

A Intervenção Precoce e o Bilinguismo para Surdos

Estudo Retrospectivo

**Dissertação para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia - Educação Especial
e Intervenção Precoce em contexto pré-
escolar, realizada sob orientação da Prof.^a
Doutora Orquídea Coelho**

Carolina Maria da Rocha Santos Ribeiro

Porto, 2009

RESUMO

Na realidade das nossas escolas deparamo-nos com alunos surdos cujas competências académicas se situam, na generalidade, significativamente aquém dos alunos ouvintes.

O facto da maioria das crianças surdas ser filha de pais ouvintes, não tendo, por isso, acesso à Língua Gestual Portuguesa (LGP) de forma natural, pode relacionar-se com o seu fraco rendimento escolar. Desta constatação surgiu, assim, o tema do presente trabalho. Consideramos que a idade com que estas crianças iniciaram a aprendizagem da LGP, a intervenção especializada em Terapia da Fala e o apoio do Ensino Especial estão relacionados com o seu desempenho académico actual e, daí, com o seu (in)sucesso escolar. No presente trabalho, procedemos a um estudo retrospectivo e analisámos a associação entre estas variáveis, a partir de uma amostra de 25 alunos surdos profundos filhos de ouvintes, actualmente a frequentar uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Os resultados obtidos apontam para um acesso tardio à LGP (primeira língua - L1) e à Terapia da Fala e para uma associação positiva entre a Língua Portuguesa (segunda língua - L2) e as restantes disciplinas, tornando-se, por isso, condicionantes do acesso ao currículo e do percurso educativo. Desta forma, defendemos, na educação das crianças surdas, a importância da implementação do Bilinguismo no âmbito de uma Intervenção Precoce compreensiva, sistemática e pluridisciplinar.

Palavras-chave: LGP língua materna (L1), Língua Portuguesa não materna (L2), Educação Bilingue, Intervenção Precoce.

ABSTRACT

In the reality of our schools we come across deaf pupils whose academic competences are, in general, significantly away from those of listeners.

The fact that most deaf children are listeners' children and, therefore, don't have access to the Portuguese Sign Language (LGP) in a natural way can be connected with their weak academic performance. From this statement emerged the theme of the present work. We believe that the age at which these children started learning the LGP, the specialized intervention in Speech Therapy and the support of Special Education are related to their present academic performance and, so, to their school success/ failure. In this study, we carried out a retrospective study and analysed the association between these variables, from a sample of 25 profoundly deaf pupils who are listeners' children, currently attending a School of Reference for the Bilingual Education of Deaf Pupils. The results point to a late access to the LGP (first language - L1) and Speech Therapy and to a positive association between the Portuguese Language (second language - L2) and the remaining subjects. Therefore, they may act as constraints on the access to the curriculum and on the learning process. We defend, thus, in the education of deaf children the importance of the establishment of Bilingualism in the context of an early comprehensive and systematic intervention.

Keywords: LGP mother tongue (L1), Portuguese second Language (L2), Bilingual Education, Early Intervention.

RÉSUMÉ

Dans la réalité de nos écoles nous nous déparons avec des élèves sourds dont les compétences académiques se placent, en général, significativement en deçà de les des élèves entendants.

Le fait de que la plupart des enfants sourds, fils de parents auditifs, n'ont pas eu accès à la Langue des Signes Portugaise (LGP) de manière naturelle, explique en part son faible rendement scolaire. De cette constatation il a surgi le sujet du présent travail. Nous considérons que l'âge avec lequel ces enfants ont initié l'apprentissage de LGP, l'intervention spécialisée en Thérapie de la langue et l'aide de Enseignement Spécial sont rapportés avec sa performance académique actuelle et, à partir de là, avec son (in)succès scolaire. Dans le présent travail, nous procédons à une étude rétrospective et nous analysons l'association entre ces variables, a partir d'un échantillon de 25 élèves sourds profonds, fils de parents entendants, actuellement à fréquenter une École de Référence pour l'Éducation Bilingue d'Élèves Sourds. Les résultats obtenus indiquent un accès tardif à LGP (première langue - L1) et à la Thérapie de la Langue et une association positive entre la Langue Portugaise (seconde langue - L2) et les autres disciplines, en aménageant, donc, l'accès au curriculum et le parcours éducatif. En conséquence, nous défendons, dans l'éducation des enfants sourds, l'importance de l'apprentissage de deux langues dans une intervention précoce compréhensive, systématique et pluridisciplinaire.

Mots-clef: Langue des Signes Protugaise (LGP); maternelle (L1); Langue Portugaise non maternelle (L2); Éducation Bilingue; Intervention Précoce.

AGRADECIMENTOS

Com o desejo de não cometer omissões, queria deixar o meu agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Prof.^a Doutora Orquídea Coelho – orientadora desta dissertação – pelo apoio teórico, motivação e proximidade demonstrada durante este percurso. Pela partilha de conhecimento, pela sua compreensão e incentivo nos momentos de fraqueza e cansaço.

Ao Prof. Doutor Pedro Lopes dos Santos – responsável pelo Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança e coordenador deste Mestrado – pela originalidade com que leccionou e nos alertou para a importância da Intervenção Precoce em contexto.

Aos meus colegas de trabalho da Escola de Referência para a Educação Bilingue (docentes, formadores de LGP, intérpretes de LGP, auxiliares) e aos nossos alunos surdos, pela partilha de saberes, dúvidas e alegrias.

À directora do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Andrade Prof.^a Natália Cabral, pelo pragmatismo que “descomplica”, impulsiona e motiva.

Ao Prof. Carlos Afonso – Coordenador do Ensino Especial da Escola de Referência para a Educação Bilingue – e à Professora Conceição Martingo – Coordenadora da Surdez – pela disponibilidade, empenho e sabedoria na problemática da educação de surdos.

Aos meus amigos e colegas terapeutas da fala da Escola de Referência para a Educação Bilingue: Bruno Coimbra, Marta Miranda, Susana Capitão e Fátima Silva, pelo profissionalismo e cumplicidade.

A todos os meus amigos e amigas que comigo vivem as alegrias e angústias que marcam a vida: Vânia, Sara, Xana, Helena, Margarida, Ana Luísa, Luísa, ... pelo apoio, motivação e presença.

Aos amigos de sempre, Arlindo e Rute, pela colaboração na revisão dos textos e nas traduções.

Aos meus pais, Armanda e Vitor e, aos meus sogros, Goreti e Zé, pelo apoio permanente e incondicional, sobretudo no exercício da parentalidade, colaboração decisiva para a elaboração desta dissertação.

À minha afilhada Chisiana e família pelos ensinamentos sobre a sua cultura.

À minha filha Inês, que nasceu e cresceu simultaneamente a esta “caminhada”, pela felicidade e desafio que trouxe à minha vida.

Ao Tiago, pelo amor, companheirismo e exigência constante, pelo motor que representa na nossa vida.

LISTA DE ABREVIATURAS

AFAS - Federação Portuguesa de Associações de Surdos

BIAP - Bureau International d'Audio-Phonologie

D – Despacho

DL – Decreto Lei

EE – Ensino Especial

EREBAS - Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

FIAPAS – Federação Espanhola de Associação de Pais e Amigos dos Surdos.

IP – Intervenção Precoce

JI – Jardim-de-Infância

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LG – Língua(s) Gestual(ais)

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

PFC – Português Falado Complementado

TF – Terapia da Fala

UAEAS – Unidades de Apoio à Educação do Aluno Surdo

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Rodeados pela escrita

Quadro 2 - Ordem de desenvolvimento das sucessivas leituras do mundo

Gráfico 1 – Défices associados à surdez dos sujeitos da amostra

Gráfico 2 – Ano de nascimento dos sujeitos da amostra

Gráfico 3 – Idade de acesso à LGP

Gráfico 4 – Idade de início do apoio de EE

Gráfico 5 – Idade de intervenção em TF

Gráfico 6 – Classificações obtidas na disciplina de LP

Gráfico 7 – Classificações obtidas na disciplina de História

Gráfico 8 – Classificações obtidas na disciplina de Matemática

Gráfico 9 – Classificações obtidas na disciplina de LGP

Gráfico 10 – Anos passados após publicação D. 7520/98 e o início dos apoios formais

Gráfico 11 – Intervenção em TF e o DL 3/2008

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Grelha de Recolha de Dados

ANEXO II – Ano de nascimento dos sujeitos da amostra

ANEXO III – Idades de acesso à LGP, apoio EE e intervenção em TF

ANEXO IV – Tabelas de Associação entre as variáveis LGP, TF e EE

ANEXO V – Classificações académicas dos alunos surdos profundos filhos de ouvintes nas disciplinas de LP, História, Matemática e LGP

ANEXO VI – Tabelas de Associação entre as Variáveis Independentes e Dependentes

ANEXO VII – Tabelas de associação entre as disciplinas de LP, História, Matemática e LGP

ANEXO VIII – Tabelas de associação entre os apoios de LGP e TF antes e após a publicação do Despacho 7520/98 de 6 de Maio

ANEXO IX – Tabelas de associação entre os apoios de LGP e TF antes e após a publicação do DL3/2008 de 7 de Janeiro

ÍNDICE GERAL

Introdução	12
------------	----

Parte I – Revisão Bibliográfica

• Capítulo I	
1. Breve historial de apoio a alunos com Surdez	16
2. LGP como Primeira Língua, Língua Natural	24
3. Domínio da Língua Portuguesa Escrita e/ ou Falada	30
• Capítulo II	
1. A Intervenção Precoce	37
2. A Intervenção Precoce na Surdez	41
3. Opções Educativas	47
4. O Bilinguismo na Surdez	50
5. O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar	55
6. Envolvimento e Participação da Família	58
7. A Família da Criança com Surdez	63

Parte II – Investigação Empírica

• Capítulo I - Objecto de Estudo	
1. Enunciado do problema	70
2. Objectivos do estudo	70
3. Questões de investigação	71
4. Justificação do estudo	72

- Capítulo II - Metodologia
 - 5. Opções metodológicas 75
 - 6. Procedimentos metodológicos
 - a. Plano de estudo 75
 - b. Instrumentos utilizados e análise de dados 78
 - 7. Apresentação e análise dos resultados 81
 - 8. Discussão dos resultados 89

Parte III – Conclusão

- 1. Considerações finais 95
- 2. Sugestões futuras 103
- Referências Bibliográficas 104
- Anexos 113

Introdução

As dificuldades de comunicação experimentadas, primeiro no seio da família e depois em ambientes mais alargados, na escola, com adultos e pares, estão relacionadas com o significativo atraso de desenvolvimento linguístico e das capacidades comunicativas que se verifica em crianças e jovens surdos. Este atraso justifica-se pela tardia idade do diagnóstico, pela idade de início do apoio, pela dificuldade de acesso ao sistema linguístico oral, pela quase ausência de intervenção precoce que facilite contacto com sistemas linguísticos de mais fácil acesso para os surdos, isto é, as línguas gestuais (Vaz da Silva, 2005, p.88).

Na educação de surdos temos assistido a várias etapas: a institucionalização, a integração e a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares. Já com a implementação e entrada em funcionamento de Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), decorrentes do Despacho n.º7520/98, se acreditava que a Escola se tornaria um ambiente menos restritivo, no qual se respeitariam as diferenças individuais, se valorizaria a habilitação linguística, possibilitando uma verdadeira igualdade de oportunidades (Afonso, 2005; Tété, 2005).

A nível legislativo, ocorreram mudanças no panorama nacional da educação de alunos surdos no nosso país. Contudo, como afirma Vaz da Silva (2005, p.88), “...*não há ainda uma avaliação actualizada e consistente dos efeitos da adopção de modelos bilingues, designadamente sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas...*”. Actualmente, com a definição das Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), o que terá mudado?

A universalidade do acesso à educação, a optimização das condições de aprendizagem e o reconhecimento dos surdos enquanto grupo linguístico e cultural minoritário foram contributos fundamentais para o desenvolvimento de competências. Contudo, a surdez requer abordagens pedagógicas próprias e diferenciadas que promovam o desenvolvimento da comunicação e o desenvolvimento linguístico, numa particularidade muito especial.

A criança surda tem direito à educação e ao acesso à Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto sua Língua Natural¹, para a qual está apta a adquirir e a criar

¹ Entende-se a “*Língua Natural como um sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem*” (Sim-Sim, 2005, p.18).

conhecimento. A Língua Portuguesa escrita e, se possível, falada será a sua segunda língua (Federação Portuguesa de Associações de Surdos [FPAS], 2005). De facto, *“a língua é uma chave para o estabelecimento de relações sociais e para a afiliação aos diversos grupos de pertença, por isso, o bom domínio de uma língua materna é determinante no desenvolvimento social do sujeito* (Santos L., 2005, p. 73).

O diagnóstico e a intervenção precoce possibilitarão o acesso a uma língua estruturada, como LGP, de que a criança surda profunda necessita (Coelho, Cabral & Gomes, 2005). O seu desenvolvimento da linguagem seguirá os padrões normais, desde que a criança seja exposta à língua de aquisição natural (LGP) desde os primeiros tempos e estabeleça interações regulares e frequentes, com diferentes interlocutores, em LGP. A linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento, na comunicação, na organização do pensamento e na aprendizagem, pelo que lacunas no desenvolvimento linguístico (quer numa língua oral, quer numa língua gestual) terão consequências no sucesso pessoal, escolar e social da criança (Sim-Sim, 1999).

Na realidade actual das nossas escolas, nomeadamente nas EREBAS, encontramos vários alunos surdos profundos, filhos de ouvintes, que apresentam lacunas significativas no seu desenvolvimento linguístico, quer no domínio da LGP, quer na incipiente capacidade de leitura e escrita, pelo que nos questionamos com que idade terão acedido à LGP? Terão usufruído de Ensino Especial (EE)? E de Terapia da Fala (TF)? Se sim, com que idade? As publicações do Despacho n.º 7520/98 (criação das UAEAS), do Despacho-Conjunto n.º891/99 (Intervenção Precoce - IP) e do mais recente Dec. Lei 3/08 (EREBAS), trouxeram diferenças nas medidas educativas de que este grupo de alunos beneficia? Na presente dissertação, para além de tentarmos dar resposta a estas questões, analisaremos, igualmente, a associação entre as idades de acesso à LGP, EE e TF e os actuais desempenhos académicos de um grupo de alunos.

Porque cremos que o Bilinguismo aumenta as capacidades cognitivas e linguísticas do aluno surdo, possibilitando melhores resultados educacionais que os conseguidos com o modelo oralista (Afonso, 2005; Santana, 2007), consideramos fundamental reflectir sobre esta realidade específica deste grupo de alunos, melhorando, assim, a colaboração na definição de práticas futuras, nomeadamente a nível da IP, enquanto elemento da equipa pluridisciplinar da Escola de Referência. Não se pretendem generalizações, mas, sim, reflectir sobre uma existência particular, após uma análise descritiva da população surda que compõe a escola.

Neste sentido, para melhor enquadrar esta problemática, o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes.

Na primeira parte será realizada uma revisão bibliográfica, onde, no primeiro capítulo se abordarão uma breve perspectiva histórica da educação dos alunos surdos, a LGP como língua de aquisição natural e no domínio da língua portuguesa escrita e/ ou falada. No segundo capítulo, serão abordadas questões específicas relacionadas com a intervenção junto desta minoria linguística e cultural, especificamente, a IP, as opções educativas, o bilinguismo para surdos, o terapeuta da fala em contexto escolar e o envolvimento e participação da família.

Na segunda parte, será apresentada a investigação empírica, com base numa amostra de alunos a frequentar uma Escola de Referência para a Educação Bilingue. Seguir-se-ão as considerações finais e sugestões futuras.

Enquanto profissional da área da comunicação, linguagem e fala, sabemos que um harmonioso desenvolvimento global e da linguagem será a base de uma melhor aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa e poderá, assim, contribuir para uma diminuição da iliteracia da comunidade surda. Só assim, no futuro, se conseguirá um domínio superior da Língua, tornando o Surdo um cidadão absoluto e participativo na sociedade (FPAS, 2005), possibilitando-lhe esse desenvolvimento pleno e harmonioso, enquanto pessoa única e irrepetível (Melo H., 2000).

Parte I – Revisão Bibliográfica

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades!”

1. Breve historial do apoio a alunos surdos

Os paradigmas na educação do aluno surdo têm vindo a evoluir ao longo dos tempos, assistindo-se a um trajecto desde a estigmatização e discriminação, até uma perspectiva de aceitação da diferença e respeito mútuo por uma minoria linguística que constitui a comunidade surda.

Inicialmente, a surdez era encarada pela comunidade médica, e por toda a sociedade, como uma deficiência, isto é, uma limitação funcional devida a um défice (Lane, 2006). Nesta fase, a intervenção era, essencialmente, de cariz reabilitativo, com o objectivo máximo da normalização, pelo que as metodologias eram, maioritariamente, oralistas.

O Congresso de Milão de 1880 veio reforçar e privilegiar a oralidade na intervenção na surdez, desvalorizando o papel da LGP no desenvolvimento global e harmonioso das pessoas com surdez, afirmando até que ela prejudicava a leitura e a produção de fala (Coelho, Cabral & Gomes, 2004). Nesta fase, imperam as instituições assistencialistas, em que as crianças se encontram isoladas das suas famílias, mantendo-se a estigmatização. O preconceito face à surdez e o facto da maioria das crianças surdas nascer no seio de famílias ouvintes contribuíram para que estes princípios se perpetuassem no tempo, mantendo-se uma forte opressão sobre a comunidade surda (Cabral, 2005).

Anteriormente ao Congresso de Milão, e ao longo dos tempos, alguns indivíduos surdos se destacam pelas suas excepcionais competências e pelo seu desempenho académico. São surdos, filhos de famílias abastadas da nobreza, educados por preceptores ouvintes. Estes reconhecem nos indivíduos surdos extraordinária capacidade simbólica, com possibilidade de extrair intelectualmente, abstrair e produzir a comunicação das ideias (Coelho, Cabral & Gomes, 2004; Campos, 2005).

No século XVI, em Espanha, aparecem os primeiros casos de educação de alunos surdos, com alguma sistematização, por iniciativa do monge Beneditino Ponce de Leon. Posteriormente, Michel L'Épée funda a primeira escola pública para surdos em Paris, em 1775. Surgem os primeiros jovens surdos letrados, que, posteriormente, se

tornam eles próprios docentes surdos. Formam igualmente professores ouvintes, que constituíram escolas para surdos por toda a Europa, disponibilizando uma educação em grupo a alunos das mais diversas condições (Vieira, 2006).

A revolução francesa e os princípios da igualdade, fraternidade e liberdade dão o seu contributo para uma maior tolerância e aceitação da diferença. A comunidade surda vai crescendo, paralelamente a um enriquecimento da Língua Gestual. Gallaudet, um americano defensor da expressão gestual, desloca-se à Europa e recruta Laurent Clerc, um Professor surdo, formado na Escola de Paris de L'Épée, para viajar consigo para os Estados Unidos da América (EUA) e criar a primeira escola para surdos americana, em 1817.

Contudo, com o congresso de Milão, o desenvolvimento de novas tecnologias reabilitativas - como os aparelhos de amplificação - e o fascínio pelo poder da ciência voltam a enfatizar a oralidade e a busca da normalização na Europa. Durante o séc. XIX, realizam-se inúmeros congressos que preconizam a doutrina do áudio-oralismo até à década de oitenta (Cabral, 2005).

Gallaudet é o único elemento presente no Congresso de Milão que vota contra o método oral puro. É por isso que, no continente americano, se dissemina o ensino por docentes surdos, assiste-se ao desenvolvimento e enriquecimento da Língua Gestual, bem como, ao reconhecimento da qualidade académica do Colégio Gallaudet, com conseqüente reforço da auto-estima e da identidade social das comunidades surdas do mundo inteiro (Campos, 2005). É também nos E.U.A. que surgem os primeiros estudos que têm como objectivo provar a equidade das línguas gestuais às orais.

Os estudos de Stokoe, na década de sessenta, contribuíram para o reconhecimento das línguas gestuais enquanto verdadeiras línguas. Stokoe revelou que as línguas gestuais constituem um sistema estruturado de signos visuo-motores e de relações gramaticais e espaciais, independente das línguas orais (Coelho, 2007).

Com o reconhecimento da LG americana como verdadeira língua nos anos 60 por Stokoe, defende-se o direito dos surdos se constituírem enquanto minoria linguística, reforçado por estudos de Mottez e Markowich (1977), Bellugi e Klima (1979) e Harlan Lane (1984) (cit. in Cabral, 2005). Desenvolve-se assim uma metodologia Bilingue, em que a língua gestual é considerada como primeira língua e a língua dos ouvintes como segunda língua.

Em Portugal, o ensino de alunos surdos é caracterizado por avanços e recuos, em Institutos e estabelecimentos criados especificamente para o efeito, até à década de 60, numa vertente fundamentalmente oralista, a partir da qual surgem as primeiras tentativas de integração de alunos (Coutinho, 2006). A partir de 1974, com a experiência do Programa de Cooperação Luso-Sueco, surgem novidades metodológicas enquadradas numa filosofia da Comunicação Total, do Gestualismo e do Bilinguismo (Coelho, 2007). Desenvolve-se ainda a formação de pessoal docente e de técnicos (Melo, Moreno, Amaral, Silva & Martins, 1986).

Num estudo efectuado na década de oitenta, mais de 41% dos professores afirma recorrer à Comunicação Total na intervenção com alunos surdos. Este método possibilita o recurso a um amplo espectro de meios (gestos naturais, fala, língua gestual, leitura labial, leitura, escrita, etc.), com o objectivo de promover as competências linguísticas dos alunos (Coutinho, 2006).

Em Portugal, várias mudanças tiveram lugar devido à convergência de ideias e à vontade de inovar, fenómeno evidente também a nível da legislação, da qual se destacam (Melo et al, 1986; Lourenço, 2005; Vieira, 2006; Carvalho, 2007):

- Decreto-Lei n.º 346/77 - foi criado na Presidência do Conselho de Ministros, sob a dependência do Primeiro-ministro, o **Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR)**. O SNR tinha por objecto ser o instrumento do Governo para a implementação de uma política nacional de habilitação, reabilitação e integração social das pessoas com deficiência, assente na planificação e coordenação das acções, em ordem à concretização do artigo 71º da Constituição da República Portuguesa;
- Lei n.º 66/ 79 – define a natureza, o âmbito e os objectivos da **Educação Especial** em Portugal;
- Lei n.º 46/86 - **Lei de Bases do Sistema Educativo** – determina que a educação especial se organiza segundo modelos diferenciados de integração;
- Lei n.º 9/89 - **Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência** - consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência. Estabelece

igualmente que uma pessoa surda é uma pessoa com deficiência, pelo que tem direito à reabilitação;

- Decreto-Lei n.º 35/90 - Determina que os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estejam sujeitos ao cumprimento da **escolaridade obrigatória**, não podendo ser isentos da sua frequência;
- Decreto-Lei n.º 319/91 – institui o regime educativo especial que conduz à **integração generalizada dos surdos nas escolas regulares da zona de residência**;
- Em 1991 é criada a **Associação Portuguesa de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa** – AILGP – em Lisboa e a profissão consta agora na tabela nacional de profissões do instituto de Emprego e Formação Profissional;
- Em 1994, a **Declaração de Salamanca** resulta da conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), na qual estavam representados 92 governos. Defende uma filosofia inclusiva, com **igualdade no acesso** à escola regular, que se adaptará às necessidades de cada criança com NEE. Visa criar comunidades abertas e solidárias. Para os surdos, enfatiza o acesso à educação através da **língua gestual**, com ressalva para a mesma decorrer em escolas especiais ou unidades específicas nas escolas regulares;
- Lei Constitucional n.º 1/97 – introduz na Constituição da República Portuguesa a necessidade de *“proteger e valorizar a **língua gestual portuguesa** enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades”*;
- Despacho n.º 7520/98 – criação das **Unidades de Apoio à Educação dos Alunos Surdos** (UAEAS) em estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, reconhecendo a necessidade de um ambiente escolar bilingue;
- Lei n.º 89/99 - Define as condições de acesso e exercício da actividade de **intérprete de língua gestual**;

- Decreto-Lei n.º 3/2008 – define a criação de **Escolas de Referência para o Ensino Bilingue** de Alunos Surdos. Preconiza a aprendizagem da LGP e da LP escrita e, se possível, falada, numa comunidade linguística de referência, com um grupo de socialização constituído por utilizadores da LGP, possibilitando o desenvolvimento da língua e o crescimento linguístico dos alunos surdos;
- Decreto-Lei 21/ 2008 - **Primeira alteração**, por apreciação parlamentar, **ao Decreto – Lei n.º 3/2008**, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Paralelamente, apesar de não ser especificamente definida apenas para as situações de surdez, o Despacho-Conjunto n.º 891/99 define os objectivos e as condições da IP, enquanto medida de apoio centrada na criança e na família, visando prevenir e habilitar situações de deficiência ou risco de desenvolvimento. Desta forma, parece-nos possível que as nossas crianças com surdez pudessem ser contempladas por estes serviços e respectivas equipas de intervenção. Iremos, posteriormente, analisar esta hipótese na amostra de alunos que estudámos.

Nas recentes bases legais publicadas relativamente a Educação Bilingue, nomeadamente os Dec. Lei 3/ 2008 e 21/ 2008, preconiza-se a inclusão de alunos surdos em ambientes bilingues, numa comunidade linguística e social de referência, valorizando a LGP e o acesso ao currículo nesta língua, assim como o domínio da LP escrita e, se possível, falada (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro). Foram introduzidas áreas curriculares específicas como a LGP (L1) e o Português segunda língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário, e uma língua estrangeira no 3º ciclo. Está ainda prevista a contratação de vários profissionais: Docentes, Docentes de LGP, Intérpretes de LGP e Terapeutas da Fala.

Há a salientar o facto de inicialmente, o ensino de LGP estar centrado apenas no Docente Surdo (D.L 3/2008) e de, posteriormente, se ter alargado o seu âmbito, designando apenas Docente de LGP (D.L. 21/ 2008), uma vez que actualmente, já é possível a surdos e a ouvintes licenciarem-se em LGP. Este facto tem gerado controvérsia no seio da comunidade surda, já que os seus elementos consideram que deverão ser os próprios surdos a ensinar a LGP e a transmitir a sua cultura, enquanto minoria linguística e cultural.

