 307-320.

Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelle pratiques sociales*, 6(1), 69-82.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 19, 13-42.

Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism: In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.

Grosjean, F. (1994). Sign bilingualism : Issues. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.

Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Paransis (Ed.), *Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience* (pp. 20-37). Cambridge : Cambridge University Press.

Tabela L -respostas P 40

- 1 Porque as legendas são melhores e bem explicadas, se for LGP falava rápido!
- 2 Porque a LGP situa-se a janela tão pequena
- 3 Porque é muito importante frase
- 4 Há pessoas que podem não saber ler, veêm por LGP.
- 5 Porque nunca chego a perceber o que uma intérprete diz, ainda por cima o quadrado é demasiado pequeno
- 6 porque a LGP, agora é um quadrado muito pequeno quase que não se consegue ver
- 7 porque faz falta a leitura.
- 8 LGP às vezes não consegue vêr bem
- 9 Porque as legendas ajuda perceber o melhor o português
- 10 Gosto ler
- 11 Porque é mais fácil de comunicar para perceber o melhor
- 12 fico mais esclarecido com escrita resumida
- 13 sentiu bem as duas porque ajuda as duas maneiras leitura
- 14 Porque o LGP pode falhar eu não perceber a legenda é como fosse a ler é mais simples.
- 15 Porque eu não sou muito bom a LGP.
- 16 Porque eu não consigo ver as imagens da notícia mais com tradução em LGP ao mesmo tempo
- 17 tradução em LGP imagens é pequeno. Para mim, conguir ler legendas
- 18 Algumas palavras podem ser muito difíceis em legendas e posso não perceber muito bem
- 19 Porque o local onde está o intérprete, ou seja, no canto do écran é muito pequeno e na maioria das vezes não ligo muito.
- 20 São importantes pq as aprendo mais.
- 21 Prefiro os dois e percebo melhor.
- 22 Porque estou habituado com a LGP.
- 23 Porque às vezes tradução em LGP não ouvia o que estava a falar por isso não conseguia a traduzir em LGP.
- 24 Ajuda-me perceber melhor em portugueses
- 25 Porque é mais fácil de ler.
- 26 Gosto das duas senti me entender.
- 27 Pq ajudam-me a perceber mt melhor.
- 28 Porque para mim é (+) fácil de ver as legendas
- 29 é mais fácil de ajudar
- 30 Porque ajuda-nos melhorar a escrita.
- 31 Neste momento prefiro legendas porque não percebo o LGP na TV porque é muito rápido e raramente tem LGP.
- 32 É melhor aprende ler as legendas!
- 33 Porque tem ligação as legendas e LGP.
- 34 É importante mais maior.
- 35 Mais fácil do que janela porque tão pequeno vemos os mãos e expressão não consegue ve mais tempo
- 36

Tabela M -respostas P 42 - Ponto 1

1	Para saber toda a informação
2	Pq é uma comunicação fácil
3	Porque tem comunicação
4	Podem desenvolver a comunicação
5	Para enviar as mensagens no comp. e telemóvel
6	Porque é bom comunicar com os surdos
7	Permite dar informações que necessita
8	É fácil para contacto
9	Porque há pessoas dificuldades comunicar
10	Porque os surdos precisam de mandar sms e é importante
11	Há comunicação é mais fácil
12	Facilitam a informação e a comunicação
13	Comunicação
14	Porque sinto bem com o contacto com os amigos etc.
15	É melhor contacto c/ os amigos...
16	Porque telemoveis têm mensagens escritas pois telefone ã dá. E computador tem MSN (chat).
17	Facil p/ contactar
18	Há sempre comunicação
19	Porque ajuda-nos a comunicar no momento exacto.
20	Pq as tecnologias sempre pode nos ajudar a comunicação p/ os surdos
21	Sempre ajuda-os a conviverem melhor com as pessoas
22	Informação dá
23	É mais fácil o contacto
24	Se PC, houve comunicação na Net e telemovel também
25	É bom contacto muito complicado mas comunidade surdo é perde
26	Comunicação encontro
27	Porque tem mais escritas ainda mais aprender ler
28	Tem + comunicação
29	Porque precisamos conversar se for preciso ou urgente

Tabela M -respostas P 42 - Ponto 2

1	Tem muita escrita
2	Pq ã acho que possam aprender muito - NÃO
3	Para tentar melhorar o português 2 ocorrências
4	Porque tem chat para contacto
5	Podem aprender o melhor escrita e ler
6	Porque é bom para aprender mais rápido
7	Para quem não trabalha nessas áreas porque temos a população envelhecida - NÃO
8	Depende a minha escrever a língua portuguesa
9	Por exemplo aprender inglês, também aprende do futuro
10	Porque depois quando deixamos a escola, para não esquecermos de ler e de escrever pratica-se no computador
11	Porque tem correcção de palavras e se lermos a informação avcamos por aprender novas palavras.
12	Ajuda-nos a aprender
13	Porque precisam praticar pois LGP tem gramática diferente - NÃO
14	Podem desenvolver mais
15	Poderá ser útil a quem queira aprender ler. o melhor é um livro - NÃO
16	P/ ajuda da escrita.
17	É outra forma de aprender mas não sei como. - NÃO
18	Apoio
19	O PC tem automatico nas coisas!
20	Eu não sei, parece mesmo

21 | Depende as pessoas - NÃO

22 | Dá hábito escrever e torna-se escrever bem português e novas palavras

Tabela R - Actividades de ensino

- 1 Labialização lenta das palavras
- 2 Explicação em língua gestual pelo professor
- 3 Tradução do intérprete da aula do professor
- 4 Materiais escritos
- 5 Resumos
- 6 Filmes
- 7 Imagens
- 8 Obrigação dos alunos fazerem os trabalhos de casa
- 9 Exercícios feitos na aula
- 10 Livros
- 11 Professor de apoio
- 12 Ser educado como ouvinte, sem LGP
- 13 Terapeuta da fala
- 14 Formador de LGP
- 15 Professores
- 16 Muita prática na escrita
- 17 Gramática
- 18 Socialização
- 19 Composição
- 20 Curso formação de formadores LGP
- 21 Dicionário
- 22 Ler e escrever muito
- 23 Força de vontade
- 24 A leitura
- 25 Mãe
- 26 Irmão
- 27 País