Actualmente, entende-se por *Comunidade Surda* “uma comunidade cultural, minoritária e dependente da LGP, respectiva língua mãe, como meio natural de comunicação e de acesso à informação e ao modelo.” (Vieira, 2006, p. 20). Surdo “refere-se a um indivíduo de uma minoria linguística e cultural com costumes, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (Lane, 2006, p. 40). Há uma maior aceitação e respeito pela diferença. Admitimos agora a surdez como uma variação humana normal e não como uma deficiência. Toda a sociedade se revela, actualmente, mais sensível na compreensão do valor positivo da variação humana (Coelho, Cabral & Gomes, 2004; Campos, 2005; Lane, 2006).

O termo *deficiência auditiva* caiu em desuso, sendo rejeitado pela comunidade surda, uma vez que os elementos que a constituem não consideram a surdez como uma deficiência. Um indivíduo com surdez não é uma pessoa deficiente, mas, sim, “um indivíduo pertencente a uma minoria linguística e cultural com costumes, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (Lane, 2006, p.37).

Na comunidade médica (onde ainda se encontra enraizado o paradigma de normalização e reabilitação), o termo mais aceite é *hipoacusia*, empregue para descrever qualquer perda auditiva, que poderá ser total ou parcial, pois a designação de surdez, ou pessoa surda, é habitualmente associada, erradamente, a uma perda total de audição (cofose), limitando o seu real significado. Neste trabalho optou-se por utilizar o termo *surdez* e *criança com surdez* pelo facto de ser o termo mais aceite por ambas as comunidades.

A normo-audição é aquela em que o limiar de audição tonal não ultrapassa os 20 dB, em nenhuma frequência, enquanto que, o termo *surdez* designa as situações em que o limiar de audição tonal ultrapassa os 20 dB em qualquer frequência. A surdez pode ser classificada atendendo a dois critérios: grau e tipo de surdez.

Quanto ao tipo de surdez, podemos dividir os casos em surdez de transmissão, surdez neurossensorial e surdez mista. A surdez de transmissão caracteriza-se por uma afecção do ouvido externo e/ou médio, em que há uma interferência na condução da onda sonora. Habitualmente não excede uma perda superior a 60 dB e é medicamente tratável. A surdez neurossensorial resulta de uma lesão permanente do órgão sensorial – do ouvido interno ou do nervo auditivo (Bernestein, 1993). A surdez mista pode ocorrer tanto em crianças como em adultos, resultando de uma alteração simultânea nos mecanismos de condução e neurossensoriais. Outra classificação mais genérica agrupa a surdez baseando-se no momento da sua manifestação

podendo surgir antes do aparecimento da linguagem, designando-se por surdez pré-lingual ou pré-locutória, ou após o desenvolvimento da linguagem, à qual se atribui o nome de surdez pós-lingual ou pós-locutória.

Relativamente ao grau de surdez, o Bureau International d'Audio-Phonologie (BIAP, 2005), com base nos limiares obtidos através de audiometria tonal nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz, classifica em:

- Surdez Ligeira: traduz uma perda auditiva entre 21 a 40 dB, a fala é percebida a um tom normal, surgindo dificuldades na voz baixa e distante;
- Surdez Moderada: a perda situa-se entre os 41 e os 70 dB, a fala é percebida em voz alta, a visualização do interlocutor facilita a compreensão; alguns sons do dia a dia ainda são percebidos;
- Surdez Severa: os valores obtidos situam-se entre os 71 e os 90 dB, a fala é percebida se a voz é alta e muito próxima do ouvido, apenas os sons altos do ambiente são percebidos;
- Surdez Profunda: a perda auditiva é superior a 91 dB, a fala não é percebida, apenas sons muito fortes são percebidos;
- Perda total ou Cofose: perda auditiva superior a 120 dB.

Considerando os graus de audição acima descritos, facilmente se compreende que a criança com surdez, relativamente à criança ouvinte, tem necessidade de adoptar métodos distintos de transmissão e obtenção da informação, para que possa aceder ao mundo exterior e ir organizando o seu pensamento. A falta de estimulação sensorial pela qual está privada de aceder à comunicação verbal oral terá de ser compensada e ultrapassada com o uso de outros meios de comunicação, nomeadamente da LGP, com outras formas de recepção da informação e com o recurso a ajudas técnicas.

A dificuldade ao acesso a uma língua que seja oferecida naturalmente e constantemente, leva a criança com surdez a um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição de um sistema conceptual que ela pode desvincular-se cada vez mais do concreto, interiorizando conceitos abstractos (Goldfeld, 1997, p.54).

Assim, torna-se fundamental um trabalho directo entre os profissionais que lidam com a problemática da surdez e os interlocutores da criança surda, considerando as suas necessidades, conhecimentos e capacidades, num trabalho de estreita colaboração com o objectivo de fornecer à criança um código linguístico estruturado – oral e/ ou gestual – que ajude à conceptualização do mundo que a rodeia, resultando daí o seu desenvolvimento harmonioso. Esta resposta especializada que a surdez envolve poderá ser encontrada, a nível educativo, nas escolas de referência, uma vez que estas “...têm como *objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos*” (Dec. Lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro).

Pretendeu-se efectuar uma análise retrospectiva da educação dos alunos surdos ao longo do tempo, nomeadamente, as representações sociais que têm influenciado as práticas educativas e a inserção social da pessoa surda, desde a concepção da surdez enquanto deficiência e das tentativas de normalização, até à sua compreensão enquanto minoria linguística e cultural. Foram igualmente referidas as classificações relativas aos graus de surdez, para lembrar em que condições os nossos alunos surdos, nomeadamente os surdos profundos, poderão aceder à informação e ao conhecimento.

“Filho de peixe sabe nadar!”

2. LGP como Primeira Língua, Língua Natural

Segundo Vygotsky, a linguagem é um instrumento básico, inventado pelo Homem, tendo como funções fundamentais a comunicação e a estruturação do pensamento, através do seu sistema simbólico, que se “materializa” na Língua e cultura de uma determinada comunidade (Amorim & Gonçalves, 2005). O ser humano encontra-se geneticamente apto para o desenvolvimento da linguagem, desde que se encontre num ambiente linguístico em que decorram interacções de forma natural e espontânea. Neste contexto linguístico, a criança tem um papel activo e participativo, no qual vai descobrindo as regras que estruturam a língua, à medida que se vai tornando nativo dessa língua (Sim-Sim, 2005).

Ora, a pessoa surda e mais concretamente a criança surda, encontra-se privada do acesso ao código linguístico partilhado pela sua comunidade (maioritariamente ouvinte) e, simultaneamente, privada do acesso à sua Língua, a LGP, uma vez que os seus progenitores ouvintes não a dominam. Desta forma, a perda de audição, independentemente do grau, pode levar a uma série de comprometimentos perceptuais e a alterações no desenvolvimento da linguagem e fala, prejudicando a comunicação da criança e podendo causar deficiências secundárias envolvendo os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e educacionais.

Por outro lado, as crianças surdas filhas de pais surdos, em situação de imersão linguística, têm naturalmente acesso a um código visuo-espacial, que se tornará a sua Língua Materna², apropriando-se do mesmo de forma rápida e espontânea, pois é a Língua Natural da comunidade onde ela cresce. Deste modo, *“aceita-se que a linguagem gestual é claramente a primeira opção para a comunicação na ausência de percepção auditiva”* (Caldas, 2009). A apreensão espontânea e rápida da língua materna da criança é o resultado da capacidade humana para a linguagem e da exposição a um sistema linguístico específico usado na família, bem como da

² Língua Materna – sistema linguístico ao qual se acede de forma natural e espontânea, resultado da capacidade humana para a linguagem (Sim-Sim, 2005, p. 18).

participação nas trocas verbais, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 1999).

De facto, a situação particular da criança surda, filha de pais surdos, evidencia que *“a linguagem humana não está limitada ao som e ao ouvido uma vez que existem outros sistemas de comunicação simbólica, passados de gerações em gerações, que se tornam em línguas autónomas e independentes, na sua formação, da língua oral.”* (Amaral M. A., 2006, p. 114)

Na verdade, as Línguas Gestuais (LG) são sistemas abstractos e formais, regidos por regras gramaticais, pertencentes a uma determinada comunidade de indivíduos surdos (Amaral, Coutinho e Martins, 1994; Fernandes, 2003). Uma vez que, uma Língua define-se como um sistema abstracto, compostos por signos, com regras gramaticais, partilhado por uma comunidade. É considerada Língua natural quando este sistema linguístico é usado por uma comunidade linguística, e pode ser adquirida naturalmente como língua materna. As diferentes línguas distinguem-se através dos sistemas fonológico (sons), morfológico (formas), sintáctico (estrutura) e semântico-pragmático (conteúdo e uso). Assim como as línguas faladas variam de país para país, também as línguas gestuais não são universais, mas distintas de cada comunidade linguística (Fernandes, 2003). A LGP é assim um *“sistema linguístico, língua natural na comunidade de surdos, constituído pela combinação de gestos simbólicos, materializados em movimentos realizados com as mãos, os braços, a face e o corpo e percebidos visualmente.”* (Sim-Sim, 2005, p.18). O *signo* define-se como a união entre significante (imagem acústica ou gesto da LG de um país) e significado (sentido), pertencendo a uma comunidade linguística e social (é uma convenção social, pré-estabelecido), mutável, de acordo, com os processos cognitivos do indivíduo (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Fernandes, 2003; Santana, 2007).

Enquanto que, nas línguas faladas, a fonologia estuda a organização dos sons/fonemas de uma língua, nas línguas gestuais, a Querologia, estuda a configuração, o movimento e a localização das mãos, na articulação dos signos manuais (vulgo gestos) (Fernandes, 2003). Enquanto, as línguas faladas possuem traços supra-segmentais como a entoação, o ritmo, o timbre (Rigolet, 1998), as LG não são produzidas apenas manualmente, mas são igualmente compostas por expressões faciais, movimentos de boca, direcção do olhar, etc., isto é, por meios não - manuais (Svartholm, 1999). Outras diferenças e semelhanças existem como o facto

da LG possuir uma organização espacial (tri-dimensional), que as línguas faladas não apresentam, mas ter uma estrutura temporal, como as línguas orais.

As línguas gestuais estruturam-se, a nível cognitivo e cerebral, do mesmo modo que as línguas orais, apresentando características básicas semelhantes: princípios organizadores, complexidade gramatical e capacidade de exercer as mesmas funções cognitivas e sociais. Além disso, o processo de aquisição da língua gestual por crianças surdas (ou ouvintes filhas de pais surdos) segue os mesmos estádios de desenvolvimento das línguas orais por crianças ouvintes, e só se efectiva dentro de um ambiente linguístico específico, sofrendo variações geográficas e socioculturais (Campos, 2005, p. 72).

Para a criança surda, a língua de aquisição espontânea e natural tem como canal privilegiado de acesso a via visual, logo, a LGP. A visão é o canal de acesso ao sistema linguístico, acedendo a ela de forma natural e espontânea (Amaral, Coutinho & Martins, 1994). Esta Língua natural, a LGP, é coincidentemente a Língua Materna (L1) dos filhos surdos de pais surdos, mas não dos filhos surdos de pais ouvintes (nesta circunstância, será L2). No caso de surdos filhos de pais surdos, a língua falada e escrita constitui a L2. Mas, no caso de surdos filhos de pais ouvintes, a L2 tanto pode ser a língua falada, pelas tentativas de métodos oralistas e recurso a próteses auditivas, como a LG adquirida tardiamente pela falta de interlocutores surdos (Santana, 2007). *“A maioria dos alunos surdos não possui a LG como língua materna no sentido mais exacto da palavra”* (Svartholm, 1999, pág. 18).

Vários estudos que decorreram nas décadas de 60 e 80 do século passado demonstram que a LGP é uma verdadeira Língua, que apresenta estruturas formais equiparadas às das línguas orais, composta por signos que se organizam segundo regras, possuindo uma gramática própria (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Amaral M.A., 2006). Evidenciam igualmente a importância do acesso e aprendizagem da LGP precocemente. Especificamente, os estudos linguísticos de Bellugi e Klima (1979), Stokoe (1960), Bouvet (1982) (cit. in Coelho, 2007) são determinantes na ponderação das línguas gestuais enquanto verdadeiras línguas, com os mesmos parâmetros e características das línguas vocais, mas independentes destas (Bellugi, Klima & Hickok, 2009).

Actualmente, sabe-se também que a sua aquisição precoce, num contexto linguístico natural, enquanto primeira língua, segue as etapas e marcos da aquisição da língua

falada por crianças ouvintes (Bellugi & Petitto, 1988 cit. in Quadros, 1997; Sim-Sim, 2005).

Como refere Bouvet (1999) (cit. in Santana, 2007), nestes casos, o primeiro gesto intencional acontece por volta dos oito meses de idade, algum tempo antes da primeira palavra dita por uma criança ouvinte (cerca dos onze/ doze meses), surgindo no desenvolvimento comunicativo da criança, seja ela surda ou ouvinte. As formas de comunicação modificam-se e conduzem ao uso progressivo da linguagem como forma privilegiada de interação. Pelo reforço verbal oral que recebem as crianças ouvintes, os gestos são posteriormente substituídos por palavras articuladas. Nas crianças com surdez com pais também com surdez, o reforço verbal gestual conduz a uma maior evolução e organização dos gestos num sistema gestual organizado. Crianças com surdez filhas de pais ouvintes é necessário impulsionar o reforço contingente destes comportamentos de uma forma oral e/ ou gestual.

As dificuldades no acesso à LGP, por parte das crianças surdas, repercutem-se em lacunas no seu desenvolvimento linguístico e na aprendizagem escolar (Amaral & Coutinho, 2005). Visando minimizar estes comprometimentos, o diagnóstico e a intervenção precoce eficientes, por uma equipa pluridisciplinar, com a indicação e adaptação de ajudas técnicas para a audição, acesso à LGP, bem como acompanhamento terapêutico especializado são fundamentais para promover um desenvolvimento harmonioso e completo da criança surda.

O acesso tão precoce quanto possível à língua gestual tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança surda e permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante. A língua gestual é para a criança surda e permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante. A língua gestual é para a criança surda a língua de aquisição natural, o que implica que a exposição precoce a este sistema linguístico será sempre uma enorme vantagem para a criança. (Santos L., 2005, p. 74)

Poizner, Klima e Bellugi (1995) (cit. in Amaral M. A., 2006) realizaram uma investigação sobre a especialização hemisférica e a dominância cerebral nos indivíduos surdos utilizadores da LG. Estes autores verificaram que o hemisfério esquerdo apresenta dominância para a LG, assim como para os ouvintes, pelo que defendem que a experiência auditiva não é essencial para a especialização hemisférica, logo, o som não é o único acesso à linguagem.

Existem ainda outros estudos (Newport, 1990; Mayberry e Eichen, 1991; Mayberry, 1992; Emmorey, 1993; Newport e Johnson, 1999) (cit. in Boudreault & Mayberry, 2006; Santana, 2007) em que crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que iniciaram a aprendizagem da LG tardiamente (após os sete anos de idade) cometem mais erros fonológicos (localização, orientação, movimento, etc.), têm maior dificuldade para compreender mensagens em LG (incluindo a velocidade de reconhecimento lexical), são menos sensíveis a erros na concordância verbal espacial e menos eficientes e lentas na interpretação do processo linguístico (no que diz respeito a aspectos fonológicos e morfo-sintáticos).

Muitas crianças surdas filhas de ouvintes que se encontram isoladas do contacto com outros surdos tendem a desenvolver um sistema de comunicação gestual rudimentar e particular, de forma a responder às suas necessidades comunicativas, o que é denominado por alguns autores de *sistemas de gestos primários* (Fusellier-Souza, 2005), *língua gestual primária* ou *língua franca* (Coelho, 2005) ou ainda na literatura internacional, *home signs* (Santana, 2007). Estes sistemas rudimentares são compostos por gestos maioritariamente icónicos, relacionados com o contexto e convencionados com os seus principais interlocutores. Estes sistemas não constituem uma verdadeira língua, pois são circunscritos a uma realidade particular (Santana, 2007).

Estes falantes tardios da LG revelam ainda menores capacidades metalinguísticas, comparativamente a sujeitos com acesso precoce à LG (Boudreault & Mayberry, 2006). Desta forma, apesar de controversa, a concentração de alunos com surdez permite-lhes o contacto e o desenvolvimento de uma língua e conseqüentemente o acesso ao currículo e à igualdade de oportunidades.

A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário. (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro).

Contudo, constata-se, mais frequentemente do que seria desejável, que se espera que a criança surda venha a falar inteligivelmente e só quando se depara com inúmeras barreiras é que considera a hipótese da LGP. Proporcionar tardiamente a LG é, actualmente, uma forma de negligência social, para além de profissional ou científica.

Sabemos hoje que a LG favorece e constitui a aquisição da linguagem, promovendo o desenvolvimento global da criança, nomeadamente da cognição e da aquisição da oralidade (Mayberry, 2006; Santana, 2007).

Vários estudos neuropsicológicos têm sido desenvolvidos nos últimos anos, potenciados pelo rápido desenvolvimento tecnológico e médico. As LG são igualmente alvo de estudos que as equiparam às línguas orais, no que se refere à especialização hemisférica à esquerda para a linguagem, independentemente da modalidade na qual a linguagem é produzida (Bellugi, Klima & Hickok, 2009). Existe ainda investigação sobre a organização hemisférica em bebés (Holowka & Petitto, 2002) (cit. in Santana, 2007), que revela uma assimetria na organização hemisférica cerebral para a linguagem já aos 5 meses de idade.

Dos estudos filogenéticos realizados, parece evidente que o hemisfério esquerdo apresenta uma predisposição inata, nos seres humanos, relativamente aos componentes centrais da linguagem, independentemente da modalidade (oral ou gestual). Curiosamente, as representações visuo-espaciais não – linguísticas localizam-se no hemisfério direito, tanto em ouvintes como em surdos. As representações linguísticas da LGP são processadas no hemisfério esquerdo (Amaral M.A., 2006).

Santana (2007) e Bellugi, Klima & Hickok (2009) citam outros estudos (Neville et al. (1998); Bavelier et al. (1998) e Newman et al. (2002) que defendem a ocorrência de um processamento em ambos os hemisférios, destacando o papel do hemisfério direito, nos utilizadores de LG, nomeadamente no processamento visuo-espacial.

Em síntese, após o reconhecimento legal da LGP, ela está agora incluída no processo educativo, constituindo uma área curricular própria. Mas, apesar da valorização da LGP como primeira língua da criança surda, ainda subsistem muitas dúvidas relativamente à forma de ensino da leitura e escrita à população surda, possibilitando-lhe um domínio de literacia que lhe permita o acesso à informação e participação na comunidade de inserção (Amaral I., 1999).

“De livro fechado não sai letrado!”

3. Domínio da Língua Portuguesa Escrita e/ ou Falada

Aprender a ler (e a escrever) foi, é e será a missão primordial da escola elementar, apesar dos numerosos outros meios de comunicação social que a civilização técnica pôs à nossa disposição; poder-se-ia dizer, até, em parte por causa deles. Aliás, saber ler não é somente poder decifrar os sinais convencionais de uma linguagem que, na vida corrente, se tornou uma capacidade tão indispensável como o uso da palavra e, por conseguinte, uma condição necessária para a adaptação individual à vida colectiva nos países de alto desenvolvimento (Dehant & Gille, 1974, p.17).

A leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação humana e ambas estão ligadas quer à aprendizagem, quer à utilização da linguagem. Ler e escrever, na sociedade moderna, tornou-se como que uma necessidade básica: é fundamental para nela se poder viver, ser aceite, participar nos recursos que ela disponibiliza, comunicar com o exterior, obter informação, alimentar e estimular o imaginário e adquirir conhecimentos. *“Aprender a ler e a escrever é um meio inesgotável de cultura”* (Husserl cit. in Dehant & Gille, 1974, p.17). Para transmitir mensagens e conhecimentos elaborados, as pessoas recorrem, em boa medida, à escrita. Assim, ser analfabeto numa sociedade evoluída é ficar dependente de outros, é ficar limitado, perdendo a oportunidade de usufruir e participar nos recursos enormes de que a sociedade dispõe e oferece aos seus cidadãos.

A linguagem é uma capacidade intrinsecamente humana através da qual podemos viver em comunidade, comunicar, partilhar ideias, construir significados e aprender. Durante os primeiros anos de vida, a criança vai-se apropriando do código da sua comunidade - a sua língua materna - e até à entrada no Ensino Básico adquire competências linguísticas e metalinguísticas que lhe permitirão aceder com maior ou menor esforço ao código escrito.

“A capacidade de leitura e de escrita são fruto da aprendizagem escolar (...) baseiam-se sobre competências de linguagem mais básica, extra-escolar e previamente adquirida.” (Rebelo, 1993, p. 16). Actualmente, sabemos que o desenvolvimento da literacia inicia-se antes de aprender a ler e a escrever, uma vez que este processo é contínuo (Leal, Gamelas, Cadima & Silva, 2005).

Aos 6 anos a criança possui uma mestria verbal que lhe permite expressar-se oralmente com desenvoltura e interagir adequadamente com qualquer interlocutor falante da mesma língua. Por outro lado, revela sensibilidade a eventuais erros articulatórios na sua produção ou na produção alheia e uma especial apetência por jogos de palavras e sílabas (invenções e rimas). Tal sensibilidade é um indicador claro do desabrochar da consciência linguística, motor do conhecimento explícito e a grande ponte de ligação entre o oral e o escrito (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997 cit. in Rigolet, 2000, pág. 95).

Desde que nascemos, estamos integrados num meio onde a leitura e escrita são uma constante, por isso, a promoção de competências de literacia em crianças é uma possibilidade, na qual a família e o jardim-de-infância têm um papel a desempenhar (Leal, Gamelas, Cadima & Silva, 2005). Sejam a descrição dos contextos de escrita a que a criança está exposta desde sempre.

“RODEADOS” PELA ESCRITA	
Publicidade	Luminosa...
Símbolos	Trânsito – wc – diários – pictogramas – música – bandeiras...
Filmes	Títulos – legendas / traduções-documentários: explicações...
Cultural	Religiosa – tradições – património – transmissões televisivas...
Utilidade funcional diária	Horários – montras / produtos – lojas – preços – endereços – números de autocarros – relógios/despertadores...
Informação útil	Receitas médicas e formas de tomar os medicamentos – documentos – leis – editais – regulamentos – receitas culinárias – documentos de identificação – regras de funcionamento – cartas...
Ensino formal	Todas as disciplinas passam pela transmissão de linguagem escrita, até a educação física e a carta de condução...
Lazer	Leitura de livros de vários estilos, conteúdos, tamanhos, formas e texturas...

Quadro 1 - Rodeados pela escrita in Rigolet, 2000, p. 100

Na situação particular da criança surda, a Língua de escolarização (língua em que se aprende a ler e escrever) não coincide com a língua de aquisição natural (a LGP), não sendo possível estabelecer uma relação directa entre as duas, o que acarreta grandes desafios, tanto para quem ensina, como para quem aprende. Desta forma, é necessário um ensino explícito e sistemático (Sim-Sim, 2005). Enquanto que no desenvolvimento da criança ouvinte, espontânea e intuitivamente, ela descobre os

princípios e as regras que caracterizam a sua língua, sendo, por isso, mais fácil a transição para a Língua escrita, à criança surda este mecanismo não se aplica. A LGP tem uma diferente estrutura gramatical, o que condiciona este processo, uma vez que não ocorre naturalmente. Outra dificuldade acrescida é o facto de uma quantidade significativa de crianças surdas atingirem o primeiro ciclo com um domínio básico e incipiente da sua língua de aquisição natural, a LGP, uma vez que tiveram contacto tardio com a mesma. Para se adquirir uma segunda língua é necessário possuir uma primeira (Amaral M.A. & Coutinho, 2005). Desta forma, a aprendizagem inicial precoce da LGP e da Língua Portuguesa como segunda língua será crucial no seu desenvolvimento pessoal, social e escolar. Daí a importância da Intervenção Precoce, de forma a dotar a criança de competências que lhe permitam futuramente desenvolver a linguagem escrita.

Como ensinar a criança surda a ler e a escrever tem sido uma grande interrogação ao longo dos tempos. Se, tradicionalmente, se defendia a necessidade da consciência do som, para posteriormente o associar ao grafema, outros autores defendem que tal não é essencial no processo de aprendizagem. Para Vygotsky, o desenvolvimento da escrita não está dependente do desenvolvimento da fala, sendo a escrita uma função linguística distinta na estrutura e no funcionamento (Fernandes, 2003). Castro Caldas salienta a proximidade processual existente entre a LG e a linguagem escrita, referindo-se àquela como “*forma de receber informação da linguagem num registo visuo-espacial*” (2009, p. 88).

O domínio da leitura e da escrita é um meio de acesso à informação e ao currículo, condicionando a integração social e escolar do aluno surdo e, conseqüentemente, o desempenho de actividades profissionais que exigem qualificação científica ou técnica diferenciada (Sim-Sim, 2005). É igualmente um instrumento para aceder à informação, ser capaz de estudar, ser autónomo na pesquisa e no desenvolvimento de capacidades literárias.

A globalização da sociedade, a alteração de uma economia industrial para uma economia de base informal tornou vital o domínio da linguagem escrita, quer a nível individual, quer em termos sociais. Actualmente, a nossa sociedade dispõe de vários recursos tecnológicos que possibilitam uma comunicação rápida e um maior acesso à informação, como as mensagens de texto, *e-mail*, salas de *chat*, *blogues*, facilitando a interacção entre surdos e ouvintes, mas onde o domínio do código escrito é fundamental. No binómio literacia – cidadania parece clara a importância de uma no

desempenho e realização da outra, permitindo uma participação cívica e política numa sociedade maioritariamente ouvinte, em que os cidadãos surdos raramente ocupam lugares de destaque, mantendo-se subordinados aos ouvintes (Sánchez, 1999).

As competências de escrita e, conseqüentemente, de leitura são, desta forma, essenciais para sabermos estar na sociedade actual. O domínio da língua escrita é, por isso, uma questão fundamental para o pleno desenvolvimento da linguagem da criança surda, que condicionará o seu desenvolvimento global, assim como a sua aptidão para interagir em diferentes meios sociais e linguísticos, quer na comunidade surda, quer na ouvinte (Sim-Sim, 2005). Fomentar comportamentos literários no aluno surdo é proporcionar-lhe uma ferramenta essencial para uma comunicação mais eficaz e um suporte fundamental nas aprendizagens. “*A mestria da escrita é a porta de entrada nos níveis mais elevados de instrução e nos campos de especialização profissional.*” (Sim-Sim, 2005, p.23).

Fomentar a leitura e escrita, pode ter início desde cedo, durante as simples e importantes rotinas do dia-a-dia. Não implica situações formalmente estruturadas, bastam os materiais e objectos que nos rodeiam. De uma forma lúdica e regular, poderemos ajudar a criança a, progressivamente, “ler”, partindo de objectos tridimensionais e materiais em duas dimensões. Vejamos o seguinte quadro, no qual se define a ordem de aquisição e desenvolvimento de competências de “leitura”, desde objectos até frases e textos.

ORDEM DE DESENVOLVIMENTO DAS SUCESSIVAS LEITURAS DO MUNDO		
3 Dimensões	Tamanho real	De objectos/conceitos conhecidos da criança, pertencentes às suas vivências.
	Miniaturas	
2 Dimensões	Fotos a cor	Cujos temas/perspectivas correspondam a um prisma habitual
	Fotos a preto e branco	
	Ilustrações muito próximas da realidade (pertencente às cenas do quotidiano)	
	Ilustrações distantes da realidade (= cada vez mais “artísticas”)	
	Silhuetas, contornos de objectos/conceitos funcionais	
Introdução à escrita de: frases – palavras – sílabas – letras (= da legenda “óbvia” da ilustração, à mais afastada)		

Quadro 2 - Ordem de desenvolvimento das sucessivas leituras do mundo *in* Rigolet, 200, p. 106

A perspectiva bilingue surgiu como tentativa de melhor adaptar a população surda à comunidade de referência (a comunidade surda), mas também de melhorar a sua inserção na comunidade ouvinte, “...sem prejuízo da sua participação em actividades desenvolvidas na comunidade escolar” (constituída por ouvintes e surdos). A criança terá assim contacto com as duas línguas, utilizando a LGP como forma privilegiada de comunicação e a LP como base da aprendizagem da leitura/ escrita e, eventualmente, como forma de comunicação com os ouvintes não gestuantes.

O contacto com modelos de LGP adultos no processo de ensino/ aprendizagem do código escrito, em parceria com os docentes, numa perspectiva pragmática, reflexiva e metalinguística, que permita o estabelecimento de correspondências entre ambas as línguas, será uma mais valia neste decurso (Coelho, 2007). O domínio da linguagem oral, nomeadamente da leitura de fala, e o conhecimento fonológico explícito, constituem suportes à aprendizagem do código escrito e terão um papel importante na definição das opções educativas na aprendizagem da representação escrita da LP (Amaral I., 1999).

Frequentar o Jardim-de-Infância (JI) possibilitará à criança a exposição e participação regular em várias actividades de registo: quadro do tempo, presenças, receitas, aniversários, etc. interiorizando algumas das regras do código escrito, nomeadamente a organização esquerda-direita, cima-baixo, categorização, uso simbólico de cores, etc. Desta forma lúdica, co-construída, funcional e original, a criança vai percebendo a utilidade do código escrito (Rigolet, 2000).

O conceito de literacia é suficientemente abrangente e engloba diferentes níveis, desde o mais básico, até um domínio pleno (Sim-Sim, 2005). Para o desenvolvimento da literacia é fundamental a sua promoção de uma forma funcional e pragmática, se possível nos contextos de vida da criança e de uma forma regular. Para tal, é fundamental a parceria entre pais e profissionais, para que as experiências de literacia no JI sejam prolongadas e ampliadas em casa. Desta forma, poderão existir momentos de contacto com a língua escrita nos quais a criança vai interiorizando a sua importância e funcionalidade, por exemplo: recados, textos em postais e cartas, bilhetes, histórias, listas de compras, legendagem de álbuns fotográficos, etc. Deverá igualmente ser fomentada a participação da criança surda em actividades de carácter social e cultural, de forma a promover o seu conhecimento do mundo. Paralelamente, na escola, será dada continuidade a esta promoção, com suporte da LGP.

Almeida (2009, p.152-153) sugere a implementação de algumas estratégias, entre muitas possíveis, em parceria com a família, de um modo gradual, que podem contribuir para a promoção das capacidades de literacia das crianças surdas:

- 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 o bebé.
- 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.
- Traduzir a partir do português escrito para a língua gestual portuguesa (LGP), 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 escrito e usar o alfabeto manual 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. Assinar 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 a 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.

Como podemos constatar, a promoção da literacia pode implementar-se em contexto, de uma forma natural e pragmática, que faça sentido, tanto à criança, como aos seus interlocutores privilegiados. Formalmente, na escola, será realizado um ensino e uma reflexão explícita das regras gramaticais de funcionamento da língua. Este desenvolvimento linguístico é facilitado e potenciado, quando decorre(u) uma aprendizagem atempada e otimizada da L1. É importante que os alunos estejam motivados e conscientes da importância que o código escrito terá no seu percurso escolar e profissional. Para além dos aspectos formais do ensino da língua, é possível, em contexto escolar, desenvolver o contacto com modelos eficientes da LGP e da língua escrita e/ falada, bem como interacção com adultos e pares com surdez.

Há ainda a salientar a importância da formação de quadros superiores surdos, nomeadamente, na formação e especialização de educadores surdos (Coelho, 2004).

Resumindo, abordámos a importância e algumas incertezas relativamente à forma de ensino do Português enquanto segunda língua, estando cientes de que a promoção da literacia, que deverá iniciar-se precocemente, está dependente da idade de aquisição da L1, do contacto prévio com a leitura e escrita e do conhecimento do mundo. Conscientes da importância do domínio do código escrito por parte dos alunos surdos, enquanto ferramenta de desenvolvimento linguístico, de acesso ao currículo, de acesso à informação e, conseqüentemente, à formação e como forma de participação na sociedade maioritariamente ouvinte, referir-nos-emos, de seguida, a questões fundamentais da IP.

“De pequenino se torce o pepino!”

1. A Intervenção Precoce

A intervenção precoce é um conceito e uma prática em permanente mudança. (...) Não faz sentido hoje em dia em nenhuma parte do mundo continuar a intervir apenas nos problemas específicos da criança. Não faz qualquer sentido ignorar a família ou reconhecê-la apenas quando necessitamos de alguém que implemente actividades centradas nos problemas particulares da criança. (Borges, 1995, p.9).

Anteriormente à formulação do conceito de intervenção precoce, a sociedade nem sempre esteve desperta para estes aspectos. O bem – estar e os cuidados com as crianças têm-se tornado uma prioridade. Mais recentemente, pais e profissionais reconheceram a importância dos primeiros anos, da qualidade das primeiras experiências no desenvolvimento da criança aos níveis físico, social, emocional e cognitivo. Outro aspecto determinante é o reconhecimento dos direitos de todos os cidadãos e, principalmente, das minorias, nomeadamente dos indivíduos com deficiência. Da mesma forma, reconheceu-se a necessidade de fornecer programas ou serviços que minimizassem ou compensassem a deficiência/ diferença. Assim, observou-se um aumento do compromisso social em fornecer serviços especializados. *“A intervenção precoce começou por focar a sua atenção quase exclusivamente na criança com problemas de desenvolvimento e nos seus défices”* (Borges, 1995, p.14).

As políticas de apoio à família surgem associadas a outros acontecimentos, como a desinstitucionalização, as críticas ao modelo médico e o descontentamento dos pais acerca da sua pouca participação nas decisões da intervenção com os seus filhos. Atingindo-se uma nova fase, em que os pais eram já envolvidos na intervenção, o foco de intervenção continuou a centrar-se exclusivamente na criança, mas começou a ser permitida uma continuidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais em contexto familiar. Para tal, os pais recebiam formação e conhecimentos técnicos para

desempenharem papéis semelhantes aos dos terapeutas e professores, segundo as necessidades dos seus filhos (Correia, 1998).

A constatação de que a abordagem tradicional não é aplicável ao trabalho com famílias e a contribuição teórica das Teorias Ecológicas forneceram uma melhor compreensão sobre a influência do meio, da sociedade (valores, crenças,...), das interacções sociais e dos contextos físicos que rodeiam os indivíduos no seu desenvolvimento, servindo de base para uma abordagem centrada na família (Santos P.L., 2003). *“A experiência desenvolvida e a investigação realizada neste domínio determinam mudanças conceptuais significativas, com reflexos a nível dos objectivos e das práticas deste tipo de intervenção.”* (Despacho-Conjunto N.º 891/ 99). Assim, deu-se cada vez mais relevância aos contextos que determinado indivíduo frequenta, influenciando os restantes elementos e sendo influenciado por estes. Este Despacho-Conjunto tem como base a Teoria Ecológica. Assim, defende que a intervenção precoce deverá ser contextualizada e desenrolar-se nos ambientes naturais que a criança frequenta, com a participação activa dos seus interlocutores privilegiados e segundo as necessidades e prioridades dos mesmos (Santos P.L., comunicação oral em Março de 2007). As rotinas diárias e o seu contexto de vida, fornecem oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança (Serrano & Carvalho, 2003). Todo o processo é baseado no sucesso, no que cada elemento é capaz e possui, aspectos que contribuirão para a promoção do desenvolvimento, visando minimizar a desvantagem da deficiência. Os conceitos base deste Despacho são:

- **Prevenir:** criando condições que facilitem o desenvolvimento e possibilitem uma intervenção contextualizada, naturalista e positiva, de forma a reduzir factores de risco, promover capacidades existentes, minimizar sequelas de uma condição estabelecida;
- **Habilitar:** informando acerca da problemática em questão e reforçando as capacidades e competências existentes para a tomada de decisões, recorrendo aos recursos da família e da comunidade;
- **Incluir:** envolvendo de forma articulada a comunidade no processo de intervenção, optimizando os seus recursos formais (as instituições: hospitais, segurança social, etc.) e informais (os indivíduos: familiares, vizinhos, amigos; ou grupos sociais: associações, clubes, etc.), actuando nos contextos em que a criança e a família se inserem.

Em Diário da República n.º 244, em 19/ 10/ 1999, no Despacho-Conjunto n.º 891/99, a intervenção precoce é definida como “(..)uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social”. As crianças até aos 6 anos, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem risco estabelecido, risco de atraso grave do desenvolvimento e risco biológico ou ambiental são os destinatários destes serviços (Bairrão, 2007). A intervenção precoce tem como objectivos (Despacho-Conjunto N.º 891/ 99):

1. Criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, minimizando problemas das deficiências ou do risco de atraso do desenvolvimento e prevenindo eventuais sequelas;
2. Optimizar condições de interacção criança/ família, mediante:
 - 2.1. Informação sobre a problemática em causa;
 - 2.2. Reforço das respectivas capacidades e competências designadamente na identificação e utilização dos seus recursos e dos da comunidade e capacidade de decidir e controlar a sua demanda familiar;
3. Envolver a comunidade de forma contínua e articulada, optimizando os recursos existentes e as redes formais e informais de inter-ajuda.

A nível legislativo, este despacho revelou-se inovador e agregador, uma vez que conjuga factores valorizados a nível nacional e internacional e resulta do trabalho conjunto de vários ministérios. Salienta ainda, a constituição de equipas pluridisciplinares, numa dinâmica articulada, possibilitando relações de confiança entre os profissionais e a família, privilegiando a cooperação entre serviços e a racionalização dos recursos existentes (Pinto & Grande, 2007).

Bairrão (2007) num parecer ao Despacho 891/99 foca aspectos particularmente positivos, dos quais se destacam:

- A prevenção primária das dificuldades das crianças em risco e a prevenção secundária e terciária para os casos mais graves;
- Aborda a criança no seio da família;
- Salienta o papel dos profissionais ajudando os pais a adquirir e a reforçar competências;
- Aproveita as estruturas do Ministério de Educação em articulação com a Segurança Social;
- Implica um trabalho interdisciplinar, tornando imprescindíveis a cooperação entre elementos da saúde, segurança social e educação.

Outros aspectos menos positivos acompanham as práticas de IP no nosso país das quais se destacam: a inexistência de uma organização eficaz de recursos, a ausência de uma planificação realizada com base em opções e objectivos bem determinados (Bairrão & Almeida, 2003).

Contudo e em síntese, a possibilidade de receber apoio educativo interdisciplinar precocemente irá habilitar a criança surda e proporcionar-lhe o acesso a um código estruturado, a uma língua, a LGP, e, simultaneamente, promover todo o seu desenvolvimento enquanto pessoa (Coelho, 2007). Desde o diagnóstico de surdez da criança, é fundamental uma intervenção educativa que inclua a participação dos pais, num processo contínuo, ao longo do qual a própria criança poderá encontrar-se mais apta. Nestas fases iniciais é importante que, para além da equipa médica, a família possa contactar com outros profissionais, docentes, terapeutas e formadores surdos de LGP, para que possa inteirar-se de aspectos não-clínicos da surdez, bem como das opções existentes e reflectir sobre o melhor para a sua criança com surdez (Almeida M.J., 2007; Hoffmeister, 2009). Será desenvolvida, em seguida, a especificidade da IP na surdez.

2. A Intervenção Precoce na Surdez

Na aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com surdez são de grande importância as relações interpessoais criadas através da comunicação contextualizada. Assim, em estudos sobre o desenvolvimento de linguagem em crianças surdas, como na intervenção, para além da criança em si, é fundamental considerar os interlocutores privilegiados desta, pois serão determinantes na sua educação.

As relações sociais mediadas pela linguagem oral, na surdez estarão condicionadas, havendo necessidade de proceder a adaptações no sentido de potencializar as trocas de informação entre os interlocutores, promovendo o desenvolvimento de funções comunicativas e da linguagem. Apesar de uma surdez severa ter um efeito significativo no desenvolvimento da linguagem e da fala, não se pode afirmar que uma surdez moderada terá um efeito menor, ou que uma surdez profunda terá consequências devastadoras nesse mesmo desenvolvimento. Inúmeras variáveis influenciam este processo, nomeadamente, idade de identificação da perda, idade de início da intervenção terapêutica, frequência do apoio e metodologia seguida (Bernestein & Tiegerman, 1993).

Os centros cerebrais da audição desenvolvem-se mais rapidamente, no primeiro ano de vida, do que as zonas de linguagem, por isso, a falta de estímulos sensoriais neste período de vida provoca uma imaturação irreversível e irreparável dos centros corticais respectivos. Daqui advém a importância de um diagnóstico precoce da surdez, de medidas de prevenção e rastreio, de um trabalho de equipa e alerta para os diferentes sinais de alarme nas diferentes idades. É crucial uma intervenção num período pré-linguístico, levada a cabo por diferentes profissionais, no sentido de promover um desenvolvimento harmonioso.

Segundo Marchesi (1987), as crianças que nascem surdas, cujas estruturas neurológicas especializadas para o desenvolvimento da linguagem e da fala estão, em princípio, intactas, podem ver-se privadas da estimulação sensorial e ambiental necessária para a organização e evolução das referidas estruturas. Este autor refere que, segundo as últimas investigações, a falta de estimulação linguística interfere nos processos neuronais responsáveis pela dominância cerebral.

A dificuldade que se verifica quando esta estimulação é oral, em crianças com surdez profunda neurossensorial bilateral, põe em destaque o uso da língua gestual nestas crianças, em idades precoces.

Existem vários factores, para além do biológico (maturação, organização neuronal, especialização hemisférica), que influenciam o desenvolvimento da linguagem na criança, nomeadamente, aspectos sociais e as interacções comunicativas a que acede e participa (Santana, 2007).

Não há dúvida de que a primeira infância constitui um período especialmente favorável para a aquisição da linguagem. Se, durante este período, a criança não for estimulada, terá muitos problemas para se tornar hábil na utilização do futuro idioma. É provável então, que haja uma época biológica para a aquisição das habilidades verbais, especialmente da expressão oral. (Lebrun cit. in Santana, 2007, p. 60)

Segundo Damásio (cit. in Santana, 2007), as interacções sociais a que a criança está exposta e nas quais participa são influências externas fundamentais no processo de maturação cerebral. Face a novos estímulos, o cérebro reorganiza a informação num diferente nível de organização neuronal, alterando o *design* dos circuitos cerebrais. *“Não há dúvida que o meio ambiente e as interacções sociais influenciam a organização cerebral. A plasticidade do cérebro está longe de se reduzir a factores meramente fisiológicos e bioquímicos”* (Santana, 2007, p. 63).

Ao pensar nos aspectos da plasticidade cerebral e da maturação neurológica, torna-se fundamental uma intervenção atempada a partir do momento em que é realizado o diagnóstico, providenciando à criança e sua família um atendimento individualizado em intervenção precoce (0-6 anos) (Mayberry & Lock, 2003).

Se bem que as bases biológicas da comunicação e de linguagem não são ainda completamente conhecidas, tem-se observado uma maior velocidade de desenvolvimento do cérebro e da sua organização que se efectua antes dos 5-6 anos, coincidindo com o tempo de desenvolvimento mais rápido da linguagem nas crianças normo-ouvintes (Marchesi, 1987 p.272).

No desenvolvimento da criança surda ou ouvinte, a promoção das suas capacidades linguísticas é condição necessária para o seu desenvolvimento global enquanto pessoa. *“A linguagem é essencial à vida em comunidade; através dela partilhamos*

ideias e emoções, usufruímos das experiências dos outros, trabalhamos e divertimo-nos em grupo, transmitimos e recebemos informações, construímos significados e aprendemos” (Sim-Sim, 2005, p. 17).

As dificuldades de acesso à linguagem oral e os problemas comunicativos e cognitivos da criança com surdez *“(...) não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não utiliza uma língua à qual a criança possa aceder de forma espontânea, a língua gestual” (Goldfeld, 1997, p.53).*

A abordagem Sócio-interaccionista destaca as relações sociais como motor do desenvolvimento linguístico e cognitivo e ajuda a compreender as consequências da surdez no desenvolvimento da criança, pois esta apresenta dificuldade na interacção com o interlocutor ouvinte, devido ao facto de não aceder directamente ao código linguístico que este emprega preferencialmente. O contexto social e linguístico onde a criança interage tem, nos casos de surdez, mais repercussões no desenvolvimento, sobretudo quanto ao facto de, na maioria das situações, os pais serem normo-ouvintes.

Segundo esta abordagem, a linguagem não constitui apenas um meio de comunicação, mas também uma função reguladora do pensamento e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo (Goldfeld, 1997). De facto, a linguagem desenvolve-se em interacção com o outro e os progenitores são os principais cuidadores do bebé nos primeiros meses de vida. Os pais são o primeiro contacto social que a criança tem. Eles são os responsáveis pelo desenvolvimento de competências comunicativas, que se desenvolvem logo no primeiro ano de vida, ainda antes de o bebé conseguir falar (Bernestein e Tiegerman, 1993; Rigolet, 2000). Estas competências estão relacionadas com o desenvolvimento da atenção partilhada, tomada de vez, com a intencionalidade comunicativa, bem como com outros aspectos da comunicação pré-verbal (Rigolet, 2000). Uma vez que, na maioria das situações, um bebé surdo é filho de pais ouvintes, torna-se pertinente um apoio pluridisciplinar desde o momento do diagnóstico.

A perspectiva Sócio-Interaccionista tem como focos a funcionalidade, o contexto e o sucesso. No sentido da intervenção abranger os contextos que a criança frequenta e os interlocutores privilegiados desta, para além das necessidades da criança, também as necessidades do meio são consideradas e ponderadas. Para potencializar o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, os interlocutores privilegiados são parte activa no processo de intervenção. Esta inicia-se nas bases do processo

comunicativo, ao estabelecer as regras básicas da comunicação, recorrendo a alterações do contexto para criar necessidade, prazer e motivação à criança, para que comunique.

Vigotsky, um dos impulsionadores desta abordagem, defende que a linguagem está fortemente relacionada com o contexto sócio-histórico-cultural em que o indivíduo se insere e no qual estabelece interações mediadas e materializadas pela linguagem. Segundo esta teoria, o indivíduo constitui-se a partir das relações sociais, com recurso à linguagem e aos signos, nas quais participa, enquanto sujeito activo, modificando esse meio social.

Nas relações entre pensamento e linguagem, Vigotsky encontrou no significado da palavra a unidade pertencente tanto ao pensamento como à linguagem (Goldfeld, 1997). Assim, o autor defende que é no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem e formam o pensamento linguístico (verbal). É neste seguimento que Goldfeld (1997) afirma que a linguagem se torna instrumento do pensamento, possuindo as funções de organização e planificação do mesmo.

“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir.” (Vigotsky, cit. in Goldfeld, 1997, p.53). Segundo este autor, no início da vida do bebé, o pensamento e a linguagem estão dissociados, denominando estas funções por *“(...) linguagem não intelectual e de pensamento não verbal; posteriormente, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional”* (cit. in Goldfeld, 1997, p.55).

A partir dos comportamentos da criança, a mãe cria e atribui-lhes significado (sobre-interpreta) e, por sua vez, o bebé vai partilhando os significados atribuídos, usando os mesmos comportamentos com uma função comunicativa. *“Uma interpretação concreta por parte do adulto leva o bebé a sentir-se compreendido, a ter confiança na eficácia da sua comunicação e a ter padrões de expressão que ele poderá também descodificar e compreender, pouco a pouco, nos outros”* (Rigolet, 2000).

Para Vigotsky, o desenvolvimento é um processo assistido por elementos mais competentes (adultos e/ ou pares) que interagem com a criança num determinado contexto sócio-histórico-cultural. As aprendizagens efectuem-se na *zona de desenvolvimento proximal* da criança. Esta não é claramente delimitada mas, sim, criada no decurso de uma interacção, podendo ser definida pelo que a criança alcança

por si só (nível de desenvolvimento real), até ao que a criança consegue alcançar acompanhada por alguém mais competente (nível de desenvolvimento potencial). Deste modo, o desenvolvimento da criança passa sempre por duas etapas: numa primeira fase, a um nível inter-psíquico (estabelecido durante as relações interpessoais), para posteriormente ser interiorizado e vivido intra-psiquicamente pela criança. O mesmo sucede com as funções mentais superiores, sendo estas inicialmente interpessoais (plano social), passando gradualmente a intrapessoais (plano pessoal); as aprendizagens ocorrem do exterior para o interior do indivíduo. Segundo Vigotsky, ao nível inter-psíquico corresponde o nível de desenvolvimento potencial da criança e, ao nível intra-psíquico o nível de desenvolvimento real (Goldfeld, 1997).

Luria, um dos seguidores de Vigotsky, efectuou alguns estudos acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com surdez. Este autor verificou que crianças que não tinham acesso a nenhum sistema linguístico estruturado – gestual ou oral – adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceptualizam, pois, em contacto social, interagem e comunicam de alguma forma. Contudo, a qualidade e quantidade de informação e os assuntos abordados são menores (quando comparado com níveis atingidos por crianças ouvintes), devido ao facto de estas crianças não acederem a um código estruturado. A comunicação nestes casos baseia-se no “aqui e agora” (Goldfeld, 1997). Contudo, as rotinas diárias são de enorme importância, uma vez que se reproduzem quotidianamente, dentro dos mesmos padrões, fornecendo as bases para as primeiras aprendizagens semânticas (Rigolet, 2000).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, os estudos realizados relatam que não existem diferenças entre crianças com surdez e normo-ouvintes. Marchesi (1987) referiu que os resultados que têm obtido na investigação sugerem que o desenvolvimento cognitivo e simbólico é influenciado directamente pela aquisição de um código linguístico estruturado, pois este irá mediar a comunicação e a interacção social a partir das quais se baseia o desenvolvimento.

Furth (Marchesi, 1987, p.60) levantou questões importantes nas suas pesquisas, que ainda hoje são válidas:

A linguagem não é directamente responsável pelo êxito ou fracasso em resolver um amplo número de tarefas; o défice ao nível de experiências sociais e interactivas vividas pelas pessoas com surdez ocupa um papel primordial no seu desenvolvimento intelectual e está na origem de uma grande parte das suas limitações.

Mais recentemente, estudos desenvolvidos referem que os processos na aquisição e desenvolvimento da linguagem, em crianças surdas e ouvintes, tendem a decorrer na mesma altura, com o mesmo tempo de maturação, as mesmas fases e as mesmas capacidades, no sentido de ir construindo um sistema linguístico complexo. Contudo, ambos os grupos necessitam de estar expostos a *input* linguístico adequado às suas capacidades (Amaral M.A., 2006).

Face ao exposto, constata-se a necessidade de intervenção contínua e articulada de uma equipa pluridisciplinar, constituída por profissionais da saúde (onde se incluem os terapeutas da fala), da educação, formadores de LGP e intérpretes de LGP. Esta equipa, em conjunto com a família, tem como tarefa inicial avaliar as necessidades/capacidades da criança e da família e decidir qual a metodologia a implementar de forma planificada e estruturada. Estimular precocemente significa investir na formação de pequenos seres em desenvolvimento, de forma a criar neles as bases fundamentais para qualquer aprendizagem futura, transmitindo-lhes auto-confiança nas suas capacidades e, conseqüentemente, autonomia e auto-estima (Rigolet, 2000). Não será dar-lhes o peixe, mas, sim, ensiná-los a pescar...

3. Opções educativas

A eleição de um método comunicativo a empregar na educação da criança com surdez é uma tarefa difícil, não havendo uma escolha considerada *a priori* adequada para o desenvolvimento da criança com surdez profunda. O facto de existirem inúmeras variáveis no contexto de desenvolvimento onde a criança está inserida - qualidade de estimulação linguística, *status* sócio-económico, grau de aceitação da surdez por parte dos pais, entre outras - influencia as investigações que ao longo dos tempos se têm vindo a efectuar, no sentido de estabelecer qual a opção mais adequada para promover o desenvolvimento comunicativo e linguístico.