Tabela X - respostas diversas

- 1 É bom falar com eles por gestos e oral também
- 2 Porque percebo tudo o que os meus pais dizem.
- 3 É bom conversar com a minha família sobre oral
- 4 Positivo. É bom aprender falar com a minha família
- 5 não sei mas penso que sim
- 6 Para mim, a linguagem oral tem que ser a primeira linguagem e depois a gestual
- 7 para o nosso futuro, para tentar perceber o que os ouvintes dizem.
- 8 Nós percebemos melhor com este comunicação
- 9 porque tou aprender comunicação para futuro
- 10 faz falta a quem precisa de falar/ comunicação é bom
- 11 Porque é importante comunicar aos ouvintes e também surdos
- 12 penso que os amigos que me compreende a falar
- 13 Porque é importante de comunicação das outras pessoas e trabalho
- 14 Com leitura labial foi mais fácil perceber a oral da pessoa ao longo do tempo
- 15 Depende a comunicação pouco ajuda a perceber
- 16 Assim tenho duas opções é comunicar ouvinte e comunicar surdos
- 17 Porque estou habituado
- 18 Não. Preferia que eles falassem comigo em LGP
- 19 Para tentar perceber o que os ouvintes dizem
- 20 Era difícil comunicação para mim
- 21 Estive uma boa família e uma ótima professora do ensino especial
- 22 Porque me deu uma boa estrutura de português.
- 23 Porque é muito importante e saber o que passa à nossa volta
- 24 Porque é bom para desenvolver a comunicação para poder comunicar as pessoas normais
- 25 Não temos problema comunicação
- 26 Pq ajudou-me q podia falar c/ ouvintes e tb gosto mt da L.G.P.
- 27 Porque é minha língua materna e a oralidade com a 2ª opção p/ poder comunicar c/ outros.
- 28 Não. Dificuldades de comunicação
- 29 Porque ouvia alguma coisa, ai ajudava-me ajudar falar melhor c/ minha família, e c/ meus amigos em língua gestual
- 30 Os meus pais não tinham conhecimentos mas assim consegui desenvolver mais a capacidade oral
- 31 Bem. Mais ou menos.
- 32 Não. Têm diferente língua gestual
- 33 Comunico com os pais sobre futuro bom.
- 34 Claro falta informação para social
- 35 Não. meus pais ã gostam gestual antigamente
- 36 Porque nós falamos LGP à vantagem comunicar boa
- 37 Porque é bom dá hábito a minha família e ajuda melhorar.

Tabela Y - História pessoal

- 1 Quando eu era pequena sempre estava feliz com a minha família. Adorava brincar com os meus amigos. Adoro jogar de futebol.
- 2 Tenho muitos que prefiro não comentar e prefiro guardar para mim.
- 3 Apesar de ter crescido num ambiente que no qual minha família é surdo, os meus pais educaram-me e ao meu irmão como se fossemos ouvintes, aprendi a linguagem gestual aos 15 anos apesar de os meus pais serem surdos e saberem LGP.
- 4 Já uma vez que eu estava muito triste porque ninguém falar comigo por causa comunicação e depois fiquei chatear os meus pais. Eles compreenderam comigo e já falou comigo quase todos os dias.
- 5 Os meus pais viviam no norte de Lisboa, depois mudei para Lisboa por aconteceu a mim ser surda por isso fiquei em Lisboa a viver e cuidar da área de surdez. A memória foi ser a mudança de lugar de viver e sofrimentos dos meus pais. Foi difícil de criar a criança surda e comunicação, sorte que eu aprendi rápida de LGP e oral na escola e famílias.
- 6 A minha avó materna contou-me como eu fiquei surda, por causa da doença de meningite e tive febre em alta, por isso eu fiquei surda.
- 7 Eu brinco sempre o meu pai porque gosto brincar e também, os meus amigos. A minha mãe trabalha muito na casa.
- 8 A triste história foi a venda da casa, que tínhamos numa quinta, por causa da construção dos prédios que existe agora actualmente. Por isso mudamos de casa foi muito chato lidar com ambiente que rodeiava na cidade...
- 9 Quando eu era pequeno eu era mau, grito muito alto quando estou zangado também choro, isso mais tarde quando eu tinha 12 anos minha mãe diz-me que eu mudei porque antes era mau agora sou bem comportado e respeito. É isso acho engraçado.
- 10 Lembro-me que uma vez o meu pai nadou comigo até ao barco.
- 11 Fui a criança, muito alegre, sair com amigos. Foi bom para mim na minha memória que os meus pais deram-me um cachorro.
- 12 Minha história é tão diferente, porque a minha família tem dificuldades de comunicação e também todos os surdos têm muito difícil do trabalho. Gosto da minha vida e tenho amigos surdos e ouvintes.
- 13 Algum bem mas família a vida muitos problemas.
- 14 Sinto-me o que os pais me confiam quando estou preocupado à minha vida, só quero saber sobre as notícias e novidade, mas é mesmo continuo até agora! Por isto, prefiro para caminho bem com a família e com os pais!
- 15 3 anos até 13 anos tive escola normal e sem surdos. até partir + 13 vi surdos outra escola e meus pais não disseram nada então ficava triste e começou L.G.P.
- 16 Sim, lembro-me de uma história passada com os meus pais, eles ajudam-se muito, muito coisas e apoiam-me alimentar, dinheiro para transporte, comida, divertir, etc...e tb eles ficam muito sofrer por causa nós acontecermos doente (febre, ou etc) eles tratam-me bem e carinho... eles tem muita salvar-me

Nº do inquérito		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
A - Caracterização do/a Jovem																	
1	Idade	15	17	19	18	18	19	19	19	20	23	20	18	19	19	20	23
2	Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	M	M	M
3	Tipo de surdez	P	P	S	S	P		S	S	S	S	M	P	P	P	M	S
3.1	Nascença ?								3	?		2,5				3m	4
3.2	Adq + tarde ?	1,5	2	?	2	1		9			2		2	3			
3.3	Consegues ouvir a fala?	1	0	1		1	2	?	1	0	1	1	0	1	1	1	1
1	4	estudante/ano	10	10	10	10	10	12	12	12	11	12	12	12	11	11	12
1	4.1	àrea	1	1	2	2	0	3	3	3	16	5	5	5	6	4	7
	4.2	continuar a estudar/curso	1	18	2	19	19	19	3		4	0	0	5	0	19	0
?	4.3	Alguem te incentiva/apoia	0	0	1	0		1	23			1	0	1	1	6	5
?	R	idem							26								
?	R	idem							28								
1	4.4	Formação profissional/curso							2								
1	4.5	Trabalhador															
5	Idade 1º contacto LGP	2	5			4			10				5				
5.1	Com quem	7	25	24	24	24	6	7	24	25		25	30				24
	R	idem	29				10	17	27								
	R	idem	30														
5.2	Onde	1	4	5	6	2	1	1	7	4		6	8			9	5
	R	idem	2														
B - Caracterização da família																	
6	Se cresceu com pais	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6.1	Irmãos surdos		11	21	23			11	22	21	21		22	21	21		11
	R	idem															21
7.1	Quem educou ?						10				10		10	13			
	R	idem															
7.2	Familiares surdos	10					10										
	R	idem	11														
8.1.h	Pai/habilitações	10	4	8	9			6	6		4	7	9	6			4
8.1.p	Pai/Profissão	10	12	14	16	17		20	22	23	25	27	28	30	30	32	34
8.1.c	Pai/chefe																+1
8.2.h	Mãe/habilitações	12	4	12	12		4	6	4		12	6	L	7			4
8.2.p	Mãe/Profissão	11	13	15	16	18	19	21	13	24	26	13	29	9	31	33	13
8.2.c	Mãe/chefe																
8.3	Outro (identificação)																
8.3.h	Outro/habilitações																
8.3.p	Outro/Profissão																
8.3.c	Outro/chefe																
C - Comunicação na família																	
9.1	Pai	1	3	2	2	2		1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	R	idem						2									
	R	idem						3									
9.2	Mãe	1	2	3	2	1	1	1	2	3	2		3	2	2	2	2
	R	idem				2		2									
	R	idem						3									
9.3	Irmãos		1	3	2			1	2	3	2		3	2	2		2
	R	idem						2					4				
	R	idem						3									
9.4	Outros familiares-quem					21	36									37	36
	Outros familiares- tipo com.					1	2									2	2
	R	idem				2										3	
10	Conversas quem/frequência	7,1	7,1	7,1	40,1	7,1	6,1	10,1	7,1	6,1	40,2	7,1	19,2	40,1	7,2	7,2	7,2