Independentemente da opção educativa seleccionada ou a seleccionar, um dos objectivos a trabalhar em intervenção precoce é proporcionar à criança um código linguístico adequado. Este "(...) *deverá ser um meio válido de comunicação, de enriquecimento da interacção e um veículo de transmissão e recepção da informação.*" (Marchesi, 1987, p.273) Esta é a máxima que deverá ser transmitida aos pais. Contudo, é importante alertar que:

Se as bases para a comunicação não se estabelecem de imediato, durante o período em que as mensagens podem ser transmitidas facilmente através de gestos simples, de códigos ideossincráticos, a família não pode esperar entrar em comunicação adequada durante um tempo longo. Os pais necessitam (...) de referir-se a objectos ausentes, ao passado ou a acontecimentos futuros, a acontecimentos e emoções que não podem ter uma referência concreta (Marchesi, 1987, p.274).

Existem várias opções sócio-educativas em Portugal, às quais nos referimos, de seguida, de forma sucinta.

Métodos Oraís

- *Unissensoriais*: têm por objectivo aproveitar ao máximo os restos auditivos da criança, baseando-se na percepção. Dão ênfase aos aspectos supra-segmentais da fala e desenvolvem-se mediante exercícios de percepção e aquisição de ritmos fonéticos, muitas vezes sem apoio de leitura de fala. O método Verbo-Tonal é um dos exemplos, sendo frequentemente utilizado em crianças em que foi colocado implante coclear (Schwartz, 1996).

- *Multissensoriais*: estes fazem uso de vários sentidos, com o objectivo de obter uma melhor percepção da mensagem verbal oral. Dão grande ênfase à etapa

pré-verbal do desenvolvimento – à interacção mãe-bebé – e à progressão lexical, sintáctica e semântica da linguagem. O método Materno-Reflexivo de van Uden é um bom exemplo dos métodos multissensoriais (Uden, 1977).

- *Audio-orais com apoio de Leitura de Fala*: como o próprio nome indica, valorizam a leitura de fala, tendo como objectivo a visualização dos sons da fala nos movimentos dos lábios, conjugando com três posições das mãos e oito posições dos dedos, para evitar as ambiguidades próprias da leitura de fala. O Português Falado Complementado (PFC) é um dos exemplos (Kozlowski, 1997).

- *Audio-orais com representação manual dos fonemas*: consiste na dactilologia, produção letra a letra do alfabeto gestual, correspondendo aos fonemas produzidos (Martins, 1986).

Métodos Gestuais

- *Língua Gestual*: é a língua natural dos surdos. Em cada país, a LG tem um léxico e sintaxe próprios da comunidade linguística que partilha esse código (Amaral, Coutinho e Martins, 1994).

- *Dactilologia Pura*: consiste em executar manualmente todas as letras das palavras. Tem uma aplicação pedagógica importante, servindo de grande ajuda para introduzir novo vocabulário, nomes próprios, para os quais não existe um gesto próprio (Uden, 1977; Schwartz, 1996).

- *Gesto seguido de Linguagem Oral e depois Escrita*: neste método, defende-se que o uso do gesto facilita uma posterior aquisição da linguagem oral. A linguagem escrita, enquanto competência linguística, é colocada em segundo plano (Martins, 1986).

- *Gesto seguido de Linguagem Escrita e depois Oral*: Depois de dominar o gesto, a aprendizagem da leitura/ escrita é a prioridade, previamente à linguagem oral (Martins, 1986).

Métodos Mistos

Estes métodos revelam-se como tentativas de transição dos métodos orais para o actual Bilinguismo. Contudo, as línguas gestuais são instrumentalizadas e mantêm o enfoque na oralidade. Apenas no actual Bilinguismo é dada a primazia à LGP.

- *Comunicação Bimodal*: tem por objectivo facilitar o acesso à informação e comunicação oral, pelo que introduz gestos da língua gestual na estrutura sintáctica da Língua Portuguesa. Resulta numa comunicação fluida, com maior aplicação nas

primeiras fases de intervenção com a criança com surdez. Tem como objectivo último a oralidade (Coutinho, 2006; FIAPAS, 2007).

- *Comunicação Total*: é uma filosofia de intervenção que emprega todos os recursos possíveis, pois tem como objectivo primordial COMUNICAR a qualquer custo. É um dos métodos mais ecléticos, e também o mais usual. Este método pode ser empregue de duas formas: aberto (em que se usa qualquer meio de comunicação que se possua no momento) ou fechado (em que os meios a utilizar estão definidos). Pode recorrer à dactilologia e ao Português gestualizado. A LGP é um recurso para a oralidade, e não tem estatuto de língua própria. É permitido à criança escolher o modo de comunicação preferido (Uden, 1977; Schwartz, 1996; Goldfeld, 1997; Coutinho, 2006).

- *Bilinguismo*: consiste em proporcionar à criança a aquisição de duas línguas: a LG (visuo – manual) e a língua falada (áudio-verbal). A LG (primeira língua – L1) deve ser adquirida por meio da interacção entre a criança e o adulto surdo, e a língua do país (segunda língua - L2) seria fornecida pelo adulto ouvinte, sobretudo na modalidade escrita. O Bilinguismo defende ainda a primazia da LG no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda (Goldfeld, 1997; Afonso, 2005; Tété, 2005; Estanqueiro, 2006; DL 3/2008 de 7 de Janeiro).

Dada a especificidade do Bilinguismo na surdez, optou-se por abordar mais aprofundadamente este conceito, uma vez que, na actualidade é a metodologia a conhecer e implementar.

“No meio está a virtude!”

4. O Bilinguismo na Surdez

Uma proposta bilingue na educação de surdos pressupõe uma proposta bicultural, isto é, um proposta que desenvolva competências linguísticas e sociais da comunidade surda (minoría à qual pertence) e da comunidade ouvinte (maioritária e na qual também actua). A nível do ensino, o bilinguismo propõe tornar acessível à criança duas línguas, privilegiando a aprendizagem da LG como língua de aquisição natural (L1) e o ensino da língua escrita (L2). Salienta-se uma preocupação em privilegiar o contacto com adultos surdos e com a cultura surda e, simultaneamente, respeitar a autonomia de cada uma das línguas. Desta forma, a criança terá oportunidade de ir desenvolvendo a sua identidade, uma vez que tem acesso a uma comunidade cultural, social e linguística de referência (Quadros, 1997; Tété, 2005).

Contudo, a implementação do bilinguismo mantém incertezas, a nível nacional e internacional, relativamente ao método mais eficaz para se ensinar a língua escrita. Apesar da escrita ter isomorfia com a língua falada e ter sido “inventada” para a representar, são vários os autores que advogam que não há necessidade de um conhecimento da língua falada, pelo que a língua escrita é acessível aos surdos através da visão, mediada pela LG e pela dactilologia (Svartholm 1999; Santana, 2007; Hoffmeister, 2009). Há a salientar que, apesar da importância do contacto precoce com a LG, língua de aquisição natural, esta, por si só, não garante o acesso à Língua escrita (L2), tem que ser ensinada. Outros factores influenciam este processo, como a cognição e o conhecimento adquirido na L1, mas também a idade, o interesse e a motivação, as estratégias e os estilos de aprendizagem, etc. (Quadros, 1997; Chamberlain & Mayberry, 2008).

Apesar de não existir consenso em relação a esta temática, é importante estarmos conscientes que as capacidades de leitura e escrita do aluno surdo estão relacionadas com as suas competências linguísticas, mas também com as suas experiências de vida (Santana, 2007). Vários estudos decorrem actualmente na tentativa de perceber a associação entre a idade de aquisição da L1 e a sua influência na aprendizagem da L2 e nas competências de leitura e escrita de alunos surdos. Sabe-se que a aquisição precoce da L1, com um bom domínio desta, facilita a aprendizagem subsequente da

L2 escrita, mas a aquisição tardia da L1 compromete o posterior domínio de qualquer uma das línguas, a gestual ou a escrita/ falada (Mayberry, no prelo).

O Bilinguismo na situação específica da criança surda visa possibilitar o acesso precoce à LG e, simultaneamente, à língua escrita, uma vez que é sabida a importância da LG e da exposição ao código escrito no desenvolvimento de leitores surdos competentes (Chamberlain & Mayberry, 2008).

A educação bilingue para surdos tem, por isso, como principais objectivos: proporcionar um ambiente linguístico adequado às suas características de processamento cognitivo e comunicativo; promover o desenvolvimento sócio-emocional através do contacto com adultos surdos; possibilitar à criança a construção de uma teoria do mundo e o acesso total ao currículo e à cultura (Skliar, Massone & Veinberg, 1995 cit. in Estrada, 2009).

O Bilinguismo para surdos é considerado específico e distinto do simples conceito de Bilinguismo, habitualmente relativo a duas línguas orais. Alguns autores defendem uma perspectiva linguística funcional como o principal objectivo do ensino para os surdos, na qual ambas as línguas desempenham funções diferentes para o indivíduo – *Bilinguismo Diglóssico* –, sendo que uma delas se encontra subordinada à outra, desempenhando funções comunicativas distintas para o sujeito (Felipe, 1989 in Quadros, 1997; Ferreira Brito 1993 in Quadros, 1997; Svartholm, 1999).

A Suécia tem sido um dos países pioneiros, na Europa, na implementação e estudo do Bilinguismo em alunos surdos. Após os primeiros estudos de Ahlgren sobre a comunicação na sala de aula e sobre a educação de surdos na Suécia (1982, 1984), novas perspectivas se desenvolveram para a instrução de alunos surdos: o acesso à LG ainda no ensino pré-escolar, a existência de intérpretes na escola e a aprendizagem da LG pelos pais ouvintes (Svartholm, 1999). Naquele país, a Língua Sueca escrita é ensinada de forma contrastiva da Língua Gestual Sueca, numa perspectiva reflexiva e metalinguística, obtendo-se um maior domínio da literacia (compreensão e produção) face a outros métodos, constatando-se, igualmente, uma melhoria da formação e domínio das respectivas línguas por parte dos docentes ouvintes e docentes surdos. A escola é responsável por disponibilizar à criança o acesso à LGP, uma vez que, na generalidade, os alunos surdos são filhos de ouvintes, sendo esta uma obrigação do Estado (Svartholm, 1999).

Em termos neuropsicológicos, vários estudos têm tentado perceber como é que se estrutura a aprendizagem de uma segunda língua a nível cerebral, nomeadamente, qual o papel do hemisfério direito. Têm sido encontrados resultados diversos pelo que

se supõe que diferentes idades de aquisição e diferentes métodos de aprendizagem da L2 favorecem diversas estratégias por parte dos sujeitos, pelo que distintas áreas cerebrais são envolvidas, enquanto que na aprendizagem da L1 há maior similaridade nas áreas cerebrais envolvidas (Santana, 2007).

A plasticidade e a reorganização cerebral continuam para além da infância (...) O cérebro não é um órgão estático, fixo e programado, mas dinâmico, flexível e activo, com excepcional capacidade de readaptação e mudança, porém altamente dependente das necessidades e acções do organismo como um todo. Há assim, uma relação estreita entre as acções sociais do sujeito e a dinâmica do funcionamento social (Santana, 2007, p. 64).

Ao longo dos anos, o Bilinguismo tem estado associado à preocupação de surgir um atraso no desenvolvimento da linguagem da criança bilingue (Petitto & Holowa, 2002). O Bilinguismo na surdez é uma situação específica e diferenciada do tradicional Bilinguismo, uma vez que se trata de uma língua gestual e de uma língua falada, o que implica duas modalidades de processamento e execução diferentes e, por isso, o envolvimento e participação de diferentes áreas cerebrais. Ao avaliar o desempenho linguístico das crianças surdas bilingues, é importante considerar factores biológicos, ambientais e sociolinguísticos, uma vez que todos eles condicionam o desenvolvimento da linguagem.

Petitto e colaboradores têm desenvolvido várias investigações neuropsicológicas na área do bilinguismo, nomeadamente, na comunidade surda. Os resultados que têm obtido apontam para um desenvolvimento das crianças bilingues, paralelo às crianças monolingues, referindo a inexistência de atraso de desenvolvimento da linguagem nestes grupos de crianças. Estes autores avançam ainda que, nos casos em que a criança bilingue é exposta simultaneamente às duas línguas, se observa um desenvolvimento linguístico paralelo em cada uma das línguas e uma capacidade de processamento das duas modalidades de forma equivalente (Petitto & Holowa, 2002). Nos trabalhos desenvolvidos junto de crianças em idade precoce, estes autores observaram uma adequação dos bebés ao seu interlocutor, executando estes a língua dominada pelo outro, o que evidencia a sua consciência, encontrando-se a aprender dois códigos distintos. Estes factos parecem estar associados ao conceito de *bilinguismo diglósico* já referido.

Na proposta bilingue, não há consenso no que se refere à aquisição da segunda língua, nem em relação ao conceito de literacia (funcional vs plena). Há autores que defendem que a L2 deverá ser adquirida após a aprendizagem da LG. Outros autores

advogam que o ensino pode ocorrer simultaneamente. Alguns referem ainda que apenas deve ser ensinada a modalidade escrita da L2 e não a falada, outros defendem o ensino de ambas as modalidades (Santana, 2007).

O próprio conceito de Bilinguismo compreende um espectro entre a competência mínima e a competência nativa, paralelamente aos conceitos de falante tardio e falante nativo. Bilingue é todo aquele que, em maior ou menor grau, lê e/ou escreve e/ou fala a Língua Portuguesa, assim como utiliza a LG. Tornar-se bilingue é uma apropriação individual e particular que cada criança faz das línguas (Santana, 2007).

Independentemente dos modelos de Bilinguismo existentes, o desejável é que este processo de desenvolvimento da linguagem bilingue permita à criança surda interagir tanto com pares surdos, como com a “comunidade ouvinte”, contribuindo para a sua integração escolar e social.

Erting e Pfau (1997, cit. in Almeida, 2007) identificaram três grandes linhas orientadoras no desenvolvimento da LG e da literacia na segunda língua, com crianças em idade pré-escolar:

- O acesso ao conhecimento metalinguístico em ambas as línguas;
- A partilha de experiências através da leitura de histórias (em LG e acompanhadas de material escrito);
- O incentivo à escrita, com recurso à dactilologia em todas as fases.

Vários autores defendem que o método ideal consistiria na combinação oral e gestual, consoante a etapa de desenvolvimento da criança e das respostas concretas face a cada situação. O desejável, na opinião destes autores, é que a criança com surdez adquira um sistema de comunicação com naturalidade, sem se sentir obrigada a comportar-se de uma determinada forma (FIAPAS, 2007).

“A criança surda, independentemente do grau de surdez, tem direito a crescer Bilingue” (Estanqueiro, 2006, p. 217). Os êxitos e fracassos de cada sistema dependerão grandemente da sua adequação às necessidades e possibilidades da criança.

O apoio dos diversos profissionais visa possibilitar à criança surda, tal como sucede com as crianças pertencentes a outras minorias linguísticas, *“.. o acesso tão precoce quanto possível à LGP e a uma Comunicação Bilingue e Bicultural”* (Santos L., 2005, p.74).

A intervenção deverá decorrer em estreita colaboração com os profissionais da educação, com o Formador Surdo de LGP e com os pais, o que possibilitará que a criança estabeleça e desenvolva uma comunicação interpessoal mais eficaz,

recorrendo à LGP, sempre que possível, à Língua Portuguesa falada e escrita, bem como a outras formas de comunicação não verbal. Neste sentido, é fundamental implementar um contacto precoce e continuado com a representação gráfica da língua, através da exposição e manipulação de produtos escritos e materiais de escrita, mediados pelo diálogo e pelas interações. *“O uso precoce da dactilologia (alfabeto manual) e, quando possível, da consciencialização dos movimentos articulatorios que estão na base de determinado som ajudam a criança a compreender que as letras são representações gráficas de entidades, neste caso, motoras.”* (Sim-Sim, 2005, p.34).

Segundo Vieira (2005), a educação bilingue deve permitir à pessoa surda obter competência e performance sobre duas línguas: a LGP e a Língua oral/ escrita. Este autor defende que esta opção educativa e linguística permite à pessoa surda encontrar soluções para as suas necessidades.

... poder comunicar desde o nascimento, com a família, de modo a ir desenvolvendo as suas capacidades cognitivas, a adquirir conhecimentos básicos inerentes ao mundo interior, mas também a enriquecer os seus conhecimentos quanto ao meio envolvente, realizando-se enquanto cidadão, no mundo dos surdos e no mundo dos ouvintes. (Vieira, 2005, p.93)

Resumindo, o modelo bilingue e bicultural prevê o acesso e uso de duas línguas: a LGP da comunidade surda e a Língua Portuguesa (falada e escrita) da comunidade ouvinte. As alterações da audição e percepção dos fonemas que compõem a Língua falada de uma determinada comunidade têm repercussões no desenvolvimento da comunicação e da linguagem de uma criança e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento global, nomeadamente no acesso à leitura e escrita (Estanqueiro, 2006). Aprofundaremos, de seguida, o papel do Terapeuta da Fala, especificamente em contexto escolar.

5. O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar

Ao Terapeuta da Fala compete a prevenção, a avaliação, o tratamento e o estudo científico da comunicação humana e suas perturbações, considerando que a comunicação engloba todas as funções associadas à compreensão e à expressão da linguagem oral e escrita, assim como todas as formas de comunicação não-verbal. Estes profissionais intervêm, assim, junto de pessoas de todas as idades com problemas da fala, da voz e da linguagem oral e escrita, com o objectivo último de melhorar a sua capacidade de comunicação (Dec. Lei 320/ 99 de 11 de Agosto; Dec. Lei 564/ 99 de 21 de Dezembro).

Habitualmente associada à área da saúde, a actividade do Terapeuta da Fala tem-se estendido a outros contextos, nomeadamente o escolar. Após a publicação do Despacho n.º 7520/98, o número de técnicos a desempenhar funções nas escolas aumentou de forma significativa, concretamente no apoio a alunos surdos. Apesar da abrangência de actuação do Terapeuta da fala, ao longo dos tempos, tem-se assistido a uma evolução da própria profissão e sente-se necessidade de criar áreas de especialização, à semelhança do que sucedeu noutras áreas do saber. No nosso país, tal ainda não sucede. O Terapeuta da Fala finaliza a sua formação com um saber generalizado de actuação e, consoante o local onde desenvolve a sua actividade profissional, vai adquirindo experiência, que complementa com formação específica na área. Noutros países, tais como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, está legalmente reconhecido o Terapeuta da Fala de base escolar, pela sua especificidade de actuação, sendo-lhe fornecida formação específica nesta área. Em Portugal, dada a recente e a heterogénea experiência dos técnicos, ainda há bastantes incertezas relativamente às suas funções específicas neste contexto.

Ao longo destes anos de intervenção conjunta entre docentes do ensino regular, docentes de ensino especial e formadores de língua gestual, houve a necessidade de adequar expectativas e aferir a função de cada um dos elementos desta equipa pluridisciplinar. A estreita colaboração com todos é fundamental para o sucesso de todo o plano educativo individual e do plano terapêutico. Dado que a escola está a tornar-se um contexto de excelência para a intervenção terapêutica, analisaremos, pois, mais aprofundadamente o papel do TF em contexto escolar.

Assim, este profissional, enquanto elemento de uma equipa escolar, pode desempenhar um conjunto de funções em benefício da instituição escolar, dos seus alunos, pais e professores. As suas funções podem ir desde a prevenção à intervenção propriamente dita.

Ao nível da prevenção, existem quatro funções que enquadram o papel do TF em contexto escolar (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2000):

- a) Identificação/deteção precoce de dificuldades que poderão repercutir-se no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (podendo ser efectuada quer ao nível do ensino pré-escolar, quer mesmo no início do ensino escolar básico);
- b) Esclarecimentos e passagem de informação a pais, educadores e professores;
- c) Promoção de actividades nas salas de aula, com o fim de estimular os alunos e facilitar a aquisição de novas aprendizagens;
- d) Participação na elaboração e definição dos programas e planos educativos.

No que diz respeito à avaliação, o papel do TF pode ir desde a avaliação preliminar e informal, onde estará atento às características e potencialidades das crianças, até à avaliação formal, com recurso a testes padronizados e materiais específicos, para além de complementada com dados colhidos com recurso à observação (ASHA, 2000; Correia, 2003). Estes dados, resultantes da acção do TF enquanto avaliador, permitirão conhecer as reais necessidades dos alunos, os seus interesses e particularidades, para que se consiga colaborar na construção de um Plano Educativo Individual (PEI) que vá ao encontro da singularidade de cada aluno, oferecendo-lhe todo um conjunto de respostas que se traduzam, no final, numa educação verdadeiramente satisfatória (Correia, 2003).

Depois de devidamente sinalizados e avaliados, os alunos com dificuldades que se prendam forçosamente com as áreas da comunicação e da linguagem oral e escrita deverão ter o direito de acesso aos serviços especializados de um TF. A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo privilegiado na escola e, sabendo-se que está dependente de requisitos, como o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização (Rigolet, 2000), então, a participação de um TF na equipa escolar reveste-se de bastante pertinência (Correia, 2003). Nesta fase de intervenção, cabe ao TF um papel activo na promoção de aprendizagens na sua área do saber, mas também deverá colaborar na elaboração do PEI dos alunos, ajudando a traçar os objectivos que se pretendem ver alcançados pela criança (o que englobará já um trabalho de equipa, contemplando TF, alunos, pais, educadores e professores e outros elementos que participem no sistema educativo, fomentando-se, assim, a interdisciplinaridade) (Ministério Educação, n.d.).

Com a integração de um TF, a comunidade escolar pode beneficiar de formação por parte deste profissional especializado, recebendo informação, através de reuniões,

seminários, palestras, entre outras iniciativas, o que contribui para o enriquecimento do próprio ensino prestado ao aluno (ASHA, 2000).

O terapeuta da fala escolar previne, rastreia, avalia e fornece intervenção a alunos com deficiências (*impairments*), incapacidades (*disabilities*) ou desvantagens (*handicaps*) ao nível da fala, linguagem e alterações associadas (ASHA, 2000).

Apesar do trabalho em equipa ser fundamental no acompanhamento da surdez, cada elemento possui o seu papel específico, estando o do terapeuta da fala relacionado com a avaliação e intervenção nas áreas da comunicação, linguagem e fala.

Pode resumir-se o papel do TF na escola com as seguintes palavras: *“potenciar as capacidades dos alunos para melhores resultados pedagógicos e interacionais com professores e colegas, instaurando a relevância da noção de promoção da saúde no contexto escolar”* (Correia, 2003, p.245).

Cabe ainda ao TF comprometer-se com o desenvolvimento e actualização profissional, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas no âmbito académico/profissional e da sua própria formação, de forma a dinamizar e aperfeiçoar a sua área de actuação e adaptar-se às exigências do mercado de trabalho (ASHA, 2003).

De seguida, aprofundaremos a importância da intervenção para e com as famílias, nomeadamente, das crianças com surdez.

“Um por todos e todos por um!”

6. Envolvimento e Participação da Família

Não é possível descurar os contextos que a criança frequenta, é necessário ponderar todos os factores que podem influenciar o desenvolvimento da criança. É essencial ter uma visão de conjunto, mais completa e alargada, que permita uma maior identificação e compreensão dos factores que provocam ou alteram a situação. (Borges, 1995, p.14).

Segundo as Teorias Transaccionais e Ecosistémicas, a criança é parte de uma unidade funcional, a família. A família, por sua vez, está inserida num sistema mais vasto e complexo de influências e redes sociais. Estas teorias consideram a família como um todo social, com características e necessidades únicas. Todos estes elementos são interdependentes e influenciam-se mutuamente. A família é reconhecida como sendo o mais influente agente de socialização, sobretudo no que concerne às aprendizagens sociais básicas, mas também pela forma como transmite à criança o que considera ser os comportamentos, as competências, as atitudes e os valores mais importantes da sua comunidade (Santos L., 2005).

Actualmente, o desenvolvimento é encarado como o produto de interacções dinâmicas entre a criança, as experiências e o contexto social, salientando as influências do modelo Pessoa-Processo-Contexto-Tempo. Deste modo, a família é vista como uma unidade colectiva dentro da sociedade e considerada a componente essencial do ambiente em que a criança se desenvolve. Ambas as características se influenciam mutuamente. As interacções estabelecidas entre os diferentes indivíduos são dinâmicas e biunívocas (Santos, P.L., 2003).

Deste modo, a intervenção precoce assenta no reconhecimento de que as necessidades da criança só podem ser devidamente avaliadas e interpretadas no contexto familiar e social (perspectiva ecológica do desenvolvimento). Assim, a intervenção precoce com base em programas individualizados (para a criança e a família) exige uma actuação de natureza comunitária, desinstitucionalizada e estruturada. Sabendo que uma criança diferente origina alterações na estrutura, funcionamento e dinâmica de qualquer família, torna-se pertinente o trabalho de vários profissionais, de forma directa ou indirecta, junto da família. Os pais vivem momentos

difíceis devido ao facto de terem um filho diferente, o que acarreta mudanças no seio familiar. É por isso frequente que necessitem de apoio e assistência.

Belsky, Robins e Gamble (1984) desenvolveram um modelo de parentalidade, definindo-a como uma função extremamente complexa, envolvendo múltiplos factores, incluindo a história do progenitor e a sua personalidade, bem como as características da própria criança alvo da parentalidade. Segundo estes autores, “ *a transição para a parentalidade é um acontecimento de vida relevante, com o potencial de modelar e dar significado à vida adulta de um indivíduo. Especialmente importante pode ser a sensação de sucesso ou fracasso na educação dos filhos.*”

Estes autores identificaram ainda três factores principais que influenciavam a parentalidade: os recursos pessoais dos pais, as características da criança e as fontes sociais de stress e apoio. Estes autores referem quatro características da criança que podem influenciar os pais, nomeadamente, o temperamento, a saúde física, a idade e o género. Constataram igualmente que a forma como é exercida a parentalidade influi directamente no modo de funcionamento da criança, o que não implica que seja o único determinante das diferenças individuais do desenvolvimento e socialização dos filhos. Sem dúvida que o grupo de pares, os professores e a restante família têm o seu impacto, bem como as características do próprio sujeito que modelam o comportamento dos outros em relação a si.

Ao longo da infância, uma parentalidade que está finamente afinada com as capacidades da criança e com as tarefas de desenvolvimento que esta deve alcançar promove segurança emocional, independência, competência social e realização intelectual. Isto implica sensibilidade para identificar e responder adequadamente, e num curto espaço de tempo, às pistas subtis do bebé. Mas, é também importante saber manter o cuidado caloroso da criança, aumentando proporcionalmente, ao longo do crescimento, a exigência de comportamento adequado à sua idade. Os pais têm de ser capazes de direccionar o comportamento e as actividades dos filhos, sem, no entanto, inibir a sua iniciativa e independência. No fundo, aos pais é pedido que tenham capacidade de dar o apoio mínimo (*scaffolding*) na emergência de novas competências, adaptando as suas estratégias, em função do desenvolvimento da criança.

Para que a parentalidade possa ser considerada competente tem de ocorrer envolvimento com a criança e sensibilidade em relação às suas necessidades.

Os autores apontam 3 determinantes para a sensibilidade e envolvimento parental:

1. Paciência: permite ao indivíduo sustentar os seus sentimentos e impulsos, descentrar-se de si e compreender o mundo sob o ponto de vista da criança, reconhecendo as suas necessidades de desenvolvimento;
2. Resistência: permite ter a energia necessária para fazer face às exigências de se ser pai/mãe;
3. Compromisso: leva os pais a investir a sua paciência e energia no seu papel como cuidadores.

No desenvolvimento e exercício da parentalidade, as relações conjugais, as redes sociais informais, o emprego e os recursos sociais formais podem exercer funções preventivas, isto é, actuar como factores protectores, conduzindo a uma parentalidade adaptativa, como podem originar situações de conflito e stress, o que poderá contribuir para uma parentalidade desadaptativa. Contudo, uma situação de vulnerabilidade biológica ou social pode ser superada através de um meio apoiante, nomeadamente pela intervenção precoce (Bairrão, 1994). Segundo McGonigel, Kaufman & Johnson (1991), a intervenção precoce centrada na família é o reconhecimento de que ela é uma constante na vida da criança e de que os sistemas de serviços e os profissionais terão que a apoiar, respeitar e encorajar, aumentando as suas áreas fortes e competências. O objectivo da intervenção precoce é, por isso, reforçar as competências de parentalidade que os pais possuem.

Meisels & Shonkoff (1990, p.542) definem como objectivos gerais da intervenção precoce:

1. Ajudar os pais a ultrapassar sentimentos de confusão, incerteza, culpa e medo, associados ao nascimento e ao exercício da parentalidade de uma criança diferente;
2. Ajudar os pais a compreender a alteração do seu filho, preparando-os para aceitarem a responsabilidade de assistir e colaborar no planeamento e implementação de actividades de intervenção precoce;
3. Facilitar a progressão do desenvolvimento da criança, providenciando a aprendizagem de competências específicas por parte dos pais;
4. Prevenir possíveis rupturas, reforçando a interacção pais – criança, através de algumas mudanças do seu comportamento, de modo a tornarem-se mais responsivos e a aumentar a reciprocidade das interacções;
5. Assistir as famílias a aceder a serviços comunitários relevantes para as suas necessidades.

Na filosofia de intervenção precoce centrada na família, os pais tornam-se participantes activos como colaboradores na equipa de trabalho (planificadores e avaliadores) e, por isso, desempenham um papel vital na determinação dos resultados dos seus filhos (Correia, 1998). No desenrolar do processo de intervenção, vai desenvolver-se uma relação entre pais e profissionais, que deverá basear-se na colaboração e parceria (respeito mútuo, confiança, comunicação clara e partilha de informação, conhecimentos e recursos), contribuindo para a eficácia de todo o processo. Esta relação é influenciada, entre outros factores, pelas características dos profissionais e pela comunicação entre os diferentes elementos.

No trabalho com famílias, é essencial considerar e reflectir sobre um conjunto de pressupostos que contribuem para a colaboração e eficácia pretendida nas práticas de intervenção precoce. Foram vários os autores que avançaram com um conjunto de princípios a que as práticas se deveriam submeter. Num processo que se pretende personalizado, os profissionais têm que ser sensíveis à diversidade das famílias, à sua cultura e às comunidades em que vivem. Assim, é fundamental que os serviços se processem de forma flexível, alicerçando-se nos pontos fortes dos elementos da família, nos seus recursos, etc., com vista a adaptarem-se às necessidades existentes. Para tal, deverão possibilitar às famílias experiências e actividades que permitam a exposição das competências e pontos fortes dos seus membros, que sirvam de base à intervenção.

Os canais de comunicação, o respeito mútuo, a compreensão e empatia, a responsabilidade partilhada na tomada de decisões, a acessibilidade e responsividade dos serviços e a avaliação conjunta são elementos determinantes nas relações de colaboração entre pais e profissionais. A comunicação clara, honesta e bidireccional entre pais e profissionais é um dos elementos essenciais no processo de intervenção precoce e na dinâmica da equipa. Pais e profissionais possuem uma ampla quantidade de informação a partilhar na implementação de um plano individual de intervenção. A legislação existente no nosso país salienta a importância de estabelecer relações de colaboração entre todos os elementos, em que a comunicação tem um papel determinante. Tanto as famílias como os profissionais provêm de um *background* cultural que modela os seus valores, crenças, atitudes, comportamentos verbais e não-verbais e percepções que influenciam os padrões de comunicação (Santos P.L., comunicação oral em Março de 2007).

Têm sido realizados vários estudos sobre a importância da qualidade da comunicação nas relações entre as famílias e profissionais. Bailey (cit. *in* McGonigel *et al.*, 1991

p.29) descobriu ainda que, na perspectiva dos pais, as interacções de qualidade contribuem para:

- Criar momentos agradáveis de partilha;
- Reforçar sentimentos de competência dos pais, na condução a resultados positivos de um serviço de intervenção precoce baseada nas prioridades da família.

Foram propostos alguns princípios determinantes para uma comunicação eficaz, dos quais se salientam:

- Escutar activamente os elementos da família;
- Tratar a família com respeito e dignidade;
- Reconhecer e declarar os valores, costumes e crenças da família;
- Comunicar de forma clara e honesta;
- Fornecer informação completa sobre a criança;
- Conhecer e ir ao encontro das suas preocupações e necessidades;
- Fornecer serviços com base nos desejos e preferências dos pais e nas necessidades por eles identificadas;
- Respeitar as suas opções.

Mais tarde, Bailey & Wolery (2000, p.117) definiram um conjunto de estratégias para práticas efectivas na equipa, com o objectivo de melhorar o apoio às famílias, tais como:

- Trabalhar activamente para facilitar o envolvimento da família nas reuniões de equipa e na tomada de decisões;
- Desenvolver e reforçar as capacidades comunicativas de cada elemento da equipa, tais como capacidades de escuta, reflexão, compreensão, de colocar questões, de fornecer *feedback* e outras sugestões;
- Aprender a discordar de forma efectiva, pois os membros da equipa deverão ser livres de sugerir alternativas e avaliar sugestões de uma forma aberta;
- Garantir uma liderança efectiva que não tente controlar e manipular o grupo, antes recorra a estratégias que facilitem o desempenho dos diferentes elementos da equipa.

Após conhecer estes princípios de comunicação na equipa entre pais e profissionais, é fundamental que os técnicos envolvidos na intervenção precoce não esqueçam que *“a comunicação entre todos os componentes da equipa colaborativa é um factor vital.”* (Correia, 1998, p.74). Cientes das particularidades da IP com as famílias, abordaremos, a seguir, a situação específica das famílias de crianças com surdez.

7. A Família da Criança com Surdez

Um dos factores que trará um importante contributo para o desenvolvimento da criança com surdez é a atitude paterna face ao défice auditivo do seu filho, sendo determinante nas interacções entre pais e filho. O diagnóstico da surdez é um problema difícil para os pais. Há pais que persistem na confirmação de diagnósticos sucessivos que, por vezes, duram vários anos, conduzindo a um desgaste emocional diante da constante frustração. Em outras ocasiões, o problema gera uma atitude de negação, em que os pais resistem à aceitação de que o seu filho tenha algum tipo de dificuldade. Esta atitude pode acarretar consequências que poderão ser determinantes no desenvolvimento, visto que não se estabelecem meios terapêuticos adequados para a estimulação e tratamento do défice auditivo da criança. Outros pais adoptam a atitude de delegar as responsabilidades e decisões nos técnicos (Marchesi, 1987). O Terapeuta da Fala, conjuntamente com os restantes profissionais, poderá ter um papel activo junto da família, nestas primeiras etapas de aceitação do diagnóstico.

Estas diferentes “formas de viver” o diagnóstico da surdez são habitualmente as etapas iniciais de aceitação do mesmo, mas, quando se mantêm num largo período de tempo, terão repercussões no desenvolvimento global e, particularmente, no desenvolvimento social da criança. Todas estas situações são acompanhadas de sentimentos contraditórios e de fortes sentimentos de culpa. Por conseguinte, o diagnóstico de surdez pode ocasionar mudanças nas relações familiares, dificultando as relações de parceria ou, pelo contrário, favorecendo a coesão familiar como única via de encarar as dificuldades que vão surgindo. Assim, existe uma grande necessidade de orientar e informar os pais ouvintes sobre a situação do seu filho com surdez, capacitando-os, o que se consegue com o trabalho de todos os profissionais que lidam com a família (Coelho, 2007).

A especificidade da abordagem terá que considerar o grau de surdez da criança e a opção linguística dos pais (Sim-Sim, 1999). Como já vimos, o exercício da parentalidade não é tarefa fácil, quando os pais são confrontados com uma situação que desconhecem e para a qual não se sentem preparados. Belsky, Robins e Gamble (1984) apontam 4 características da criança que podem influenciar os pais e seu comportamento: temperamento, saúde física, idade e género. Desta forma, o recente diagnóstico de surdez irá influenciar o desempenho das suas competências parentais.

“Qual é a situação comunicativa que se estabelece entre a criança surda e os seus pais ouvintes? Provavelmente, os pais sentir-se-ão frustrados face à falta de resposta por parte do seu filho, às suas tentativas de comunicação verbal oral.” (Valmaseda cit. in Marchesi, 1987, p.155). O que parece ocorrer é que os pais não estão conscientes das tentativas de comunicação do seu filho e esta ausência aparente de resposta faz com que se sintam recusados por ele, o que conduz a uma diminuição da frequência das interacções e a um empobrecimento progressivo das mesmas, associado a um aumento do isolamento. Assim, também aqui, o Terapeuta da Fala poderá contribuir para a melhoria dos padrões de comunicação.

A família é, portanto, um importante agente modelador do desenvolvimento social da criança. As opções educativas que adopta, as ajudas técnicas a que recorre, o ambiente linguístico em que a criança se desenvolverá, bem como a metodologia de intervenção implementada serão determinantes no desenvolvimento social da criança, uma vez que *“a aquisição de qualquer língua, oral ou gestual, é sempre um passaporte indispensável para o relacionamento social”* (Santos L., 2005, p. 66).

As dificuldades de interacção/ comunicação com adultos mais significativos acabam por ter repercussões, nomeadamente, ao nível do ajuste do comportamento e na formação da auto-confiança (Santos L., 2005). Para além da criança com surdez ter dificuldade em expressar adequadamente os seus desejos e necessidades, os pais têm mais dificuldades em compreendê-los. Assim, é possível que as respostas que os pais de crianças com surdez sejam menos contingentes, o que pode provocar nos pais sentimentos de insegurança no desempenho do seu papel.

Vários autores têm estudado as interacções entre mães e os seus filhos com surdez, comparando-as com mães e filhos normo-ouvintes. Os resultados obtidos indicam que as mães das crianças com surdez serão mais inflexíveis, menos permissivas e mais frequentemente didácticas do que as mães de filhos normo-ouvintes. As interacções entre mães e crianças com surdez são muito dependentes do contexto, pelo que a comunicação entre ambas é efectuada na presença dos respectivos objectos ou acontecimentos (Marchesi, 1987). A presença de um suporte referencial modifica consideravelmente o intercâmbio de linguagem entre os interlocutores. Quando se tem um acesso directo e comum ao contexto de referência, a comunicação é geralmente menos elaborada. No entanto, a linguagem referente ao que não está presente tem uma maior complexidade e abstracção, uma vez que possibilita à criança separar-se do contexto imediato e operar mentalmente (abstrair).

A limitação do “aqui e agora”, para além das repercussões cognitivas, pode criar maior ansiedade comunicativa na criança e uma comunicação “mais pobre”. Se os pais têm dificuldade em comunicar à criança acontecimentos futuros, dando-lhe segurança, a criança pode mostrar-se desconfiada, vivendo os acontecimentos de forma ameaçadora. Esta situação modifica-se quando a criança tem um sistema estruturado de comunicação que lhe permita relacionar-se de forma mais adequada com o contexto envolvente.

A linguagem ajuda a que a criança se estruture como indivíduo. *“Se uma criança surda tiver dificuldades na interacção com os adultos mais significativos, é previsível que venha a ter dificuldades em ajustar o seu comportamento ao longo da infância, da adolescência e mesmo da idade adulta”* (Santos L., 2005, p. 67).

As crianças com surdez com educação oral ou bimodal têm um menor ajuste comunicativo com os seus pais ouvintes, quando comparadas com surdos de pais surdos (Marchesi, 1987).

As perdas da capacidade de percepção de sons têm implicações no acesso à informação auditiva e, a partir do momento em que na comunicação com o cuidador e a criança a linguagem ganha importância, a surdez pode tornar-se um factor condicionador do desenvolvimento. Considera-se particularmente importante a qualidade do meio familiar, a adaptação parental à surdez, os recursos educacionais e comunitários, assim como, a própria criança e as interacções que mantém nos contextos ecológicos em que vive. (Vaz da Silva, 2005, p.79)

Como já foi referido, a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes, o que dificulta o estabelecimento de uma comunicação eficaz. O tipo de interacção da díade mãe ouvinte/ criança surda apresenta muitas características de insegurança, de falta de confiança e de inconsistência. Nesta situação, *“a relação tende a ser mais dominadora e, por consequência, menos harmoniosa, devido às diferenças do sistema de comunicação possível entre ambos os interlocutores”* (Santos L., 2005, p.67). Na generalidade, os cuidadores ouvintes de crianças surdas, em comparação com os cuidadores surdos de crianças surdas, são menos flexíveis, menos imaginativos, menos encorajadores, menos permissivos, enquanto que, por outro lado, tendem a ser mais intrusivos e a usar mais o castigo físico do que explicações verbais, na medida em que o consideram um meio mais fácil para controlar os comportamentos da criança.

Simultaneamente, outros autores, nomeadamente, Vaz da Silva (2005), têm alertado para as dificuldades dos alunos surdos no desenvolvimento sócio-emocional, uma vez que este é mediado quer por um sistema linguístico, quer pelas atitudes dos interlocutores privilegiados (estilos educativos super-protectores, menores oportunidades), quer pelo facto da escola não estar sensibilizada para a necessidade de promover explicitamente competências nesta área.

O trabalho com os pais, dirigido ao desenvolvimento das competências parentais para a comunicação com o filho surdo, e a compreensão das características únicas da comunicação e da socialização, pode constituir um recurso importantíssimo e indispensável no desenvolvimento da criança (Santos L., 2005, p.73).

No que se refere às competências sociais, as crianças surdas revelam uma maior interacção social com os professores e outros adultos, comparativamente às interacções com pares ouvintes, em virtude do nível de comunicação que conseguem estabelecer, preferindo interagir com pares com um nível linguístico próximo do seu. Na idade de integração social, uma preocupação comum a pais e profissionais é o isolamento social, assim como a manifestação de comportamentos imaturos (Santos L., 2005).

O desenvolvimento da linguagem, qualquer que seja a língua materna (oral ou gestual), conjuntamente com as oportunidades de comunicação proporcionadas à criança surda e as competências sociais que ela possui, serão factores que influenciarão os sucessos e insucessos dos seus relacionamentos sociais (Santos L., 2005). Na aquisição e desenvolvimento da linguagem, para além de um input adequado ao nível de desenvolvimento da criança, ao qual ela consiga aceder de forma natural, é igualmente fundamental dispor de parceiros comunicativos e participar em interacções comunicativas de forma regular (Amaral M.A., 2006).

É importante salientar que os pais de crianças surdas irão experimentar, ao longo da vida, níveis superiores de stress (Felgueiras, 1999). No seu dia-a-dia, são confrontados com inúmeras situações difíceis de gerir, que lhes exigem uma grande capacidade de adaptação. As barreiras de comunicação, o confronto com a comunidade, a sobrecarga económica, as tomadas de decisão em momentos críticos e de transição, o confronto com a alternativa da LGP e as incertezas do futuro são alguns dos factores que influenciam toda a dinâmica familiar.

Contudo, Belsky, Robins e Gamble (1984) referiram a existência de 4 características do contexto que podem gerar stress ou apoio, promovendo ou minando a competência parental: as relações conjugais, a rede social informal, o emprego e os recursos sociais formais (escola, ATL, igreja, serviços sociais e de saúde, etc.). Apoios de todo o tipo, sejam formais ou informais, parecem ter um impacto positivo na saúde física e mental, quer favorecendo a recuperação de acontecimentos críticos, quer auxiliando na gestão de situações de stress. As redes sociais informais (relações com amigos, vizinhos e familiares) e o suporte recebido de serviços comunitários (segurança social, igreja, escola, ...) podem, assim, exercer funções preventivas. Os grupos de apoio parental surgem como uma mais valia no suporte e desenvolvimento de competências parentais, através do contacto com outros pais ouvintes de filhos surdos, com profissionais surdos e ouvintes (Hoffmeister, 2009).

Neste âmbito do trabalho com famílias, não poderia ser esquecida a questão da articulação e colaboração família – escola, e vice-versa, factor essencial no processo educativo de qualquer criança, ainda mais na situação da criança surda. Este processo, nem sempre fácil, constitui um grande desafio e implicará mudanças nas atitudes de todos, pais e profissionais que, actualmente, constituem as equipas pluridisciplinares das escolas de referência. O objectivo será uma verdadeira participação e colaboração activa nas decisões e na elaboração do programa educativo do seu filho (Felgueiras, 1999).

A recente legislação que define as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos não esquece esta questão fundamental, pelo que refere que “*as respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família*” (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro).

Na fase inicial da vida da criança, o papel da família é assumidamente preponderante no seu desenvolvimento e verifica-se um grande investimento nesta área. Contudo, à medida que a criança vai crescendo e sendo integrada em estabelecimentos de ensino formais, verifica-se um distanciamento progressivo da família, traduzindo-se na sua menor participação no processo educativo. Os pais vão poucas vezes à escola e, quando são chamados, nem sempre recebem informações positivas do seu filho. Havendo, no caso da surdez, a necessidade de se estabelecer códigos comuns de comunicação, que promovam o desenvolvimento da criança, e sendo os pais maioritariamente ouvintes, é fundamental, encontrar lugares comuns de formação e

informação entre a escola (que possui recursos) e a família (que sente necessidades). É fundamental criar momentos de troca regulares que correspondam às necessidades sentidas pelos pais e, simultaneamente, recolher informações sobre o aluno, estabelecendo-se uma relação de cooperação e ajuda mútua. A construção de uma relação de colaboração permitirá a consistência e a continuidade de práticas educativas nos dois contextos mais significativos da criança, contribuindo para o maior ou menor sucesso da criança ou jovem (Felgueiras, 1999).

Em suma, ao longo do presente capítulo, pretendeu-se destacar o papel fundamental da parceria pais–profissionais no desenvolvimento linguístico e da literacia da criança com surdez. O nosso papel na vida da criança e da família, enquanto profissionais, é restrito no tempo, enquanto que a família permanece toda a vida. Habilitando-a e promovendo estratégias comunicativas, estaremos a fomentar laços e competências que perdurarão.

Parte II – Investigação Empírica

1. Enunciado do problema

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro).

Actualmente a desempenhar funções de terapeuta da fala numa Escola de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos, constatou a existência de uma grande quantidade de alunos, com diferentes percursos escolares, reflexo de opções educativas díspares, enorme heterogeneidade no desempenho linguístico (LGP e LP escrita e falada), mas, sobretudo, com imensas lacunas no domínio da LP escrita, tanto na interpretação de material escrito, como na produção escrita. Perante esta constatação, questionou-se sobre o percurso educativo destes alunos, na generalidade, surdos profundos. Que opções educativas foram escolhidas para termos estes desempenhos? Com que idade tiveram estes alunos acesso à LGP? E à intervenção em TF? Foram apoiados pelo ensino especial? Se sim, desde que idade? Foi implementada uma metodologia estruturada e sistemática por uma equipa pluridisciplinar? Enquanto equipa de intervenção, como poderemos reflectir sobre o passado e prevenir situações futuras? Face ao percurso académico dos alunos e ao seu nível de desenvolvimento linguístico actual, que medidas de apoio poderão ser implementadas? O que é prioritário a nível da intervenção? Ficou assim lançado o mote para a presente dissertação.

2. Objectivos do estudo

Investigar a associação existente entre a idade de acesso à LGP, a intervenção em TF, ao apoio do EE e os resultados académicos.

Analisar se os alunos com surdez neurosensorial bilateral profunda, pré-locutória, filhos de ouvintes, que tiveram acesso à LGP, a intervenção especializada em terapia da fala (TF) e ao apoio do Ensino Especial (EE) antes dos 6 anos, apresentam actualmente melhores resultados académicos nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Matemática e LGP.

Estudar a influência da LP no acesso ao currículo, isto é, verificar se os alunos com um melhor domínio da LP também têm melhores resultados na disciplina de História; se os alunos com melhor classificação a LP também a obtêm a LGP, e vice-versa; se os alunos com menor rendimento a LP podem ser bons alunos a Matemática e a LGP.

Pretende-se igualmente verificar se, com a constituição e implementação das Escolas de Referência para a Educação Bilingue (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro), existem diferenças nos apoios de que os alunos beneficiam, face à anterior legislação (Despacho 7520/98 de 6 de Maio).

3. Questões de investigação

Após a publicação do Dec. Lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro, várias escolas foram definidas como Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, tendo, para o efeito, sido recrutados vários profissionais de diferentes áreas (Ensino Especial, Formadores de LGP, Intérpretes de LGP, Terapeutas da Fala) para constituírem equipas de intervenção pluridisciplinares, na implementação de metodologias bilingues. *“As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.”* (Dec. Lei n.º 3/ 2008 de 7 de Janeiro).

Com a criação das Escolas de Referência, vários alunos surdos profundos que se encontravam isolados do contacto com outros surdos, integrados em turmas de ouvintes e muitos sem uma aprendizagem prévia da LGP, foram orientados para frequentar estas escolas. Ao fim de vários anos de insucesso de integração dos seus filhos em turmas de ouvintes e da implementação de metodologias oralistas, alguns encarregados de educação acederam à metodologia bilingue. Mas será que o actual Dec. Lei difere do anterior despacho 7520/98, a nível das práticas educativas e dos recursos humanos nas escolas? Os resultados académicos actuais destes alunos são condicionados pela idade em que tiveram acesso à aprendizagem de um código linguístico através da LGP? Estarão estes resultados relacionados com a idade em que beneficiaram de intervenção a nível da TF? E do apoio do EE? Os alunos que iniciaram a aprendizagem da LGP, EE e TF antes dos 6 anos, idade limite da definição de Intervenção Precoce, revelam melhores resultados escolares?

4. Justificação do estudo

A implementação e entrada em funcionamento de Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), decorrentes do Despacho n.º 7520/98, envolvendo a adopção, crescentemente assumida, de modelos de educação bilingue, trouxe mudanças ao panorama nacional da educação de alunos surdos no nosso país. Este estudo delineou-se a partir de uma realidade actual específica, numa EB2,3 de Referência para a Educação Bilingue (pós Dec. Lei 3/2008), na qual estão integrados 41 alunos surdos, 4 dos quais foram transferidos no decurso do ano lectivo de 2008/2009. Os alunos surdos encontram-se inseridos em regime de grupo-turma de alunos surdos, distribuídos por diferentes níveis de escolaridade do 5º ao 9º ano. Em anos anteriores, alguns alunos frequentavam UAEAS, mas estavam integrados em turmas de ouvintes, com apoios pontuais do Ensino Especial, Formador de LGP ou com Intérprete de LGP; outros alunos estavam em escolas sem qualquer apoio especializado na surdez e sem Formador de LGP. Dos 41 alunos com surdez, 32 têm surdez neurossensorial bilateral profunda pré-locutória, o que corresponde a 78,1%. De todos os alunos surdos, apenas 4 têm familiares próximos com surdez (pais ou irmãos), o que corresponde a 9,8%, verificando-se o que está descrito na literatura: os filhos de ouvintes constituem cerca de 90% do total (Marchesi, 1987).

Dos 41 alunos surdos que frequentam a EB2,3 de Referência para a Educação Bilingue, 12 alunos encontram-se em regime de semi-internato, o que corresponde a 29,3%, uma vez que a escola se encontra fisicamente distante da sua zona de residência, mas, em algumas situações, por razões de ordem social.

Da população de alunos surdos que está integrada na EB2,3 de Referência (N= 41), 18 alunos apresentam outras problemáticas diagnosticadas associadas à surdez (43,9%), nomeadamente: défice cognitivo (12,2%), paralisia cerebral (9,8%), perturbações emocionais (12,2%), síndrome de hiperactividade com défice de atenção (2,4%), perturbação do espectro do autismo (2,4%), síndrome genético não identificado (2,4%) e Síndrome de Waardenburg – tipo I (2,4%).