R	idem																	
11	temas conversa família	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					
R	temas conversa escola	2	2	2	2			2	2	2		2	2	2			2	
R	temas conversa trabalho	3	3	3		3	3	3		3	3			3			3	3
R	temas conversa futuro	4	4	4	4			4	4	4	4	4		4	4		4	4
R	temas conversa jovens		5	5	5			5		5		5					5	
R	temas conversa notícias	6	6	6				6	6	6	6	6					6	6
R	temas conversa política	7	7															
R	temas conversa livros		8	8				8										
R	temas conversa outros - desporto																9	
R	temas conversa outros - viagens																10	
R	temas conversa outros - amigos																	
R	temas conversa outros - geral																	
12	conversar assuntos pessoais	1	1	1	1		0.3	0.1	1.3	0	1	1.3	0.2	1.2	0.3	0.1	1.3	
R	idem							0.3										
R	idem																	
13	Comunicação em criança	2	8	2	2		1	2	2	3	2	8	8	1	2	2	2	2
R	idem						2										8	
14.1	Foi boa opção ?	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	
14.2	Porquê	1	2	3	4		5	6	7	8	9	10	11	12		13	14	
15	História pessoal				1		2	3			4	5	6	7				8
16.1	Em criança falavas LGP com outros que não os pais?		3		23	22	10		3	3	4	3	13	19	3	3	3	
R	idem		4				4		4	4	23		3				24	
R	idem																	
R	idem																	
16.2	Onde?		2		2		1		2	2	3	2	2	1	2	2	2	
R	idem						2		3	3								
R	idem						3											
R	idem																	
17	Opinião dos educadores sobre LGP																	
17.1	Aceitam bem LGP em casa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	
17.2	Eles sabem bem LGP		2		0		1	1	0	2	0		2	1	2	0	0	
17.3	Tentam conversar em LGP		2	1	0	2	1		1	2	1	2	2	2	2	0	0	
17.4	Aceitam que aprendas LGP na escola	1	1		1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	
D - Apoio familiar à leitura e escrita																		
18	Liam-te histórias infantis ?	3	4	3	4	1	0	2	0	0	3	0	3	3	3	4	0	
19	como era a leitura	1	2	1	2	5		1			2		2	2	1	4		
20	Havia livros em casa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
21	Havia livros infantis	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
22	Ensinavam-te a ler as palavras	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
23	Explicavam significado com ajuda gestos	1	0	1	0		0	0		1	1	0	1	0	0	0	1	
24	Em criança, tinhas computador em casa	0	1	0	0		0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	
25	E agora, tens computador	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	
26	Conversas com amigos na Net	1	1	1	1		0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	
27	Onde aprendeste escrever 1 ^{as} palavras	1		1	2	1	2			2	2	2	2	2	2	2	2	
R	idem	2		2														
28	Quem ajudava + na leitura e escrita	6	5	6	6		24	5	5	6	5		25	6	6	5	6	
R	Idem		23	19	19			6	6	19	6					6		
R	Idem										19							
R	Idem																	
R	Idem																	
R	Idem																	
29.1	LGP foi importante p/compreensão mundo	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
29.2	LGP ajudou p/compreensão leitura e escrita	2	1	1	1	1	1	0	1	1		1	1	1	1	0	1	
30	Na família gostavam de ler? Quem ?	5	22		5			5	5	6	6		6	6	6	5	6	

R	Idem	6			6			6	6	19	19						
R	Idem				19			19									
R	Idem							10									
R	Idem							11									
31	Na família gostavam de ler? O quê ?	1	1	1	1	3	1	1	2	1	2	3	1	1	3	1	3
R	Idem	2	4	2	2		2	4	3	3	3	4		2		4	
R	Idem	3		3	3		3				4						
R	Idem						4										
31.1	Algum dos teus amigos gostava de ler?	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1
32	Agora gostas de ler? O quê?	1	1	1		3	1	1	1	1	2	3	1	2	4	2	2
R	Idem	3	3	2			2	2	3	3	3	4	2	3		3	
R	Idem	4		3			3	3	4		4		3				
R	Idem						4	4									
33.1	Titulos/autores que gostas de ler-livros	1	1				3	5		3			9				
R	Idem	2					4	6		8			10				
R	Idem							7									
R	Idem																
R	Idem																
33.2	Titulos/autores que gostas de ler-jornais			1			1	1	2		1	2	1	4			2
R	Idem												3				5
R	Idem																
R	Idem																
33.3	Titulos/autores que gostas de ler-revistas	1	2	2		8		10	10	1	5	15	15	11			10
R	Idem	2	4	7		9		11	13		9		16				
R	Idem	3	6					12			14						
R	Idem	4						6									
R	Idem	5															
33.4	Titulos/autores que gostas de ler-BD	1	1								4	1	3			1	
R	Idem	2									5	3	6			3	
R	Idem	3														7	
R	Idem																
R	Idem																
34	Quem ajudava nos trabalhos de casa	6	5	2	2	5	2	2	5	2	6	2	6	2	6	2	6
R	Idem					6											
R	Idem																
35	Como explicavam	1	2	2	2			2	2		1	2	2	1	2		2
R	Idem	2	5	5							2	5	4	2			
R	Idem													5			
36	Se te portavas mal castigavam-te	1	1	1	1		2	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0
37.1	Como?	1	1	1				1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
R	Idem	3	3					3	4		4					4	4
R	Idem																
R	Idem																
37.2	Tipo de castigo										5						3
E - Outras actividades																	
38	Acesso aos programas de televisão																
38.1	Traduziam para ti?	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
38.2	Tentavam perceber pelas imagens?	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1		1	1	1	1	0
38.3	Conseguias ler as legendas?	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
38.4	As legendas ajudam no interesse p/ leitura	1	1	1	1		0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
39	Agora costumam ver as notícias	2	2	1	2	2	1	1	1	2	0	1	2	2	2	2	1
40	Preferes legenda ou tradução LGP	1	1	1	1		3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
40.1	Porque	1	2		3		4	5	6		7	8	9	10		11	12
41	Passatempos	3	3	3	4		3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	7