No presente ano lectivo (2008/ 2009), os alunos surdos que estão integrados na Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, ao abrigo do Dec. Lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro, beneficiam de:

- Programa Educativo Individual (PEI), onde constam as necessidades e as respostas educativas de cada aluno;

- Ensino em grupo – turma de alunos surdos, o que possibilita o desenvolvimento da LGP como primeira língua e o acesso ao currículo nesta língua. Para o efeito, os alunos terão aulas leccionadas por um Docente, com apoio do Formador de LGP ou Intérprete de LGP, para além das aulas específicas da disciplina de LGP com Formador;
- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais: “... *consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3).*” (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro);
- Adequações no processo de matrícula, tendo os alunos prioridade nas escolas de referência, independentemente da sua área de residência;
- Adequações no processo de avaliação, nomeadamente “ (...) *na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.*” (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro);
- Intervenção semanal em Terapia da Fala, de forma a promover competências na LP escrita e falada (a nível da semântica, morfo-sintaxe, fonologia, articulação verbal, pragmática, metalinguagem, treino de leitura de fala, ...);
- Espaços apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda, nomeadamente, computadores, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

A maioria dos alunos surdos profundos filhos de ouvintes evidencia percursos educativos irregulares, muitas vezes pautados pelo insucesso académico, quando integrados em turmas de ouvintes. Na generalidade, não beneficiaram de intervenção em terapia da fala, uma vez que eram surdos profundos e considerados não

prioritários e não elegíveis para apoio terapêutico, mesmo quando frequentavam as UAEAS. De facto, é frequente associar-se a intervenção do Terapeuta da fala apenas e sobretudo a um trabalho de promoção da oralidade (apenas uma das modalidades da linguagem) e não a um trabalho de promoção linguística de todas as sub-áreas da linguagem oral e escrita: semântica, morfo-sintaxe, fonológica, pragmática e metalinguística, ... (Rigolet, 1998).

Para outros alunos, optou-se sobretudo pela LGP e esta revelou-se insuficiente, por si só, para um desempenho escolar satisfatório e positivo. Desta forma, parece-nos que nem a LGP, nem a TF, nem o EE são, isoladamente, a resposta para o aluno surdo profundo, mas há, sim, a necessidade de uma resposta pluridisciplinar concertada, assente numa metodologia “verdadeiramente” Bilingue para surdos. Recentemente, a publicação do Dec. Lei 3/ 2008 terá trazido mudanças na implementação da Educação Bilingue?

Compreensivamente, é sobre o grupo de alunos surdos profundos filhos de ouvintes que se levantam as maiores dúvidas sobre a melhor metodologia para a promoção do desenvolvimento linguístico, ensino da leitura e escrita e promoção da literacia, e é este grupo de sujeitos que pretendemos estudar.

Como já foi referido, na situação particular da criança surda, a Língua de escolarização (língua em que se aprende a ler e escrever) não coincide com a Língua de aquisição natural, a LGP, não sendo possível estabelecer uma relação directa entre as duas, o que acarreta grandes desafios, tanto para quem ensina, como para quem aprende. Mas, é sobre a LP que assentam todas as aprendizagens escolares subsequentes, condicionando o acesso a todo o currículo. Deste modo, o desempenho do aluno em disciplinas dependentes da LP, como História, é significativamente influenciado pelo melhor ou pior domínio do código escrito.

Assim, consideramos fundamental integrar neste estudo, para além da classificação académica da Língua Portuguesa (indicadora do nível de aprendizagem da L2), também a de História (disciplina bastante dependente da escrita, que será um indicador das dificuldades de acesso ao currículo), a de Matemática (disciplina mais exacta, menos dependente da LP escrita) e a de LGP (indicadora do nível de aquisição da L1).

5. Opções metodológicas

Este estudo revela carácter indutivo, nele se pretende reflectir perante uma realidade concreta e observada, tentando perceber possíveis relações e explicações para os fenómenos (Almeida & Freire, 2000). Com esta investigação, pretende-se proceder à análise de dados concretos, limitados no tempo e no espaço, partindo de dados da participação dos alunos em contexto escolar (Flick, 2005).

Foi realizado um estudo retrospectivo, a partir dos dados existentes no processo individual dos alunos e do respectivo Programa Educativo Individual (PEI), através de uma metodologia “ecológica”, na qual se pretende estudar uma realidade sem a fragmentar ou descontextualizar, a partir dos próprios dados e não de uma teoria. Esta metodologia permite uma recolha e análise de dados mais flexível, recorrendo a métodos mais informais, como a análise de documentos (Almeida & Freire, 2000). A pesquisa documental consiste na recolha de dados pré-existentes em fontes (Quivy & Campenhoudt, 2005). A recolha de informação dos documentos a analisar foi realizada *à priori*, com base na revisão da literatura e no problema levantado (Bardin, 2007).

A revisão bibliográfica constituiu uma ferramenta importante na definição do problema e no enquadramento teórico, fornecendo indicações importantes a nível metodológico, nomeadamente na selecção da amostra (Almeida & Freire, 2000). Posteriormente, procede-se à análise quantitativa dos dados recolhidos, através do programa estatístico SPSS (Statistical Program for Social Sciences).

6. Procedimentos metodológicos

a. Plano de estudo

Após a recolha bibliográfica sobre a temática da Surdez e a análise descritiva da população surda que compõe a EB 2,3 de Referência para a Educação Bilingue, levantam-se algumas hipóteses de carácter indutivo.

Hipóteses Experimentais (H_1):

1. Os resultados académicos dos alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda, pré-locutória, filhos de normo-ouvintes, dependem da idade em que tiveram acesso à LGP.
2. Os resultados académicos dos alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda, pré-locutória, filhos de normo-ouvintes, dependem da idade em que iniciaram intervenção em TF.
3. Os resultados académicos dos alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda, pré-locutória, filhos de normo-ouvintes, dependem da idade em que beneficiaram de apoio do EE.

Hipóteses Nulas (H_0):

1. Os resultados académicos dos alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda, pré-locutória, filhos de normo-ouvintes, não dependem da idade em que tiveram acesso à LGP.
2. Os resultados académicos dos alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda, pré-locutória, filhos de normo-ouvintes, não dependem da idade em que iniciaram intervenção em TF.
3. Os resultados académicos dos alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda, pré-locutória, filhos de normo-ouvintes, não dependem da idade em que beneficiaram de apoio do EE.

No que se refere ao método, a amostra foi definida após a análise descritiva da população geral que compõe a EB2,3 e de acordo com o objectivo do estudo. Optou-se por restringir a amostra, de forma a eliminar possíveis variáveis que influenciasses os resultados. Assim, contemplou-se o seguinte:

- Amostra: alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda, filhos de pais normo-ouvintes, sem familiares próximos com surdez, a frequentar a EB2,3 de Escola de Referência para a Educação Bilingue de Crianças Surdas, num total de 25 alunos que se encontram entre o 5º e o 9º anos de escolaridade.

- Critérios de exclusão: alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda, filhos de pais surdos ou com familiares próximos com surdez; alunos com surdez neurossensorial bilateral profunda com implante coclear; alunos com outros défices associados, nomeadamente Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Síndrome de Hiperactividade com Défice de Atenção.

Dentro dos alunos seleccionados, também se identificaram sujeitos com outros diagnósticos associados à surdez, tal como foi descrito para a população surda que compõe a Escola de Referência. Especificamente na amostra (N=25) existem:

- 4 Sujeitos com Atraso cognitivo ligeiro diagnosticado (16%);
- 3 Sujeitos com Paralisia Cerebral (12%);
- 3 Sujeitos com Perturbações Emocionais diagnosticadas e em acompanhamento (12%);
- 1 Sujeito com síndrome genético não especificado (4%);
- 1 Sujeito com Síndrome de Waardenburg – tipo I (4%).

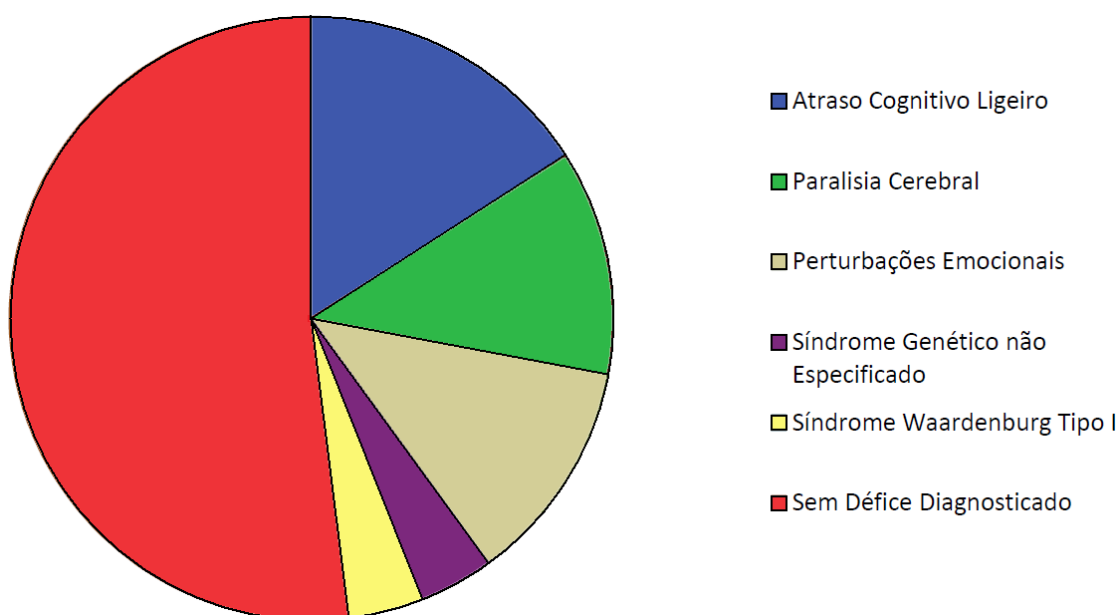


Gráfico 1 – Défices associados à surdez dos alunos que compõe a amostra

Optou-se por incluir estes elementos na amostra, uma vez que:

- Outros alunos não possuem qualquer diagnóstico associado, mas apresentam muitas dificuldades e um fraco aproveitamento escolar;
- Nas situações de Paralisia Cerebral, a surdez surge como uma co-morbilidade (Calado, 2006), não existindo em nenhum dos sujeitos da amostra um diagnóstico associado de défice cognitivo, apresentando apenas défice motor;
- O défice cognitivo ligeiro e as perturbações de ordem emocional decorrem da idade tardia em que a maioria das crianças surdas tem acesso a um código linguístico estruturado, como a LGP (Vaz da Silva, 2005; Santos L., 2005);
- Na situação clínica das síndromes genéticas, a surdez surge como uma das características fenotípicas das mesmas, sendo um sinal clínico. Crê-se que cerca de 50% dos casos de surdez neurosensorial profunda possua etiologia genética (Barzotto & Folador, 2004). Desta forma, poderemos ter outros sujeitos na amostra com etiologia genética não estudada e diagnosticada.

Procedimentos:

- Solicitar autorização ao Conselho Executivo para consulta dos processos dos alunos.
- Revisão Bibliográfica
- Recolha de dados dos processos individuais dos alunos.
- Análise dos dados recolhidos e tratamento estatístico dos mesmos.

b. Instrumentos utilizados e análise de dados

No presente estudo, foi elaborada uma grelha de recolha de dados relativa às variáveis em análise (cf. anexo I).

No que se refere à análise, sinalizamos as seguintes variáveis:

Variável dependente (VD):

- VD1 - Classificação da disciplina de Língua Portuguesa (LP) (escolhida como indicador de aprendizagem de L2);
- VD2 - Classificação da disciplina de História (escolhida como indicador de dificuldades de acesso ao currículo);
- VD2 - Classificação da disciplina de Matemática (escolhida como indicador de uma disciplina mais exacta e menos dependente da LP escrita);
- VD2 - Classificação da disciplina LGP (escolhida como indicador do nível de aquisição da L1).

Variáveis independentes (VI):

- VI1: idade de acesso à LGP;
- VI2: idade de início de intervenção em TF;
- VI3: idade de início do apoio do EE.

Entende-se por “*acesso à LGP*” a exposição e participação em interacções comunicativas regulares com falantes surdos através da LGP, quer em contexto informal (recreio, refeitório, realização de actividades da vida diária), quer em contexto formal (contexto de sala de aula).

Por “*intervenção/ apoio em TF*” considera-se um conjunto de medidas terapêuticas desenvolvidas por um Terapeuta da Fala de formação académica, em parceria com a família da criança surda e com os restantes profissionais envolvidos.

Considera-se “*apoio do EE*” o conjunto de medidas levadas a cabo por um docente, que visam a inclusão educativa e social das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais. Os apoios especializados procuram a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais de cada aluno. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio (Dec. Lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro).

Durante a recolha documental dos processos dos sujeitos da amostra, verificámos que muitos alunos, apesar de serem diagnosticados após a publicação do Despacho 7520/98, Despacho-Conjunto n.º 891/99 da Intervenção Precoce, só passaram vários anos vieram a beneficiar de medidas contempladas nessa legislação, nomeadamente o acesso à LGP e TF na Escola (cf. apresentação e análise de resultados).

Desta forma, consideramos pertinente analisar, igualmente, de que apoios passaram a beneficiar com a mais recente legislação, o Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, da criação das Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Desta forma, verificamos que (cf. apresentação e análise de resultados):

- Muitos alunos iniciaram apoio de TF pela primeira vez, uma vez que anteriormente, face à existência de poucos recursos humanos e ao facto dos alunos surdos profundos não serem considerados prioritários, não beneficiavam de intervenção directa;
- Outros alunos mantiveram o apoio, isto é, já beneficiavam com a anterior legislação e continuaram a intervenção em TF;
- Um outro grupo retomou o apoio de TF, que já havia suspenso, devido à idade e ao diagnóstico de surdez profunda.

Variáveis parasita:

No presente estudo, foram definidos objectivos e as variáveis a estudar no sentido de perceber a relação entre as idades de acesso à LGP, TF e EE e o desempenho académico de um grupo de alunos surdos profundos, filhos de ouvintes. Contudo, estamos conscientes de que existem outros factores que influenciam o desenvolvimento linguístico de uma criança, nomeadamente de uma criança surda. A saber, o estatuto sócio – económico (Marchesi, 1987) e o envolvimento e participação da família (Felgueiras, 1999; Sim-Sim, 1999; Santos L., 2005). Porém, na actual dissertação, centraremos a nossa investigação apenas a nível dos recursos formais prestados (LGP, TF e EE).

No que se refere à metodologia utilizada no tratamento estatístico dos dados com recurso ao programa estatístico SPSS (Statistical Program for Social Sciences), procedeu-se ao Teste de Qui-Quadrado, com correcção de Monte Carlo, com um nível de significância de 0,05 (Pestana & Gageiro, 2005).

7. Apresentação e análise dos resultados

Todos os alunos da amostra nasceram antes de 1997, ano do reconhecimento constitucional do valor da LGP em Portugal, e antes da publicação do Despacho 7520/98.

No que se refere às idades dos sujeitos da amostra, há a salientar que 40% dos alunos tem idade correspondente à da escolaridade obrigatória. Contudo, a maioria (24%) dos alunos tem actualmente 16 anos, 16% tem 17 anos, 12% tem 19 anos de idade e ainda se encontram a frequentar a EB2,3 (cf. anexo II).

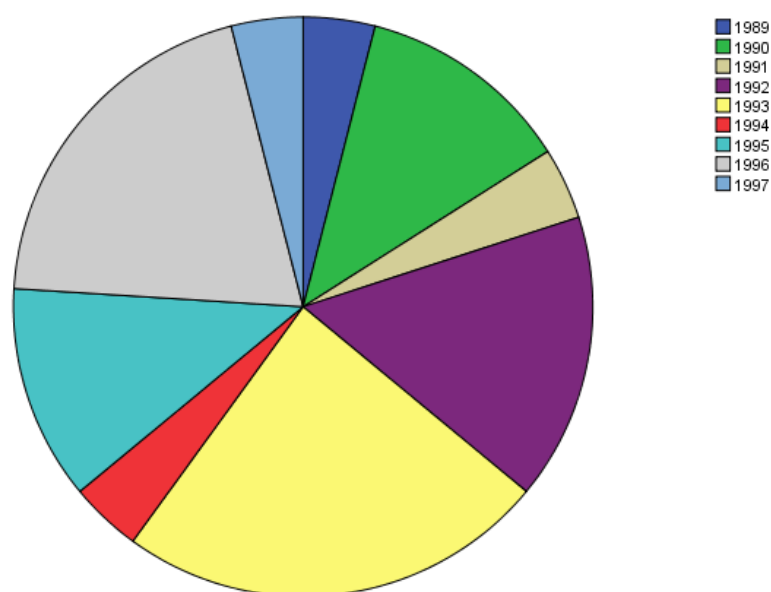


Gráfico 2 – Ano de nascimento dos sujeitos da amostra

Relativamente à idade de acesso à LGP, apenas 48% dos alunos acedeu antes dos 6 anos de idade, salientando-se que o mesmo ocorreu com a maioria dos alunos em institutos de educação de surdos existentes na cidade. Após os 6 anos, acedeu à LGP no Ensino Básico (EB) 52% dos alunos (cf. tabela 2 do anexo III).

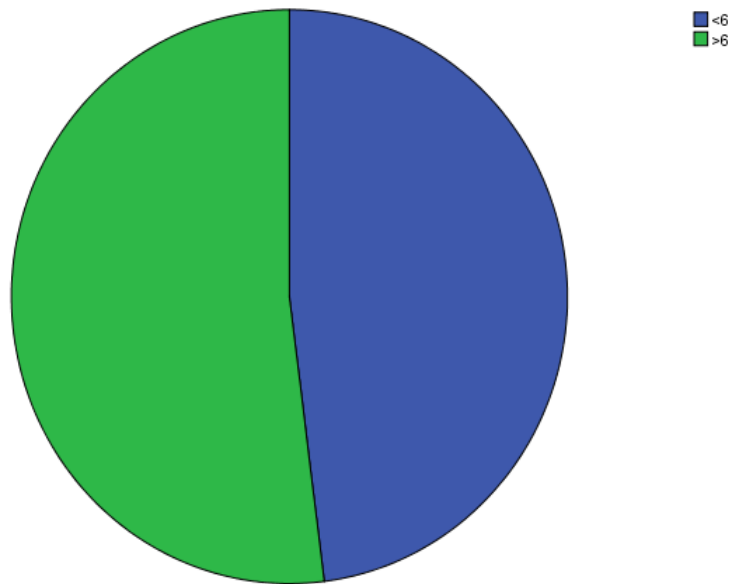


Gráfico 3 – Idade de acesso à LGP

No que se refere ao apoio do EE, 60% dos alunos iniciou apoio antes dos 6 anos (cf. tabela 3 do anexo III), enquanto que, em relação à intervenção em TF, 88% dos alunos usufruiu após os 6 anos de idade (cf. tabela 4 do anexo III).

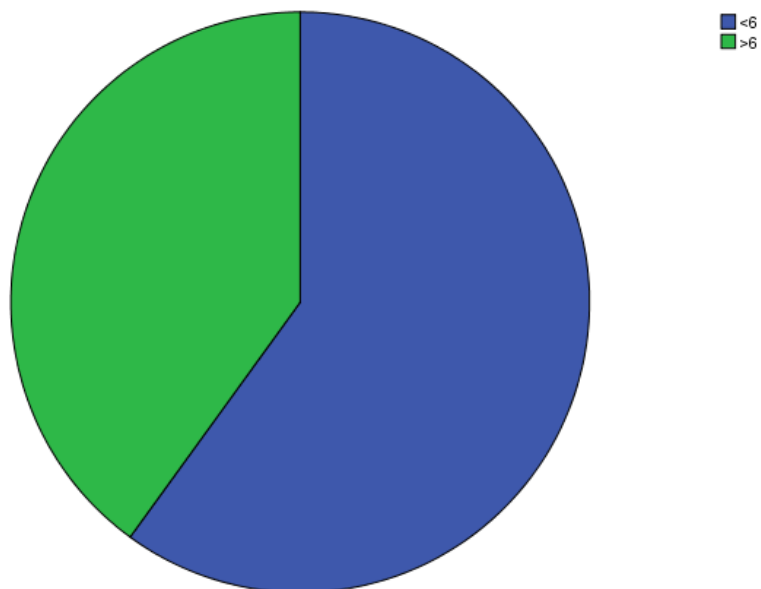


Gráfico 4 – Idade de acesso ao apoio do EE

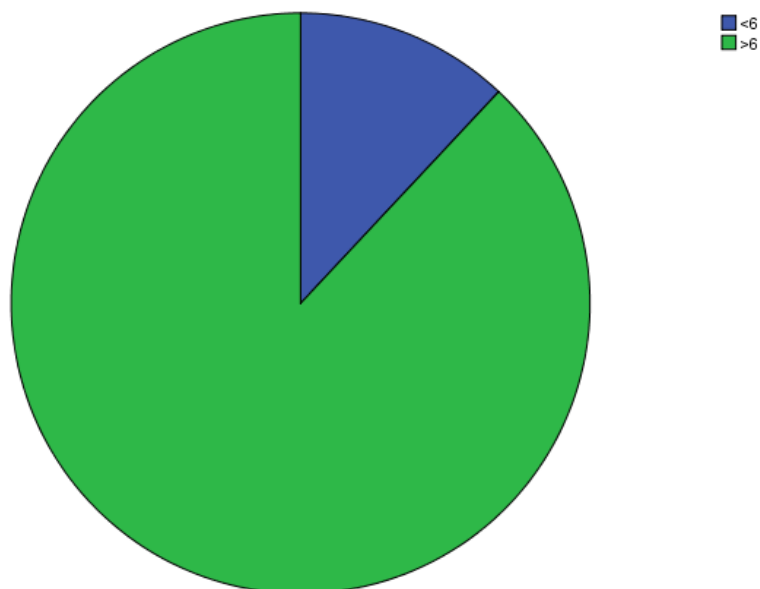


Gráfico 5 – Idade de início da intervenção em TF

No que se refere à associação entre as variáveis LGP, TF e EE, podemos verificar o seguinte:

- Existe uma probabilidade aumentada de os alunos que beneficiam do apoio do EE após os 6 anos de idade terem acesso à LGP na escola (cf. tabela 5 em anexo IV);
- Em relação à intervenção em TF e ao acesso à LGP, 92,3% dos alunos que após os 6 anos acederam à LGP, usufruiu igualmente de TF na escola (cf. tabela 6 em anexo IV);
- Não foi encontrada associação entre o início do apoio do EE e a intervenção em TF.

Quanto aos resultados académicos dos alunos surdos profundos filhos de ouvintes, distribuídos entre os 5º e o 9º anos de escolaridade (cf. anexo V):

- Disciplina de LP: 20% - classif. 2; 56% - classif. 3; 16% - classif. 4; 8% - classif.5

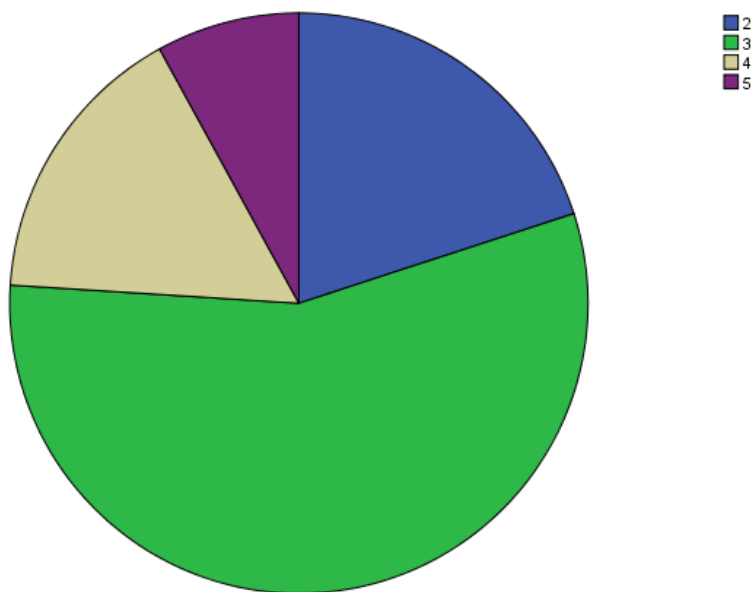


Gráfico 6 - Classificações obtidas na disciplina de LP

- Disciplina de História: 28% - classif. 2; 56% - classif. 3; 4% - classif. 4; 12% - classif. 5

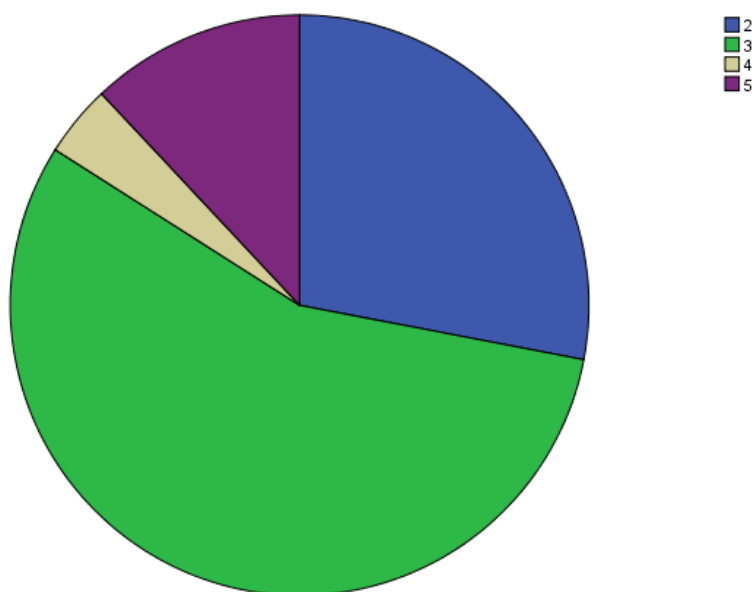


Gráfico 7 - Classificações obtidas na disciplina de História

- Disciplina de Matemática: 20% - classif. 2; 60% - classif. 3; 12% - classif. 4; 8% - classif. 5

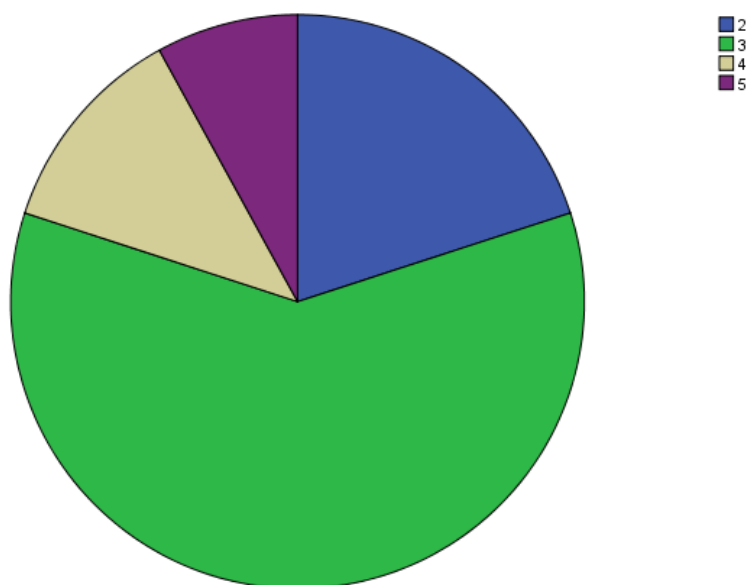


Gráfico 8 - Classificações obtidas na disciplina de Matemática

- Disciplina de LGP: 4% - classif. 2; 44% - classif. 3; 32% - classif. 4; 20% - classif. 5

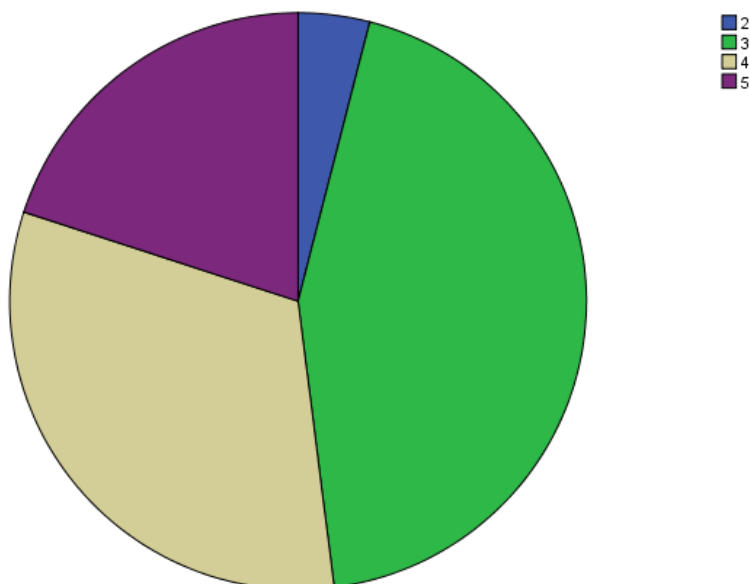


Gráfico 9 - Classificações obtidas na disciplina de LGP

No que se refere à associação existente entre as variáveis independentes e dependentes, constata-se o seguinte:

- Não se verificou associação entre a idade de acesso à LGP e as classificações acadêmicas obtidas nas disciplinas de LP, História, Matemática ou LGP;
- Não se apurou associação entre a idade de início de apoio do EE e as classificações acadêmicas obtidas nas disciplinas de LP, História, Matemática ou LGP;
- No que se refere à intervenção em TF e às classificações acadêmicas nas disciplinas de LP e História, há probabilidade aumentada dos alunos que tenham iniciado a intervenção antes dos 6 anos obterem 4 a LP e História, não havendo esta probabilidade para quem tenha iniciado após os 6 anos (cf. tabelas 11 e 12 do anexo VI);
- Não se verificou associação entre a idade de intervenção em TF e as classificações obtidas nas disciplinas de Matemática ou LGP.

No que se refere à associação entre as classificações das diferentes disciplinas, verificou-se que:

- Existe uma associação positiva entre a classificação obtida em LP e História (cf. tabela 13 do anexo VII), bem como entre a disciplina de LP e Matemática (cf. tabela 14 do anexo VII). Há probabilidade aumentada dos alunos que obtiveram classificações 2, 3 ou 5 a LP terem também esta classificação a Matemática;
- Ainda em relação à disciplina de LP, há uma probabilidade aumentada dos alunos que obtenham 5 a esta disciplina obterem igualmente este resultado a LGP (cf. tabela 15 do anexo VII);
- Existe ainda uma associação positiva entre as disciplinas de Matemática e História. Os alunos que obtenham classificação de 3 ou 5 a História, têm probabilidade aumentada de obter igual classificação a Matemática (cf. tabela 16 do anexo VII).

Apesar da publicação do Despacho 7520/98, a maioria dos alunos (44%) só acedeu à LGP e à TF na Escola, e mais de três anos após a sua publicação. Para os alunos que haviam acedido à LGP ou à TF anteriormente à publicação do Despacho 7520/98 (24%), os apoios de que beneficiaram decorreram fora da Escola, em instituições particulares, e não integrados numa metodologia bem definida e articulada.

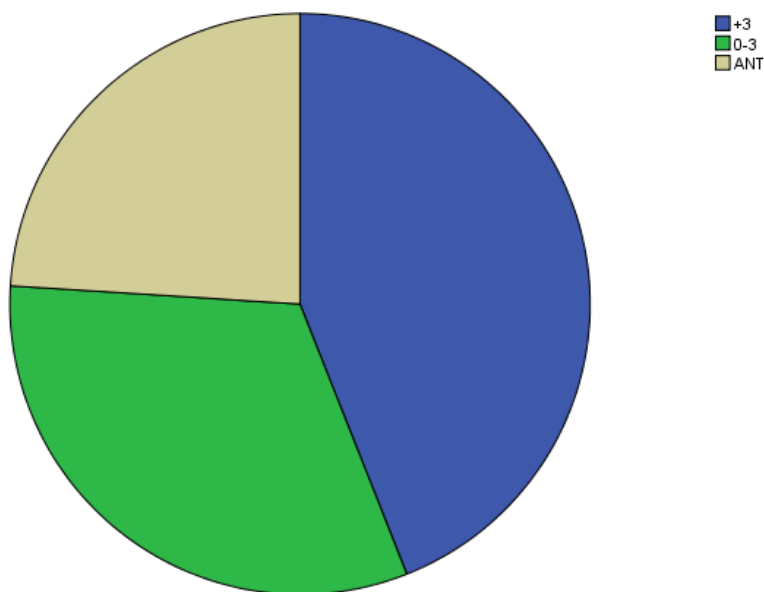


Gráfico 10 - Anos passados após a publicação do D. 7520/98, até aos início dos apoios formais

No que se refere aos apoios de que os alunos beneficiavam antes e após a publicação do Despacho 7520/98 de 6 de Maio:

- Verificou-se uma associação positiva entre a publicação deste despacho e a idade de acesso à LGP. Foi igualmente constatada uma maior probabilidade dos alunos que haviam acedido à LGP antes da sua publicação o terem feito antes dos 6 anos de idade, assim como os que acederam à LGP com mais de 6 anos fizeram-no mais de 3 anos após a sua publicação (cf. tabela 17 do anexo VIII);
- Constatou-se uma maior probabilidade dos alunos que haviam acedido ao EE com mais de 6 anos o terem feito mais de 3 anos após a publicação do despacho (cf. tabela 18 do anexo VIII);
- Não se encontrou qualquer associação entre a publicação deste despacho e o início do apoio de TF, para este grupo de alunos.

Relativamente aos apoios de que os alunos beneficiavam antes e após a publicação do DL 3/2008 de 7 de Janeiro:

- Constatou-se que existe uma associação positiva entre o início da intervenção em TF e a implementação das Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, tendo 52% dos alunos iniciado intervenção em TF pela primeira vez (cf. tabela 19 do anexo IX);

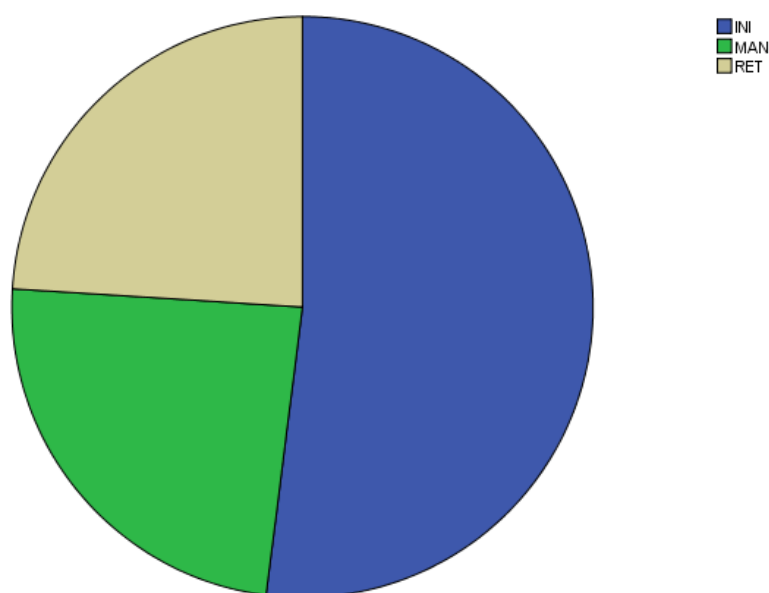


Gráfico 11 - Intervenção em TF e o DL 3/2008

- Salienta-se ainda que existe uma probabilidade aumentada dos alunos que haviam iniciado intervenção em TF antes dos 6 anos virem a retomar este apoio (cf. tabela 19 do anexo IX);
- Dos alunos que haviam tido acesso à LGP antes dos 6 anos, 53,8% apenas iniciou intervenção em TF após a publicação do DL 3/2008, 50% dos alunos manteve-a e 33,3% retomou este apoio (cf. tabela 20 do anexo IX);
- Dos alunos que haviam tido acesso à LGP após os 6 anos, 46,2% iniciou intervenção em TF após a publicação do Dec. Lei 3/2008, 50% manteve-a e 66,7% dos alunos retomou o apoio nesta valência (cf. tabela 20 do anexo IX);
- Foi encontrada uma associação positiva entre os alunos que retomaram o apoio de TF após o DL 3/2008 e a classificação obtida na disciplina de LP,

havendo maior probabilidade de obterem a classificação de 4 (cf. tabela 21 do anexo IV);

- No que se refere aos alunos que mantiveram o apoio de TF e a classificação de LGP, há uma probabilidade aumentada de obterem classificação 4 nesta disciplina (cf. tabela 22 do anexo IV).

8. Discussão dos resultados

A heterogeneidade é um traço comum no grupo linguístico minoritário que são os alunos com surdez (Freire, 1999). Esta característica foi igualmente encontrada no grupo de alunos estudados. O número de sujeitos que compõe a amostra (N=25) impede-nos de realizar generalizações, apenas nos é possível reflectir sobre os dados encontrados.

Assim como outros autores que têm estudado populações de alunos surdos, constatamos que a maioria dos sujeitos da nossa amostra (60%) apresenta uma idade superior à esperada, face ao ano de escolaridade em que estão inseridos. Este facto parece dever-se a uma progressão irregular no sistema de ensino, aos adiamentos do pré-escolar e às retenções a nível do 1º ciclo (Reis & Gil, 2003).

Os percursos educativos dos alunos até ao ano lectivo de 2008/2009, nomeadamente a sua integração em turmas de ouvintes (em escolas regulares ou em UAEAS) ou turmas de surdos, poderão estar a condicionar os resultados, para além das variáveis parasitas já referidas.

Constatou-se também nesta amostra um contacto tardio com a LGP, que naturalmente acarreta consequências a nível do seu desenvolvimento global e, nomeadamente, linguístico (Coutinho, 2006) e metalinguístico (Coelho, Cabral & Gomes, 2005). Verifica-se igualmente que, na maioria dos alunos, o acesso à LGP decorreu em ambientes institucionalizados, em que a maioria dos falantes adultos também a adquiriu tardiamente, uma vez que, na generalidade, são filhos de ouvintes (Coelho, Gomes & Cabral, 2005; Santana, 2007). Mas, afinal, o Dec. Lei 7520/ 98, em defesa de uma metodologia bilingue, já havia sido publicado! E o Despacho-Conjunto n.º891/99 da Intervenção Precoce também poderia ter contemplado alguns destes alunos, numa intervenção de carácter habilitativa e de promoção do desenvolvimento global! Contudo, nenhum destes alunos beneficiou de intervenção ou apoio no âmbito

da IP. Deste modo, constata-se que os alunos surdos “*continuam a ser privados de uma intervenção precoce e de um acompanhamento adequado às suas especificidades, são todos quantos se encontram dispersos em estabelecimentos de ensino que, efectivamente, não asseguram as condições básicas para uma verdadeira educação bilingue*” (Coelho, 2007, p. 86).

O apoio do EE iniciou-se isoladamente e previamente ao acesso à LGP, enquadrado numa outra metodologia e paradigma de educação para surdos. É importante considerar ainda que alguns dos docentes não são especializados na surdez (Reis & Gil, 2003) e que alguns alunos frequentavam escolas regulares que não UAEAS.

Só após os 6 anos de idade é que a maioria dos alunos teve acesso à LGP, no âmbito do Despacho 7520/98, e, mais tarde, à TF. Sabendo que a LG é a Língua Natural para as crianças surdas, estes alunos iniciaram a aprendizagem da LP escrita sem terem adquirido competências linguísticas mínimas na L1, com comprometimento do seu percurso escolar.

Sem um razoável domínio da língua materna, a criança será incapaz de entrar na linguagem escrita, apropriando-se assim dos conhecimentos escritos que esta representa. Tendo uma mestria aproximativa e insuficiente da linguagem escrita, à criança será então vedada a apropriação de um património cultural importante ser-lhe-á gravemente dificultada a penetração em qualquer uma das disciplinas escolares e das áreas de conhecimentos técnico-profissionais (Rigolet, 2000, pág. 99).

O grupo de alunos da amostra apresenta um desempenho escolar médio, estando integrado actualmente em turmas de surdos com uma série de adaptações curriculares para o seu nível de escolaridade.

Muitos dos alunos revelam percursos marcados pelo facilitismo (Estanqueiro, 2006), o que não é de todo o caminho que pretendemos para os alunos surdos. Desta forma, não se conseguem transmitir as reais potencialidades e capacidades das crianças e jovens surdos, perpetuando-se uma imagem de constante dependência e baixas expectativas, tanto nos ouvintes, como nos próprios surdos (Estanqueiro, 2006). Pretende-se, sim, um nível de exigência equivalente ao dos ouvintes (Svartholm, 1999), para que possam adquirir ferramentas linguísticas que lhes permitam uma progressão académica, o acesso ao ensino universitário e a um emprego qualificado (Coelho, 2007).

Os alunos que haviam acedido à LGP antes dos 6 anos não se destacaram a nível das classificações académicas. Penso que este acontecimento se deve ao facto da maioria dos alunos surdos ter acedido à LGP de uma forma pouco estruturada, não inserida numa metodologia bem definida. Simultaneamente, este contacto não ocorria diariamente (rotinas e outras situações naturais), mas apenas circunscrito a um contexto específico.

Os alunos que iniciaram apoio do EE precocemente também não evidenciam melhores resultados. Estes factos vêm reforçar a necessidade de uma acção concertada e pluridisciplinar para a IP na surdez. Os alunos que beneficiaram de intervenção em TF antes dos 6 anos de idade, têm um melhor desempenho a LP e História, o que não sucede para o grupo com mais de 6 anos, o que reforça a importância da IP nesta valência, mesmo para os surdos profundos.

“Uma criança em educação precoce que não dispõe de uma boa comunicação com o seu meio ambiente, desenvolve, mais cedo ou mais tarde, toda uma série de problemas concomitantes ou consequentes nas mais variadas áreas do seu desenvolvimento global” (Rigolet, 2000).

No que concerne à interligação entre as diferentes disciplinas, para a amostra estudada, há um paralelismo entre as classificações obtidas em LP e História, LP e Matemática. Este facto reforça a importância do domínio da LP como forma de aceder ao currículo (Sim-Sim, 2005). Curiosamente, os alunos com melhor classificação a LP, também a têm a LGP, isto é, acedem a tarefas mais distintas a nível linguístico e metalinguístico de ambas as línguas. Vários autores têm estudado o desempenho linguístico em pessoas bilingues, salientando-se o desenvolvimento paralelo e equivalente de cada uma das línguas (Petitto & Holowa, 2002).

Na amostra de alunos estudada, passaram mais de três anos após a publicação do Despacho 7520/98 até que os mesmos beneficiassem de recursos formais como a LGP e a TF na escola. Apesar do reconhecimento político do Bilinguismo na surdez (Despacho 7520/98) e do reconhecimento da LGP a nível constitucional (1997), só algum tempo depois se traduz na operacionalização das medidas contempladas a nível legal. É fundamental estar-se consciente das dificuldades existentes neste processo (Skliar, 1999). Este facto está relacionado com as representações sociais da surdez (em surdos e ouvintes) que permanecem para além das novas bases legais em defesa do Bilinguismo. É sempre necessário algum tempo para que ocorram

mudanças nas concepções particulares de cada indivíduo. Para Skliar (1999), este período transitório origina uma falsa concepção de Bilinguismo ou Pseudo-bilinguismo.

Considerando estas representações sociais de que Skliar falava, provavelmente, os apoios formais de que os alunos vieram a beneficiar após a publicação do DL 3/ 2008 de 7 de Janeiro foram mais expressivos, uma vez que a escola e a comunidade educativa já estavam mais sensibilizadas para a importância do Bilinguismo na surdez, uma vez que o Despacho 7520/98 já estava em vigor quase há 10 anos.

Verifica-se uma mudança significativa no que se refere ao apoio de TF após o DL3/2008 de 7 de Janeiro para a amostra de alunos estudada. Foi possível prestar apoio directo a alunos surdos profundos (iniciar, manter e retomar), os quais, de outra forma, continuariam a não ser considerados prioritários para a intervenção.

Há a salientar que, apesar da dúvida inicial dos próprios profissionais quanto ao custo/benefício de alunos surdos com mais de 10 anos, iniciarem, manterem ou retomarem o apoio directo em TF, este revelou-se uma mais valia no desenvolvimento linguístico dos 3 grupos de alunos que usufruíram desta valência (pela primeira vez, os que mantiveram e os que retomaram).

Na generalidade, os alunos apresentaram uma adesão positiva e motivação pela intervenção terapêutica, pelo que foram propostos para manter e reforçar a frequência do apoio em TF, com a concordância dos próprios alunos, dos restantes elementos da equipa e das famílias. Tal é possível, considerando o conceito e formação abrangente do Terapeuta da Fala, enquanto técnico que avalia, diagnostica, intervém e investiga a nível da comunicação humana (verbal e não-verbal), no domínio da linguagem falada e escrita, conjuntamente com pessoas de todas as idades (Dec. Lei 320/ 99 de 11 de Agosto; Dec. Lei 564/ 99 de 21 de Dezembro). Mas também se deve ao facto do desenvolvimento da linguagem, nomeadamente, no conhecimento quantitativo e qualitativo da língua, atingir um nível estável apenas no final da adolescência (Sim-Sim, 1999). *“O domínio da linguagem escrita é um processo que, em crianças surdas e ouvintes, se inicia antes do seu ensino formal e se prolonga toda a vida.”* (Sim-Sim, 2005, p. 42)

A implementação do Bilinguismo nas Escolas de Referência tem sido criticada pelo facto de alguns alunos se encontrarem em regime de semi-internato, tendo contacto com a família (ouvinte) apenas aos fins-de-semana.

Contudo, é importante não esquecer que:

- Cerca de 95% são filhos de ouvintes (FPAS, 2006), não tendo hipótese de acesso e desenvolvimento da LGP na família;
- Numa perspectiva sócio-interaccionista, o adulto tem um papel facilitador no processo de aprendizagem, em que o conhecimento é construído através de interações com pares e interlocutores mais competentes, a nível do desenvolvimento, nomeadamente linguístico (Freire, 1999), daí a importância de uma comunidade linguística e social de referência (comunidade surda), na construção da identidade (Jokinen, 2006).

A distância entre a Escola de Referência e as residências de alguns alunos poderá condicionar a participação regular por parte dos encarregados de educação, nomeadamente, a sua presença nas sessões terapêuticas, como é habitual, pelo que nos compete criar redes de comunicação que minimizem este facto. Vários autores referem a importância de garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua gestual (Quadros, 1997).

Parte III - Conclusão

“- Já chegámos? ...

- Ainda não!”

1. Considerações Finais

A presente dissertação nasceu a partir de uma realidade particular, com a qual nos deparamos no desempenho da nossa prática profissional, que nos levou a questionar *o que ensinar, porquê, quando e como o fazer*. A constatação da iliteracia ou analfabetismo funcional nesta comunidade é aterradora, pelo que intervir com crianças e jovens com surdez é um grande desafio profissional e pessoal. As dúvidas e as incertezas marcam o caminho, sobretudo, quando a maioria dos nossos alunos não beneficiou de programas estruturados de apoio pluridisciplinar. Decorre, por isso, uma aprendizagem mútua, por parte dos alunos e dos adultos, sentindo-se simultaneamente necessidade de aprofundar conhecimentos e investigar a especificidade do Bilinguismo para surdos, metodologia que queremos implementar nas nossas escolas.

Quando se trabalha com crianças em risco de não desenvolver normalmente a fala, como é o caso das crianças com surdez, a intervenção deve ser iniciada antes de aparecerem os problemas. Visa-se, deste modo, prevenir os efeitos negativos de uma comunicação limitada e incentivar o desenvolvimento das competências comunicativas (Tetzchner & Martinsen, 2000). *“A surdez não impede a comunicação. Ela determina um tipo de comunicação visuo-espacial”* (Coelho, 2007, p.34). Contudo, é difícil desmistificar o conceito de que a LG compromete o desenvolvimento da fala e da audição (Hoffmeister, 2009).

Actualmente, defende-se a implementação do Bilinguismo como a metodologia ideal para a promoção comunicativa, linguística e académica da criança surda. A sua execução está dependente da idade precoce da detecção e encaminhamento das situações de surdez a nível clínico, e também técnico-pedagógico, envolvendo um trabalho de equipa que promova o desenvolvimento de uma forma holística. É sabido que, na primeira infância, o ser humano realiza um impressionante empreendimento, a aquisição da linguagem (Rigolet, 2000). Através da comunicação interpessoal e das experiências, ela desenvolve inúmeras competências linguísticas e conhecimentos do mundo. *“Se perdesse todas as minhas capacidades, todas elas menos uma,*

escolheria ficar com a capacidade de comunicar, porque com ela depressa recuperaria tudo o resto...” (Daniel Webster cit. in Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 5).

Contudo, no que se refere à aquisição da linguagem, parece haver um período para a sua aquisição otimizada (Amaral M.A., 2006). Mas é frequente que, para crianças que notoriamente beneficiariam da aprendizagem da LG, se espere que a Terapia da Fala tradicional não resulte para então se introduzir um outro sistema de comunicação (Tetzchner & Martinsen, 2000). Este facto é demais evidente nas crianças com surdez, para as quais ainda se defende que o uso de signos manuais constitui um entrave ao desenvolvimento da fala. O mito do ensino de signos e as consequências a nível da fala tem sido difícil de erradicar, apesar de todas as evidências, nomeadamente, nos filhos surdos de pais surdos, que têm acesso precoce à LG e desenvolvem paralelamente a Língua oral, tornando-se bilingues competentes (Tetzchner & Martinsen, 2000).

De facto, a presença de fala não implica que ocorra comunicação, assim como a ausência da mesma não pressupõe a ineficácia comunicativa (Downing, 1999). Porém, *“a oralidade é cobrada pela família e pela sociedade”* (Santana, 2007, p. 171). Se, no caso das crianças ouvintes, o desenvolvimento da escrita surge com maior ou menor facilidade, uma vez que esta é a representação da sua língua materna, para a criança surda este processo torna-se mais complexo.

A aprendizagem da leitura e escrita é para a criança surda, que não domina o código oral, uma prioridade e não é uma meta impossível. Contudo, exige uma acção concertada de vários elementos, incluindo professores, técnicos e pais. Estes terão um papel fundamental na motivação e no acesso precoce a imagens, material escrito, histórias, ... O objectivo é proporcionar à criança os meios apropriados de aprendizagem, num meio que lhe promova o desenvolvimento de inúmeras competências (Felgueiras, 1999).

O domínio de uma língua é apenas um dos elementos facilitadores das interacções comunicativas, sendo igualmente importante a existência de parceiros comunicativos e de tópicos de conversa a partilhar. É fundamental o alargamento das oportunidades de comunicação da criança surda, tanto com parceiros surdos como com ouvintes, uma vez que se insere a certo nível nesta comunidade, nomeadamente, a nível familiar e escolar. As interacções formais e informais que irá estabelecer fornecerão à criança informações que lhe permitirão desenvolver inúmeras competências importantes no seu desenvolvimento (Amaral I., 1999).

A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário (Dec-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro).

O desenvolvimento da literacia na comunidade surda só será possível através da mudança das representações sociais da leitura e escrita nesta minoria linguística e cultural. As representações desempenham um papel fulcral no crescimento individual e social do sujeito. A criança surda necessita de um ambiente comunicativo de LGP e LP escrita para a construção destas representações sociais, podendo fazê-lo de forma equivalente às crianças ouvintes (Coutinho, 2006).

A aprendizagem da escrita pela criança surda nunca será possível enquanto esta dispuser de conhecimentos rudimentares de uma língua, seja ela oral ou gestual (Coutinho, 2006). Desta forma, é essencial disponibilizar-lhe um código estruturado, uma língua completa à qual possa aceder de forma natural, simultaneamente ao contacto com registos escritos, de forma organizada, enquadrada e contextualizada.

Apesar da legislação em defesa do Bilinguismo existir no nosso país desde 1998, constatam-se dificuldades na sua implementação real e efectiva nas nossas escolas. Com efeito, existe uma dificuldade em transitar do reconhecimento político da surdez enquanto minoria e diferença para práticas pedagógicas concordantes com este modelo.

No dia-a-dia, constata-se que, frequentemente, desenvolvemos uma abordagem bimodal ou a comunicação total, em detrimento do Bilinguismo pretendido. Segundo Skliar (1999), esta dificuldade está relacionada com as representações sociais da surdez. O projecto político bilingue para a surdez é também um projecto bicultural, que ainda não se encontra efectivo, referindo-se às pedagogias actuais como pseudo-bilinguismo.

De facto, a língua oficial dos países continua a ter uma supremacia face à LG, pelo que os surdos mantêm uma postura de subordinação face à maioria, à comunidade ouvinte. Neste processo de mudança, a comunidade surda tem igualmente um papel a desempenhar na mudança da sua própria identidade, fundamentada na diferença e na diversidade. As vantagens da diferença continuam mascaradas no peso da deficiência associada à surdez (Skliar, 1999).