R	Idem	4	4	4	5		4	4	4	4	5	5	4		6	5	8
R	Idem	5	5	5			5	5	5	5			5				
R	Idem						15	15									
42	Novas tecnologias																
42.1	Tecnologias boas p/ surdos?	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
42.2	Porquê?	1					2				3		4		5	6	7
42.3	Comp. uteis p/ aprender ler e escrever?	1	1	1	1		0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
42.4	Porquê?	1					2		3		4		5			6	7
42.5	Como comunicas à distancia	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
R	idem		2	2	3	2		4		3	4		3			2	
R	idem		3	3	4											3	
R	idem		4														
R	idem																
F - Percurso escolar																	
43	Qual foi a tua 1ª lingua?	2	3	3		3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2
44	Qual deveria ter sido a tua 1ª lingua. Porquê?	2.1	1.1					2.2	2.3				2.4		3		3
45	Na escola qual deveria ser a lingua de ensino?	4	3	2	4		3	2	3	3	3	3	4	3	4	3	4
R	Idem			4				4									3
46	É importante o professor saber LGP? porquê?	0.1	1.1	1			1.2	1.1	1.2	1.1	0	1.1	1.1	1.1	1	1.1	1.1
47	É importante o papel do interprete na escola? porquê?	1.3	1.1	1	1		1.1	1.1	1	1.1	1	1	1.1	1	1	1.1	1.2
48	É importante o papel do formador na escola? porquê?	2	1.1	1	1	1.2	1.3	0	1	1.4	0	1	1.4	0	1	1.5	1
49	Actividades de ensino dos professores	4	3	3	3	3	5	5	3	3	3	5	3	3	3	3	4
49.1	Labialização lenta das palavras							1	1	1	1				1		
49.2	Explicação em LGP pelo professor					1		1				1		1			1
49.3	Tradução do intérprete da aula do professor		1	1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	
49.4	Materiais escritos	1	1							1							
49.5	Resumos	1	1				1		1			1	1				1
49.6	Filmes					1	1					1			1	1	
49.7	Imagens						1										1
49.8	Obrigaçao dos alunos fazerem os TPCs	1		1	1		1	1				1					
49.9	Exercícios feitos na aula	1		1	1		1	1	1		1	1	1			1	1
50	O que ajudou mais na leitura	11		10	3			12	14	14		6	13		17	25	15
R	Idem	25															
51	O que ajudou mais na escrita	11		10	3			12	14	14		6	15	16		25	10
R	Idem															26	
52	Um professor que gostou e porquê	1	2	1	3		4		5			6		1			7
R	Idem														4		
53	Um professor que não gostou e porquê	1			2		3					4	6	5			
R	Idem											5					
54	Que profissão gostava de ter	1	3	5	6		7	3		8	9	11	12	13		3	16
R	Idem	2	4	6								10		14		15	
55	O teu educador incentiva para ensino superior	1	1				1	1	0	1		0	0	0	1	0	1
56	Que curso gostavas de seguir	1	1					3		1		3	4	1		5	
R	idem	2														6	
57	Vais seguir esse curso? Porquê?	1.1		1.3	1.1			1.4		1.5		1.6	1.7	1.3	1	1.1	0
R	idem	1.2															
58	Escola (nome e local) e apoio existente																
58.1	Pré-escola - Escola	1	5			7	64	13	15	5		6	18	21	23	17	24
	Pré-escola - Horas de formação LGP	4			3	4	4	4	4		4	3	3	2	4	4	4
	Pré-escola - Horas de tradução LGP	4			3	4	4	4	4		4	4	1	3	4	4	4
	Pré-escola - Professores comunicavam em LGP	4			3	3	4	4	4		3	4	3	3	4	3	4
	Pré-escola - Horas de terapia da fala	1			1	1	4	4	1	1	3	3	3	3	4	2	2
	Pré-escola - Comentários												1				
58.2	1º ciclo - Escola	2	5		6	8	10	13		5	17	6	18	21	6	17	25
	1º ciclo- Horas de formação LGP	2			2	4	4	4	4	2	4	3	1	2	4	3	3
	1º ciclo - Horas de tradução LGP	4			4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2

	1º ciclo - Professores comunicavam em LGP	4			4	1	4	4	4	3	3	3	1	3	4	3	3
	1º ciclo - Horas de terapia da fala	1			1	1	4	4	4	1	1	1	2	3	2	2	1
	1º ciclo - Comentários																
58.3	2º ciclo - Escola	3	3	3	3	9	11	14	11	3	3	3	19	22	3	3	27
	2º ciclo- Horas de formação LGP	1			2	4		4		3	4	4	3	4	4	4	4
	2º ciclo - Horas de tradução LGP	2			1	4	3	4	3	2	2	2	4	4	3	3	4
	2º ciclo - Professores comunicavam em LGP	3			1	4	2	4	2	3	3	2	4	4	3	3	4
	2º ciclo - Horas de terapia da fala	1			1	1		4		4	4	4	3	4	2	4	4
	2º ciclo - Comentários																
58.4	3º ciclo - Escola	3	3	3	3	9	3	14	3	3	3	3	20	3	3	3	3
	3º ciclo- Horas de formação LGP	1		1	1	4		4		3	4	4	1	2	4	3	2
	3º ciclo - Horas de tradução LGP	2		1	1	4	2	4	2	2	2	2	3	2	3	2	2
	3º ciclo - Professores comunicavam em LGP	3		1	1	4	3	4	3	3	3	2	3	2	3	3	2
	3º ciclo - Horas de terapia da fala	2		1	4	1		4		4	4	4	3	2	2	4	4
	3º ciclo - Comentários												2				3
58.5	secundário - Escola	4	4	4	4	4	12	12	12	16	16	16	16	16	16	16	16
	secundário- Horas de formação LGP	1		4	1	1	3	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4
	secundário - Horas de tradução LGP	3		2	1	1	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	2
	secundário- Professores comunicavam em LGP	3		4	1	3	3	3	3	3	3	3	4	2	2	3	3
	secundário- Horas de terapia da fala	4			4	4		4		4	4	4	4	1	4	4	4
	secundário- Comentários																
58.6	Superior - Escola																
	Superior- Horas de formação LGP																
	Superior- Horas de tradução LGP																
	Superior- Professores comunicavam em LGP																
	Superior- Horas de terapia da fala																
	Superior- Comentários																
G - Guião de auto-avaliação da comunicação																	
59.1	Leitura	5	7	7	6	5	7	7	7	5	4	3	6	4	2	4	4
	A													1			
	B													1			
	C	1	1	1	1	1							1	1		1	
	D		1		1	1							1				
	E			1									1				
	F																
59.2	Escrita	6	7		3	6	7	7	7	7	6	7	6	1	5	6	5
	A	1													1		
	B				1				1	1		1	1		1	1	1
	C											1		1		1	
	D								1		1					1	1
	E	1	1				1	1		1			1			1	
	F											1					
59.3	Comunicação oral (oralidade e escrita)	4	5	7	4	5	5	7	7	6	6	3	6	1	2	4	4
	A		1	1						1			1				
	B	1		1	1		1			1		1	1				
	C												1				
	D		1														
	E												1				
	F																
59.4	Comunicação gestual (LGP e mímica)	2	6	7	5	5	7	7	7	6	5	7	3	3	5	7	5
	A			1	1					1	1	1	1	1	1	1	1
	B				1					1	1	1	1	1	1	1	1
	C																1
	D		1		1	1				1	1	1			1	1	1
	E																
	F											1					

17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48		
24	17	20	21	22	30	25	24	24	29	27	25	31	27	25	30	17	21	26	22	26	20	22	27	24	29	29	22	30	32	29	21		
M	M	M	M	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M		
S	S		P	P	P	S	P	P	P	P	P	S	P	P	P	P			P	S	S	S	P	P	P		S	S	P	P	S		
			?	1			?	2		1,5	?		?			3m	?	3	5m	?	6m		?	?	?	?	3	?	?	?	3		
6	2	6							3			1,5		8m	9m							?									6m		
1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1		0	1		1	0	0	0	1	1	1	0	0	?	1	1	2	?	0	1		
12	11	11	12	12	12	12	12	4L		11	12	9	L		11			1L	1L	1L	1L	9	9			12	12	12	12	7			
5	3	3	3	3	0		8	9	10		11	8	13	12		0		14	14	14	14	0	0			3	8	15	5	0			
6	7	8	9	0	0		0	0	10	11		0	0		13	19	14		15	15	15	15	16	0		17	19	0	19	19			
25	7	6	5	1			26		7	7	6	1			23	0		23	18	18	6	0	5			1	1		27	1			
										9					26																		
										18																							
3						4	5	5	5	5	5	5	5			7	8						6	6	1		9	5		5	11		
					1									2	3			3					4		5	6		7	8				
9	13	12	4	5		3	10	3	26					7	12	8	1	18		3	3	21	10	17	16	4	5	2	13	4			
25	25	23	25	31		24	31	33	25	25	33			24	33	33	17	24	7	24	25	27				13	33		31	7			
							32		27																								
6	10	7	6	9		7	11	12	13	14	15			6	18	2	1	13	1	16	4	2	2	10	1	1	4	4	10	1	12		
1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1		
21	22		21			23		21	22	21	21	22	22	21	24	21	11	21		21	21	23	21	22		21	25	23	21	11	22		
10							13						10											10			10	34					
																								10									
																								13									
																								13									
7,3	40,1	6,1	18,1	6,2	6,1	7,1	13,2	7,2	7,1	7,1	18,1	40,1	9	7,2	7,2	6,1	7,4	7,1	13,3	7,1	18,2	40,3	7,3	7,3	6,2	7,2	7,2	34,1	7,3	6,1	7		

			6				13							19			6	6	6				6					6		19		
			19														19						19					19				
			10																				10									
1	1	3	1	2	1	3	1	1		3	1	4	4		1	4	3	1	2	3	4	1	2	2	3	2	2	3	2	1	2	
2			2	3	2		2				3				2		4	2	3			3	3				3		3	2	3	
3			3	4	3		3										3									4		4				
							4																									
	1		1	1		1	1	1		1	1				1		1	1	1	1	1			0		1	1	1	1	1		
1	1	2	3	2	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	3	1	1	2	2	3	2	1	3	2	1	2	
3	2	3		3	2			3	2	2	2	2	2	2	2	3		2	2		3	3	3	3		3	2		3	2		
		3	4		4	3				3	3	3	3	3	3	3	5	4		3	3			4			3					
	4									4	4	4	4	4				4	4								4					
	11							1		13	6	6			15				6	16	6	6			17	18		20	20			
							12				14																	21	22			
																													23			
																													24			
																													25			
1	4	1	2	4				1	8	1	1				1	8			1	1	1			1	10	1		2		1	1	
6			2		7				9		6				4	9				2							9		11	2		
			4												7															4		
			5																											7		
			7																													
17	20		18	20			1		1	1	10	12			5			2			12			15	24	1	15	5	5	28	33	
18				21			11		3		23	17			9		5									8	25	13	12	29	34	
19							22		11						13		9									10		15	26	30	35	
																	12												27	31		
																														32		
3	8	6	8	9			10		3	3	3				11		3	3	1	7			13				1	16	17			
										6						12		6		3								4				
																	7											5				
																												14				
																												15				
2	5	6	19	6	6	5		6	6	5	6	5	10	2		2	2	5	6	5	19	6	5	19	6	5	5	34	5	6	21	
		6							19		6		6					6		6							6	6	6	19		
																	19															
1	2	2	2	2		2	2	2	2	1	2	2	2		1		1	2	1	2	2	2	2	1	4	5	4	2		1	1	1
		5	4	4	4		4	4			5		4				2	4		4	4			4				4			2	
			5	5			5	5									5		5					5				5				
2	1	0	0	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0		1	0		1	2	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	
1	1		1	1	1	3	1	1	1		1	3	2			1	1		1	1	3		1	3	1	3	1	1			3	
4	4				3			2			4		4											3			4	2	2			
								3																4			4					
								4																								
3											4																1	5				
0	1	1	1	1		0	1	1	0	1	1	1		1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1		1	1	0	0	0	0	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0		1	1	1	1	1	
1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	
3	1	1	3	1	1	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3	3	2	3	
13	14	15		16	17		18		19	20	21	22		23	24	25	26	27	28	29	30	31					32			33	34	
3	2	4	4	4	3	3	2	2	3	3	2	2	1	4	4	4	2	2	5	3	4	3	4	2	4	4	2	2	4	4	4	

4	4		5	5	4	5	4	4	4	4	3	3		5	6	5		3		4	5		5			5	3	13	11	5		
5	5				5		5	5	5	5	4	4		7		11		4		5							4	14				
					9		10	10			5	5						5		12							5					
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
8	9	10				11				12			13	14	15	16	17	18			19		20	21	22	23		24	25	26	27	
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	
8	9	10		3						11			12			13			14			15		16	17	18			19	20		
1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
2	3	3	3	4	4	3	2	2					2	3	4	3	3	2	3		4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
3	4	4	4			4	3						3	4						4	4	4		4	4		4	4	4	4	4	
													4																			
3	2	2		3	3	1	2	1	2	3	2	2	2	2	3	1	3	1	2	1	3	3	2	1	3	1	3	3	3	3	3	
1.2	3.1	3.1	1	1.1		1.1	1.3	1	3.2	1	3	3		3.1		1	1.1	1.4	1.3		3	3.1	1	1.5		3	3	1	2			
4	4	1	1	3		3	3	3	3	2	3		2	3		3	2	3	3	3	3	2	1	3	4	3	3	2	2	2	3	
		3	2																				3			4					3	
1	1	1.2	1	1.1	1.2	0	1	1.3	1.1	1.1	1.3	1.1	1.1	1.1	1.2	1	1.2	1	1.2	1.2	1	1.4	1	1.2		1	1.2	1.1	1		1	
1.1	1.1	1.1	1	1		0.1	1	1	1.1	1	1.1	1.9	0.2	1.1		0.4	1	1	1.1	1.5	1.1	1	1	1	1	1	1.1	0	0.3	1.7	1	
1.7	1.1	1	1	1.5	1.8	1	1.9	1.9	1.1	1	1.5	1	1.8		1.10	1.7	1	1	1.4	1.3	1.11	1	1	1.1	1	1	1.5	1.9	1	1.7	1	
3	3	3	5	8	3	3	8	3	3	2	8	3	2	3	4	6	6	8	3	5	3	2	3	3	3	3	3	3	6	4	7	
	1	1	1	1		1								1		1				1										1	1	
			1	1	1		1		1	1	1	1	1			1		1			1		1	1		1		1		1	1	
1			1	1	1		1	1	1	1	1	1						1			1		1	1			1		1		1	
	1	1		1	1		1	1	1		1			1	1	1	1	1	1		1	1	1	1						1	1	
1				1		1	1				1																				1	1
1				1		1					1		1				1	1	1		1						1	1			1	1
		1	1	1		1	1				1					1	1	1	1								1	1		1	1	1
	1		1	1		1	1				1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1					1	1	1		1
	9	10	8	27		15	18	20	7		21			15		2	15		23				4	15							24	
			9						10																							
	9		8	27			17	17	10		21			15		22	15		23				24	15							16	
			9				19		15																							
				1		1	6		6							1	1	5		1	4	9					6				8	
																8					8						8					
		3					4	7									4					4									9	
																	6															
	17	17	6	18		19	20	20		20	18	20	20	23	3	14	12		3	22	22	3	25	2			1	15		19		
											20	21	22		24	16												26	20			
1	1	1	1	1		1	1	0		0	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	0	1	0		
7	8	9	10	9		11	12		13						14	7	15	16	13	13	13	13	17	17					14	19		
																															18	
1	0.1	1.5	1.4	0.2		0.3	0.4	1	0	1	1.4	0			1	1.5	0.5	1.8	0.6	1		1	1.5	1.5	0	1	1	0	0.7	1.4		
	28	30	6	31	32	33		29		44	47	29	7	7	32	49	17		17	51	5			57		59	5	5	61	17	29	
	4	4	3	4	2	4		4		4				4	2	4	4	4	4	4	1	1		4	4		2	3	4	4	4	
	4	4	3	4		4		4		4				4	4	4	4	4	4	3	4		4	4		2	3	4	4	4	4	
	4	4	4	4	2	4		4		4				3	2	4	4	4	4	3	1	2		4	4		4	3	4	4	4	
	2	3	3	3	3	1		1		3	3	3	2	2	2	4	1	1	3	1	1		3	1		4	3	1	1	1	2	
6	28	30	6	17	32	11	37	29	40	44	47	29	7	6	32	49	17		17	51	5	55	11	58		59	5	5	61	17	29	
3	2	4	2	3	2	3	4	4	4	4				4	2		4	4	4	4	4	1	4	3	4		2	3	4	4	3	
	3	4	2	4		4	4	4	4	4				4	4		4	4	4	4	4	4	4	3	4		2	3	4	4	4	

49	50	Qtd		códigos		
		vazio	Ctd	A - Caracterização do/a Jovem		
30	22	0	50	1	Idade	nº de anos
M	M	0	50	2	Sexo	M ou F
P	S	5	45	3	Tipo de surdez	P, S ou M
?	?	23	27	3.1	Nascença ?	anos, ? Se sem data
		32	18	3.2	Adq + tarde ?	nº anos
0	2	3	47	3.3	Consegues ouvir a fala?	0, 1 ou 2
		9	41	4	estudante/ano	ano
		9	41	4.1	àrea	Tabela A
		9	41	4.2	continuar a estudar/curso	0, Tabela B
1	0	14	36	4.3	Alguem te incentiva/apoia	0-não ou tabela C
		46	4	R	idem	idem
		48	2	R	idem	idem
	10	30	20	4.4	Formação profissional/curso	tabela B1 (na B)
		41	9	4.5	Trabalhador	tabela D
	7	19	31	5	Idade 1º contacto LGP	nº de anos
31	31	12	38	5.1	Com quem	tabela C
		42	8	R	idem	idem
		49	1	R	idem	idem
2	17	6	44	5.2	Onde	tabela H
		47	3	R	idem	tabela H
		50	0	B - Caracterização da família		
1	1	0	50	6	Se cresceu com pais	1 a 3
21	21	11	39	6.1	Irmãos surdos	1.Qtd ou 2.Qtd
		49	1	R	idem	
36	13	38	12	7.1	Quem educou ?	tabela C
		49	1	R	idem	tabela C
		43	7	7.2	Familiares surdos	tabela C
		48	2	R	idem	
12	4	15	35	8.1.h	Pai/habilitações	ano ou B,L,M,D
57	33	9	41	8.1.p	Pai/Profissão	tabela D
		48	2	8.1.c	Pai/chefe	1 + nº pessoas
4	9	12	38	8.2.h	Mãe/habilitações	ano ou B,L,M,D
13	58	7	43	8.2.p	Mãe/Profissão	tabela D
		49	1	8.2.c	Mãe/chefe	1 + nº pessoas
		47	3	8.3	Outro (identificação)	tabela C
		49	1	8.3.h	Outro/habilitações	ano ou B,L,M,D
		48	2	8.3.p	Outro/Profissão	tabela D
		50	0	8.3.c	Outro/chefe	1 + nº pessoas
		50	0	C - Comunicação na família		
1	2	6	44	9.1	Pai	tabela E ev.(+1)
5		40	10	R	idem	tabela E ev.(+1)
		48	2	R	idem	
11	2	3	47	9.2	Mãe	tabela E ev.(+1)
4		38	12	R	idem	tabela E ev.(+1)
		49	1	R	idem	
1	2	12	38	9.3	Irmãos	tabela E ev.(+1)
		40	10	R	idem	tabela E ev.(+1)
		47	3	R	idem	
		36	14	9.4	Outros familiares-quem	tabela C
		36	14	0	Outros familiares- tipo com.	tabela E ev.(+1)
		46	4	R	idem	
7,2	6,2	0	50	10	Conversas quem/frequência	tabela C + código

		49	1	R	idem	
1	1	13	37	11	temas conversa família	tabela F
	2	18	32	R	temas conversa escola	tabela F
	3	18	32	R	temas conversa trabalho	tabela F
	4	11	39	R	temas conversa futuro	tabela F
	5	27	23	R	temas conversa jovens	tabela F
	6	17	33	R	temas conversa notícias	tabela F
	7	38	12	R	temas conversa política	tabela F
		39	11	R	temas conversa livros	tabela F
	9	47	3	R	temas conversa outros - desporto	
		49	1	R	temas conversa outros - viagens	
		49	1	R	temas conversa outros - amigos	
		49	1	R	temas conversa outros - geral	
0	1	1	49	12	conversar assuntos pessoais	0,1 + tabela G
		43	7	R	idem	
		49	1	R	idem	
2	2	1	49	13	Comunicação em criança	tabela E
		40	10	R	idem	
	1	12	38	14.1	Foi boa opção ?	0,1 + tabela X
	37	13	37	14.2	Porquê	
		34	16	15	História pessoal	Tabela Y
3		14	36	16.1	Em criança falavas LGP com outros que não os pais?	Tabela C
4		28	22	R	idem	
		43	7	R	idem	
		49	1	R	idem	
2	2	13	37	16.2	Onde?	Tabela H
	3	30	20	R	idem	
	23	42	8	R	idem	
		48	2	R	idem	
		50	0	17	Opinião dos educadores sobre LGP	
2	2	2	48	17.1	Aceitam bem LGP em casa	0, 1 ou 2
0	0	5	45	17.2	Eles sabem bem LGP	0, 1 ou 2
2	0	7	43	17.3	Tentam conversar em LGP	0, 1 ou 2
1	2	2	48	17.4	Aceitam que aprendas LGP na escola	0, 1 ou 2
		50	0		D - Apoio familiar à leitura e escrita	
4	0	1	49	18	Liam-te histórias infantis ?	0 a 5
2		19	31	19	como era a leitura	1 a 6
0	1	1	49	20	Havia livros em casa	0,1
1	1	0	50	21	Havia livros infantis	0,1
1	1	0	50	22	Ensinavam-te a ler as palavras	0,1
0	0	4	46	23	Explicavam significado com ajuda gestos	0,1
0	0	1	49	24	Em criança, tinhas computador em casa	0,1
1	1	0	50	25	E agora, tens computador	0,1
0	1	2	48	26	Conversas com amigos na Net	0,1
2	2	4	46	27	Onde aprendeste escrever 1 ^{as} palavras	Tabela H
		43	7	R	idem	
24	12	5	45	28	Quem ajudava + na leitura e escrita	tabela C
		31	19	R	Idem	
		43	7	R	Idem	
		47	3	R	Idem	
		48	2	R	Idem	
		49	1	R	Idem	
1	1	3	47	29.1	LGP foi importante p/compreensão mundo	0,1
0	1	5	45	29.2	LGP ajudou p/compreensão leitura e escrita	0,1 ev. 2
		12	38	30	Na família gostavam de ler? Quem ?	tabela C

			35	15	R	Idem	
			44	6	R	Idem	
			47	3	R	Idem	
			49	1	R	Idem	
4	1		2	48	31	Na família gostavam de ler? O quê ?	tabela I
	4		21	29	R	Idem	
			37	13	R	Idem	
			48	2	R	Idem	
1	1		15	35	31.1	Algum dos teus amigos gostava de ler?	0,1
2	2		1	49	32	Agora gostas de ler? O quê?	tabela I
	3		13	37	R	Idem	
			27	23	R	Idem	
			39	11	R	Idem	
			30	20	33.1	Titulos/autores que gostas de ler-livros	tabela I
			40	10	R	Idem	
			48	2	R	Idem	
			49	1	R	Idem	
			49	1	R	Idem	
3	2		19	31	33.2	Titulos/autores que gostas de ler-jornais	tabela I
6	3		35	15	R	Idem	
	8		46	4	R	Idem	
			48	2	R	Idem	
			49	1	R	Idem	
	36		17	33	33.3	Titulos/autores que gostas de ler-revistas	tabela I
			28	22	R	Idem	
			36	14	R	Idem	
			45	5	R	Idem	
			48	2	R	Idem	
			26	24	33.4	Titulos/autores que gostas de ler-BD	tabela I
			40	10	R	Idem	
			46	4	R	Idem	
			49	1	R	Idem	
			49	1	R	Idem	
2	12		2	48	34	Quem ajudava nos trabalhos de casa	tabela C
			38	12	R	Idem	
			47	3	R	Idem	
2	2		8	42	35	Como explicavam	tabela E
			28	22	R	Idem	
			41	9	R	Idem	
2	1		3	47	36	Se te portavas mal castigavam-te	0,1,2
4	3		11	39	37.1	Como?	1 a 5
			33	17	R	Idem	
			47	3	R	Idem	
			49	1	R	Idem	
4			43	7	37.2	Tipo de castigo	1 a 5
			50	0	E - Outras actividades		
					38	Acesso aos programas de televisão	
	1		4	46	38.1	Traduziam para ti?	0,1
1	1		1	49	38.2	Tentavam perceber pelas imagens?	0,1
1	1		0	50	38.3	Conseguias ler as legendas?	0,1
1	1		3	47	38.4	As legendas ajudam no interesse p/ leitura	0,1
1	2		0	50	39	Agora costumavas ver as notícias	0, 1 ou 2
1	1		1	49	40	Preferes legenda ou tradução LGP	1 a 3
35			15	35	40.1	Porque	tabela L
0	2		1	49	41	Passatempos	tabela J

	4		11	39	R	Idem	
	5		26	24	R	Idem	
			40	10	R	Idem	
			50	0	42	Novas tecnologias	
1	1		2	48	42.1	Tecnologias boas p/ surdos?	0,1.
28	29		21	29	42.2	Porquê?	tabela M
1	1		1	49	42.3	Comp. uteis p/ aprender ler e escrever?	0,1.
21	22		27	23	42.4	Porquê?	tabela M
2	2		0	50	42.5	Como comunicas à distancia	1 a ...
			13	37	R	idem	
			27	23	R	idem	
			45	5	R	idem	
			49	1	R	idem	
			50	0	F - Percurso escolar		
3	2		2	48	43	Qual foi a tua 1ª língua?	1 a 3
1.6	2.5		16	34	44	Qual deveria ter sido a tua 1ª língua. Porquê?	1 a 3 + Tabela N
4	2		4	46	45	Na escola qual deveria ser a língua de ensino?	1 a 4
	3		41	9	R	Idem	
1	1.2		4	46	46	É importante o professor saber LGP? porquê?	0,1.tabela O
1.8	1.2		3	47	47	É importante o papel do interprete na escola? porquê?	0,1.tabela P
1.12	1.13		1	49	48	É importante o papel do formador na escola? porquê?	0,1.tabela Q
3	3		0	50	49	Actividades de ensino dos professores	
	1	1	34	16	49.1	Labialização lenta das palavras	
	1	2	26	24	49.2	Explicação em LGP pelo professor	
		3	23	27	49.3	Tradução do intérprete da aula do professor	
1		4	26	24	49.4	Materiais escritos	
		5	31	19	49.5	Resumos	
		6	36	14	49.6	Filmes	
		7	34	16	49.7	Imagens	
1	1	8	27	23	49.8	Obrigação dos alunos fazerem os TPCs	
1		9	19	31	49.9	Exercícios feitos na aula	
	24		22	28	50	O que ajudou mais na leitura	Tabela R
			47	3	R	Idem	
	9		24	26	51	O que ajudou mais na escrita	Tabela R
			46	4	R	Idem	
			29	21	52	Um professor que gostou e porquê	Tabela S - Gostou
			46	4	R	Idem	
			38	12	53	Um professor que não gostou e porquê	Tabela S - Não gostou
			48	2	R	Idem	
1	28		11	39	54	Que profissão gostava de ter	Tabela D
27			36	14	R	0	Tabela D
0	0		12	38	55	O teu educador incentiva para ensino superior	0,1
20	21		21	29	56	Que curso gostavas de seguir	Tabela B2
			47	3	R	idem	
0.8	0.9		10	40	57	Vais seguir esse curso? Porquê?	0,1.tabela T
			49	1	R	idem	
			50	0	58	Escola (nome e local) e apoio existente	
	63		11	39	58.1	Pré-escola - Escola	Tabela U
	4		12	38	0	Pré-escola - Horas de formação LGP	1 a ...
	4		13	37	0	Pré-escola - Horas de tradução LGP	1 a ...
	4		12	38	0	Pré-escola - Professores comunicavam em LGP	1 a ...
2	2		7	43	0	Pré-escola - Horas de terapia da fala	1 a ...
			48	2	0	Pré-escola - Comentários	Tabela V
	11		5	45	58.2	1º ciclo - Escola	Tabela U
	2		8	42	0	1º ciclo- Horas de formação LGP	1 a ...
	4		10	40	0	1º ciclo - Horas de tradução LGP	1 a ...

	4		8	42	0	1º ciclo - Professores comunicavam em LGP	1 a ...
2	3		5	45	0	1º ciclo - Horas de terapia da fala	1 a ...
	10		48	2	0	1º ciclo - Comentários	Tabela V
	11		3	47	58.3	2º ciclo - Escola	Tabela U
	1		9	41	0	2º ciclo- Horas de formação LGP	1 a ...
	2		7	43	0	2º ciclo - Horas de tradução LGP	1 a ...
	3		7	43	0	2º ciclo - Professores comunicavam em LGP	1 a ...
	3		10	40	0	2º ciclo - Horas de terapia da fala	1 a ...
			49	1	0	2º ciclo - Comentários	Tabela V
	3		3	47	58.4	3º ciclo - Escola	Tabela U
	4		8	42	0	3º ciclo- Horas de formação LGP	1 a ...
	4		7	43	0	3º ciclo - Horas de tradução LGP	1 a ...
	3		7	43	0	3º ciclo - Professores comunicavam em LGP	1 a ...
	4		9	41	0	3º ciclo - Horas de terapia da fala	1 a ...
			47	3	0	3º ciclo - Comentários	Tabela V
	12		7	43	58.5	secundário - Escola	Tabela U
	4		10	40	0	secundário- Horas de formação LGP	1 a ...
	4		10	40	0	secundário - Horas de tradução LGP	1 a ...
	4		10	40	0	secundário- Professores comunicavam em LGP	1 a ...
	4		13	37	0	secundário- Horas de terapia da fala	1 a ...
			49	1	0	secundário- Comentários	Tabela V
			43	7	58.6	Superior - Escola	Tabela U
			43	7	0	Superior- Horas de formação LGP	1 a ...
			43	7	0	Superior- Horas de tradução LGP	1 a ...
			43	7	0	Superior- Professores comunicavam em LGP	1 a ...
			43	7	0	Superior- Horas de terapia da fala	1 a ...
			49	1	0	Superior- Comentários	Tabela V
			50	0		G - Guião de auto-avaliação da comunicação	
7	4		0	50	59.1	Leitura	1 a 7 (A a G)
			48	2	0	A	Não assinalados
			46	4	0	B	Não assinalados
			36	14	0	C	Não assinalados
			43	7	0	D	Não assinalados
			44	6	0	E	Não assinalados
			47	3	0	F	Não assinalados
6	3		1	49	59.2	Escrita	1 a 7 (A a G)
			47	3	0	A	Não assinalados
1	1		20	30	0	B	Não assinalados
1			40	10	0	C	Não assinalados
			43	7	0	D	Não assinalados
1			36	14	0	E	Não assinalados
			44	6	0	F	Não assinalados
2	5		3	47	59.3	Comunicação oral (oralidade e escrita)	1 a 7 (A a G)
			39	11	0	A	Não assinalados
			31	19	0	B	Não assinalados
			45	5	0	C	Não assinalados
	1		41	9	0	D	Não assinalados
			44	6	0	E	Não assinalados
			49	1	0	F	Não assinalados
7	7		0	50	59.4	Comunicação gestual (LGP e mímica)	1 a 7 (A a G)
	1		20	30	0	A	Não assinalados
1	1		19	31	0	B	Não assinalados
			42	8	0	C	Não assinalados
1			25	25	0	D	Não assinalados
			49	1	0	E	Não assinalados
			44	6	0	F	Não assinalados

		50	0	0	0	
--	--	----	---	---	---	--

0- não ou 1-sim + .tabela G
0 - Não, 1 - Sim 2 - mais ou menos
1 - Não, 1 - Sim 2 - mais ou menos
2 - Não, 1 - Sim 2 - mais ou menos
3 - Não, 1 - Sim 2 - mais ou menos
0-Não, 1-Sim 2-Muitas 3-às vezes, 4-poucas, 5-muito pouco
1-Só leitura labial, 2-Com ajuda de mímica, 3-com ajuda LGP, 4 - 1+2, 5- 1+3, 6 - todos
0- não ou 1-sim
0- não ou 1-sim
0- não ou 1-sim 2-mais ou menos