A identidade da própria comunidade surda encontra-se em mudança e também os surdos têm que mudar a sua posição e atitude, uma vez que, na maioria das situações, mantêm uma postura de subordinação, em que a sociedade e a família (cultura dominante) traçam concepções sem qualquer contestação. A pessoa surda mantém-se no único lugar possível, o da sobrevivência. Skliar (1999, p. 12) sugere que os surdos desenvolvam novas identidades, ancoradas na diferença e na diversidade, definindo a identidade surda como *“um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc.”* A nível pedagógico, propõe um corte com o discurso da deficiência, demarcando-se das práticas pedagógicas da educação especial. Salienta igualmente a necessidade de se desenvolverem actividades bilingues e bi-culturais, dentro e fora da escola, nos contextos sociais mais alargados (Skliar, 1999).

Fomentar o Bilinguismo possibilitará à criança surda muitos mais recursos do que aqueles a que teria acesso se dominasse uma só língua. Grosjean (2002) afirmou que *“a possibilidade de partilhar duas culturas é para o surdo, como para qualquer ouvinte, uma riqueza incalculável”* (in Santos L., 2005, p. 74).

O rastreio precoce da surdez, realizado nos hospitais, maternidades e centros especializados não resolve a precocidade de atendimento da criança surda e da sua família se estas não forem encaminhadas para um serviço especializado multidisciplinar, onde as vertentes clínica, audiológica, linguística, educativa, familiar e psicológica possam ser um ponto de partida para uma referenciação educativa também precoce, sendo factor determinante para o desenvolvimento da criança surda e uma habilitação da sua família (Galhardo, 2009).

Deste modo, é imprescindível a articulação entre serviços e a definição de protocolos inter-ministeriais, nomeadamente entre as equipas médicas (situadas nos Centros Hospitalares) e a equipa técnico-pedagógica (localizada na escola). A partilha de informação e de objectivos para cada criança surda individualmente e para a sua família poderá traduzir-se em medidas concertadas de apoio. Daí a grandiosa importância de se definir e decidir em função do melhor interesse da criança a partir da vontade dos pais, com o objectivo principal da aquisição da autonomia por parte da mesma (Duarte, 2006). Esta parceria inter-ministerial possibilita a avaliação e o encaminhamento, de forma a iniciar o mais precocemente possível a aquisição de formas de comunicação mais eficazes face às características e capacidades da criança e sua família. Daí que alargar o âmbito das Escolas de Referência para a

Educação Bilingue, para alunos surdos antes dos 3 anos, no âmbito da IP, através da criação de equipas pluridisciplinares de intervenção, será determinante no futuro.

...devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim -de -infância no grupo de crianças surdas (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro).

O Bilinguismo veio resolver um dos grandes conflitos sentidos pelos pais de crianças com surdez: optar entre uma língua gestual – que evidencia a surdez e a diferença – e a língua falada – que reflecte a normalidade, a sua língua. Contudo, a implementação desta metodologia levanta muitas dúvidas, nomeadamente, aos progenitores. Em casa, devem falar ou recorrer à LG? É frequente verificarmos que pais e profissionais encontram um meio-termo, misturam as duas línguas, numa forma simplificada de Português Gestualizado ou Comunicação Total.

Por outro lado, incentivar os pais e principais cuidadores das crianças com surdez a aprender a LGP não é tarefa fácil. A família vê-se obrigada a aprender uma segunda língua, estranha e desconhecida, numa fase da sua vida em que várias mudanças estão a ocorrer simultaneamente (Hoffmeister, 2009). Pensamos que por si só também não será suficiente. Será mais eficaz criar momentos de partilha de informação entre pais e profissionais, que abranjam vários domínios do desenvolvimento, para além do linguístico, por exemplo, a nível do comportamento, do desenvolvimento cognitivo, da LGP e da cultura surda, etc. (Coelho, 2007).

O contacto com outros pais e com profissionais de diferentes áreas (docentes, formadores, terapeutas, intérpretes e psicólogos) seria uma mais valia, numa metodologia verdadeiramente interdisciplinar, em que fosse possível enquadrar e suportar o desenvolvimento da parentalidade de uma criança surda. Organizadas por faixa etária (dadas as necessidades de informação e a existência de problemáticas específicas de cada idade – IP, 1º ciclo, adolescência), a constituição de pequenas equipas de trabalho entre os profissionais que integram as Escolas de Referência seria uma forma de impulsionar um trabalho de equipa, para além da intervenção directa com os alunos e, paralelamente, com a família.

A parceria escola-família deverá ser alargada para além dos primeiros anos, mantendo o apoio e a participação ao longo do percurso escolar e na integração

socioprofissional. Poderemos estar privilegiadamente numa posição que nos permita criar redes de apoio formais e informais, que permaneçam pela vida do aluno e sua família.

Os profissionais provenientes de várias áreas do saber e os pais são elementos imprescindíveis (...) em conjunto, dão resposta às necessidades abrangentes da família e desenvolvem e implementam um programa contínuo de intervenção (Correia, 1998, p.55).

A cooperação entre pais e a escola possibilitará a continuidade e a consistência de estratégias de promoção do desenvolvimento da comunicação e linguagem, da auto-estima e motivação, de aprendizagem da leitura e da escrita, de atitudes positivas face à escola e do desenvolvimento de actividades de interacção social com o meio (Felgueiras, 1999).

No estado do Massachusetts, nos E.U.A., existem muitas escolas e universidades onde está inscrito um número elevado de estudantes surdos. Desta forma, surgiram serviços de *babysitting* por estudantes surdos, tendo-se revelado uma mais valia na aprendizagem da LG no seio familiar, tanto para os pais ouvintes como para a criança (Hoffmeister, 2009). O recurso a estudantes e adultos surdos como *babysitters* parece-nos uma excelente ideia a implementar em Portugal. Através das Associações de Surdos, poderiam criar-se cursos de *babysitting* que responderiam às necessidades dos pais e constituiriam mais uma saída profissional para os nossos jovens surdos.

Com a realização do presente trabalho de investigação, procurou-se aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da literacia na comunidade surda, centrado numa proposta Bilingue e Bicultural, uma vez que o domínio da escrita se inscreve num direito básico de cidadania do cidadão surdo (Lourenço, 2005).

A importância do domínio da língua escrita (leitura e expressão escrita) é hoje inquestionável. (...) O desconhecimento ou um nível incipiente de leitura e escrita são poderosos e eficazes obstáculos ao desempenho de profissões especializadas, à entrada em círculos académicos de nível superior e à (...) produção de conhecimento especializado (Sim-Sim, 2005, p.23, 31).

Quando é que uma criança surda é considerada bilingue? Quando interage com sucesso com surdos e ouvintes (perspectiva funcional e pragmática) ou quando revela

um domínio pleno de ambas as línguas? Será a literacia plena uma utopia? (Santana, 2007). Certamente, não conseguiremos responder actualmente a esta questão. Provavelmente, daqui a alguns anos, quando os nossos pequenos bilingues se desenvolverem um pouco mais, poderemos então estudar esta questão.

Compete à sociedade, nomeadamente à escola, providenciar os recursos necessários para que a criança possa ter o direito a um futuro aberto. Na situação específica dos alunos com surdez, temos que centrar as medidas educativas numa perspectiva de discriminação positiva, fornecendo-lhes os meios para que lhes seja prestada uma verdadeira igualdade de oportunidades (Duarte, 2006).

Com este trabalho, pretendeu-se estudar uma amostra da população surda a frequentar uma Escola de Referência para a Educação Bilingue, reflectindo sobre os apoios formais de que beneficiaram, e analisar a sua associação destes apoios ao desempenho escolar actual. Pensamos ter atingido os objectivos que nos propusemos alcançar. No final desta dissertação, destacamos algumas reflexões/sugestões de trabalho com alunos surdos e suas famílias:

- Estar disponível para esclarecer e dar tempo às famílias, para que possam ponderar hipóteses, valorizando sempre a importância da comunicação, quer verbal-oral, quer verbal-gestual e também aspectos não-verbais como a expressão facial, corporal, ... ao longo do processo de tomada de decisão da opção educativa dos seus filhos;
- Disponibilizar a deslocação da equipa técnico-pedagógica à consulta clínica do aluno surdo, para recolha de dados e partilha de informação e futura aferição de metodologias;
- Informar entidades e serviços clínicos da existência e funcionamento da EREBAS, para que, após o diagnóstico (contexto hospitalar e clínico), se possa comunicar à família e realizar o respectivo encaminhamento;
- Possibilitar às famílias momentos de informação e reflexão (individualmente e em grupos de pais), em que estejam presentes vários elementos da equipa: docentes, formadores, intérpretes e terapeutas, fomentando o envolvimento e a participação dos encarregados de educação;
- Privilegiar o acesso natural à LGP (pares e adultos nativos) e à Língua escrita e falada, de uma forma pragmática, regular e sistemática. Está

cientificamente provado que o uso da LGP não atrasa o possível desenvolvimento da fala;

- Promover precocemente, junto da criança, uma reflexão sobre a LGP (L1) e o código escrito (L2), com recurso à imagem, ao desenho, à dactilologia, procurando as semelhanças e marcando as diferenças, com vista a promover competências de metalinguagem;
- Ponderar a hipótese de protocolos com Hospitais, no sentido de implementar trabalhos de investigação a nível da neuro-linguística, que possam contribuir para o conhecimento científico sobre esta população;
- Promover momentos de formação e reflexão sobre práticas entre os elementos da equipa pluridisciplinar, para se caminhar para a implementação de um verdadeiro Bilinguismo para surdos;
- Sensibilizar toda a sociedade para a importância da LGP, tornando-a disponível no Ensino Básico a todos os alunos ouvintes, enquanto opção de actividade extra curricular;
- Disponibilizar o serviço gratuito de intérprete de LGP, em todos os níveis de ensino, como suporte na integração profissional e noutros contextos de vida (ida ao médico, tribunal, finanças, entrevistas, ...).

Com a presente dissertação, pretendeu-se igualmente esclarecer o papel abrangente e flexível do Terapeuta da Fala, uma vez que é habitual relacionar as suas funções sobretudo ao desenvolvimento da oralidade ou associá-lo a metodologias obrigatoriamente oralistas e aos paradigmas de normalização e de deficiência.

A ponderação e procura constante de conhecimento, assim como a reflexão sobre a prática de um profissional que diariamente intervém junto de crianças e jovens surdos e suas famílias, são vitais num processo que se pretende ascendente. Considera-se que ainda há um longo percurso a percorrer, num trabalho que ambiciona o melhor para os alunos surdos, para que eles possam reunir condições linguísticas e académicas que lhes permitam “*ascender ao infinito e mais além...*” (Bispo, 2009, p. 14).

Foi importante reflectir sobre o passado e planificar o futuro, porque *como fizeres, assim acharás*. Apesar de ainda não termos chegado ao Bilinguismo, o amanhã parece risonho e promissor, porque não acreditamos que *burro velho não aprenda*

línguas e cremos que devagar se vai ao longe. O Homem sonha, a obra nasce... e havemos de chegar ao verdadeiro Bilinguismo para as crianças com surdez.

2. Sugestões Futuras

Considerando o enquadramento teórico efectuado e o estudo desenvolvido na presente dissertação, sugerimos a realização de estudo futuro contemplando uma amostra de maiores dimensões para que se possa generalizar achados.

Parece-nos igualmente pertinente a realização de um estudo que considere as variáveis *estatuto socio-económico* e *envolvimento e participação da família*, uma vez que estas terão um papel no desenvolvimento linguístico e da literacia das crianças surdas profundas filhas de ouvintes.

Uma vez que, na nossa Escola de Referência estamos a implementar o ensino bilingue e a criar a valência da IP, parece-nos esta ocasião uma excelente oportunidade de investigação (acção) científica do bilinguismo na surdez. Deste modo, a realização de um estudo longitudinal com os alunos da IP, pré-escolar e primeiro ciclo poderá trazer novos dados sobre o desempenho linguístico dos nossos surdos bilingues.

Referências Bibliográficas

- Afonso C. UAS – Realidade ou utopia? In Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 119-124. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Almeida I. e Freire T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios. Braga;
- Almeida M. J. (2007). *A Criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Portugal;
- Almeida M. J. O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce In *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal - Vol. 1 – nº 1 – 2009* (p. 142-155) recuperado em 19 Agosto 2009 de <http://mediacoes.esse.ips.pt>;
- Amaral I. Comunicação e Linguagem In Pereira F. (coord.) (1999). *O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A especificidade da criança surda*. pp. 37-48. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa;
- Amaral M. A. e Coutinho A. Inovação, Teoria e Prática no Ensino Bilingue de Crianças Surdas In Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 107-118. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Amaral M. A. *Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas* In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a Surdez*. pp. 109-150. Editorial Caminho. Lisboa;
- Amaral M. A., Coutinho A. e Martins M. R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Caminho. Lisboa;
- American Psychological Association (APA). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2000). *Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School-Based Speech-Language Pathologist*. Rockville, MD: Author. Recuperado em 7 Março 2009, de <http://www.asha.org/policy>;
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2003). *Code of Ethics* [Ethics]. Available from www.asha.org/policy;

- Amorim M. C. e Gonçalves L. A Surdez em Questão: cognição, linguagem e funcionamento cerebral In Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Bailey D. & Wolery M. (2000). *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities*. Merrill Publishing Company. New York;
- Bairrão J. (1994). A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: o caso da intervenção precoce in *Inovação* n.º7, 1994;
- Bairrão J. & Almeida I. (2003). Questões Actuais em Intervenção Precoce. In *Psicologia* vol. XVII (1). P. 15-29;
- Bairrão J. (2007). *Parecer sobre o Despacho 891/99 e a Intervenção Precoce em Portugal*. Recuperado em 14 de Setembro de 2009, de http://www.google.pt/url?q=http://docs.google.com/gview%3Fa%3Dv%26q%3Dcache:K9wPKxs_R20J:www.anip.net/noticiasdoc/anexo6.pdf%2Bjoaquim%2Bbairr%25C3%25A3o%2Bi%2Bp%2BpAarecer%26hl%3Dpt-PT%26gl%3Dpt&ei=lyGxSrO0lpCe4gap-vGsCq&sa=X&oi=gview&resnum=1&ct=other&usg=AFQjCNEiQq7j1erQ43y_W_qItH2n3sv0rw
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa;
- Barzoto J. & Folador M. (2004). Síndrome de Waardenburg: Características Audiológicas In *Revista CEFAC*, São Paulo, v.6, n.3, 306-11, jul-set, 2004;
- Bellugi U., Klima E. & Hickok G. Organização cerebral: pistas retiradas de “Deaf Signer” com lesões nos hemisférios direito e esquerdo In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2009). *O Gesto e a Palavra 2*. pp.45-77. Editorial Caminho. Lisboa;
- Belsky, J., Robins, E., & Gamble, W. (1984). The determinants of parental competence: Toward a contextual theory. In Lewis, M. (Ed.) *Beyond the dyad*. New York: Plenum press;
- Bernestein. D. & Tiegerman, E. (1993³). *Language and Communication Disorders in Children*. Macmillan Publishing Press. New York;
- Bispo M. Prefácio – Infinito e mais além In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2009). *O Gesto e a Palavra 2*. pp. 9-14. Editorial Caminho. Lisboa;
- Borges L. et al. (1995). *A Família na Intervenção Precoce, da Filosofia à Acção - projecto integrado do distrito de Coimbra*. Ediliber Gráfica. Coimbra;

- Boudreault P. & Mayberry R. Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure In *Language and Cognitive Processes* 21 (2006). Psychology Press. pp 608-635; Recuperado em 31 de Agosto de 2009 de <http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Boudreault&Mayberry06.pdf>
- Bouvet, D. (1999) *L'accès de l'enfant sourd à la parole: une situation particulière de bilinguisme entre une langue gestuelle et une langue vocale*, In *Estudios de Sociolingüística*, 2000, 1. Université de Vigo, Espagne.
- Bureau International D'audio-Phonologie (BIAP). (2005). *Classification audiométrique des déficiences auditives*. Recuperado em 11 Julho 2009 de <http://www.biap.org/biaprecomfr.htm> ;
- Cabral E. Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar in Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 37-58. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Calado E. (2006). *Vigilância epidemiológica Nacional da Paralisia Cerebral aos 5 anos de idade: Dados clínicoa referentes às crianças nascidas em 2001*. Recuperado a 05 Agosto 2009 de <http://www.fapcc.pt/ComunicacoesCongresso/Resumo%20Eulalia%20Calado.pdf>;
- Caldas A.C. Um olhar neurobiológico sobre a linguagem gestual In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2009). *O Gesto e a Palavra* 2. pp. 79-96. Editorial Caminho. Lisboa;
- Campos M.J. A emergência do Povo Surdo in Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp.59-74. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Carvalho P. (2007). *Breve História dos Surdos – no Mundo e em Portugal*. Surd'Universo. Lisboa;
- Chamberlain C. & Mayberry R. American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers : Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading In *Applied Psycholinguistics* 29:3 (2008). Cambridge University Press. pp.367-388 ;
- Coelho O. (2004). As (in)comunicabilidades na formação : o que urge fazer entre surdos e ouvintes. In *Communicare* n.º3. APECDA. Porto ;

- Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Coelho O. (2007). *Construindo Carreiras: (re) desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues*. Dissertação de Doutoramento publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal;
- Coelho O., Cabral E. & Gomes M.C Formação de Surdos: Ao encontro da legitimidade perdida In *Educação, Sociedade e Culturas* n.º22. (2004); pp. 153-181;
- Coelho O., Cabral E. & Gomes M.C. A Metacognição na surdez pré-linguística: os testemunhos dos surdos In Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 211-224. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Correia L. M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Editora. Porto;
- Correia L. M. (org.) (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto;
- Coutinho A. Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2006). *O Gesto e a Palavra I*. pp. 151-190. Editorial Caminho. Lisboa;
- Decreto - Lei 21/ 2008 de 12 de Maio;
- Decreto - Lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro;
- Decreto - Lei 320/ 99 de 11 de Agosto;
- Decreto - Lei 564/ 99 de 21 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto;
- Dehant A. & Gille A. (1974). *O Vosso Filho Aprende a Ler*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Despacho n.º 7520/ 98 de 6 de Maio;
- Despacho-Conjunto n.º 891/99 de 22 de Maio;
- Downing J. (1999). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Company, Baltimore;

- Duarte I. Igualdade de Oportunidade na Criança Surda In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a Surdez*. pp. 257-274. Editorial Caminho. Lisboa;
- Estanqueiro P. Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito? In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a Surdez*. pp. 191-220. Editorial Caminho. Lisboa;
- Estrada M.P. (2009). *A Educação de Alunos Surdos no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico - Análise Comparativa de Dois Modelos Educativos*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Portugal;
- Federação Portuguesa de Associações de Surdos (FPAS). Carta dos Direitos da Pessoa Surda In Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 75-80. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Federação Portuguesa de Associações de Surdos (FPAS). No tempo da extinção do bom senso In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a Surdez*. pp. 19-24. Editorial Caminho. Lisboa;
- Felgueiras I. Escola e Família: parceiros na educação da criança In Pereira F. (coord.) (1999). *O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A especificidade da criança surda*. pp. 49-67. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa;
- Fernandes E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Artmed Editora. Porto Alegre;
- FIAPAS (JÁUDENES C. y PATIÑO I.) (2007). Dossier divulgativo para famílias com hijos/as com discapacidad auditiva. Información básica para el acceso temprano a la lengua oral (2º ed.). Confederación Española de Familias de Personas Sordas. Madrid;
- Flick U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor. Lisboa;
- Freire A., Aquisição do Português como Segunda Língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos In Skliar C. (1999). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos – volume 2*. pp. 25-34. Editora Mediação. Porto Alegre;
- Fusselier-Souza I., Processus cognitifs et linguistiques de lá genèse des langues des signes. Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens In Coelho O. (coord.)

- (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 257-280. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Galhardo I. Pessoa surda: saúde e direitos sociais In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2009). *O Gesto e a Palavra 2*. pp. 209-270. Editorial Caminho. Lisboa;
 - Goldfeld, M. (1997). *A Criança Surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interaccionista*. Plexus. São Paulo;
 - Hoffmeister R. J. Inclusão de pessoas surdas no processo de aprendizagem das famílias com crianças surdas In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2009). *O Gesto e a Palavra 2*. pp. 143-166. Editorial Caminho. Lisboa;
 - Jokinen M. Os utilizadores de Língua Gestual e a Comunidade Surda In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a Surdez*. pp. 83-108. Editorial Caminho. Lisboa;
 - Kozlowski L. (1997). *A Percepção Auditiva e Visual da Fala*. Editora Revinter. Rio de Janeiro;
 - Lane, H. Serão as Pessoas Surdas deficientes? In Bispo M., Couto A., Clara M.C. E Clara L. (2006). *O Gesto e a Palavra – Antologia de textos sobre a Surdez*. pp. 25-56. Editorial Caminho. Lisboa;
 - Leal, T., Gamelas, A. M., Cadima, J. & Silva, P. (2005). Contributos para o desenvolvimento da literacia. A aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo do ensino básico. *IberPsicología*, 10.3.4 Recuperado em 15 de Setembro de 2009 de http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/leal/leal.htm
 - Lourenço L. A Aprendizagem da Compreensão da leitura In Sim-Sim I. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. pp. 49- 62. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;
 - Marchesi A. (1987). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*. Alianza Psicología. Madrid;
 - Martins M. R. Situação Educativa Actual In Melo P. et al. (1986). *A Criança Deficiente Auditiva – Situação educativa em Portugal*. pp. 13-27. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;
 - Mayberry, R. I. & Lock E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369-383. Recuperado em 15 de Julho de 2009 de <http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry&Lock03.pdf>;

- Mayberry R. (2006). Learning Sign Language as a Second Language. In B. Woll (Ed.), Sign Language, Vol. 6, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition, Ed. Keith Brown, pp. 739-743. Oxford: Elsevier. Recuperado em 31 de Agosto de 2009 de http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry_2ndLangLrng_06.pdf
- Mayberry R. I. (in press). Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language reveals about the Critical Period for Language. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education- Volume 2.* Recuperado em 31 de Agosto de 2009 de http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry_Oxford_Hndbk09.pdf
- McGonigel M.J., Kaufman R.K. & Johnson B.H. (1991²). *Guidelines and Recommended Practices for the Individualized family Service Plan*. Association for the care of Children's Health, Maryland, USA;
- Meisels S. & Shonkoff J. (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press, USA;
- Melo H. (2000) A Pessoa Surda e o Direito ao Silêncio In Nunes R. (coord.) (2000) *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda*. pp. 303-326. Gráfica de Coimbra. Coimbra;
- Melo P., Moreno C., Amaral I., Silva M.L. & Martins M.R. (1986). *A Criança Deficiente Auditiva – Situação educativa em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;
- Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (n.d.). *Práticas em contexto educativo, Terapeutas da Fala/Docentes de Educação Especial (grupo de Docência E2)*. Recuperado em 20 Agosto 2009 de <http://www.dgidec.min-edu.pt/especial/PDF/fala.pdf>;
- Nunes R. (2000). *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda*. Gráfica de Coimbra. Coimbra;
- Pestana M.H. & Gageiro J.M. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, 4ª edição revista e aumentada, Lisboa;
- Petitto L.A. & Holowa S. Evaluation Attributions of Delay and Confusion in Young Bilinguals: Special Insights from Infants Acquiring a Signed and a Spoken language In *Sign Language Studies* Vol.3 nº1 (2002)., recuperado em 15 de Agosto de 2009 de <http://www.utoronto.ca/~petitto/SLS2002.pdf>

- Pinto A.I. & Grande C. (2007). Parecer sobre o Despacho 891/99. Recuperado em 14 de Setembro de http://www.google.pt/url?q=http://docs.google.com/gview%3Fa%3Dv%26q%3Dcache:K9wPKxs_R20J:www.anip.net/noticiasdoc/anexo6.pdf%2Bbioaquim%2Bbairr%25C3%25A3o%2Bi%2Bp%2BpAarecer%26hl%3Dpt-PT%26gl%3Dpt&ei=lyGxSrO0lpCe4gap-vGsCq&sa=X&oi=gview&resnum=1&ct=other&usg=AFQjCNEiQq7j1erQ43y_W_qltH2n3sv0rw
- Quadros R. M. (1997). *Educação de Surdos – A aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre;
- Quivy, R. & Campenhautd, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa;
- Rebelo J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita – Em alunos do ensino básico*. Edições Asa,
- Reis M.J. & Gil T. (2003). *Observatório dos Apoios Educativos: Domínio sensorial – audição*. Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa;
- Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto Editora. Porto;
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora. Porto;
- Sacks. O. (1989). *Vendo Vozes – Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Imago Editora. Rio de Janeiro;
- Sánchez C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes In Skliar C. (org.) (1999). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos – volume 2*. pp. 35-46. Editora Mediação. Porto Alegre;
- Santana A. P. (2007). *Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas*. Plexus Editora. São Paulo.
- Santos L. A Educação Social da Criança Surda In Sim-Sim I. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. pp. 65-76. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;
- Santos P.L. (2003). *Interações, Contexto e Desenvolvimento*. Comunicação apresentada no V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Lisboa, Portugal. Recuperado a 16 de Setembro de 2009 de <http://www.fpce.up.pt/qualinterac/resumos/Resumo%2022.doc>;
- Schwartz S. (1996). *Choices in Deafness – A parents' guide to communication options*. 2nd edition. Woodbine House. Bethesda;

- Serrano A.M. & Carvalho M.L. (2003). Oportunidades de Aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida – Família e comunidade. In *Psicologia* vol. XVII (1). pp. 65-80;
- Sim-Sim I. Introdução – Linguagem e Educação In Pereira F. (coord.) (1999). *O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A especificidade da criança surda*. pp. 9-18. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa;
- Sim-Sim I. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;
- Skliar C. (org.) (1999). *Atualidade da educação bilingue para surdos 2*. Editora Mediação. Porto Alegre;
- Svartholm K. Bilinguismo dos Surdos In Skliar C. (org.) (1999). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos – 2*. pp. 15-24. Editora Mediação. Porto Alegre;
- Teté V. Escola Inclusiva/ Escola Significativa In Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 97-106. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Tetzchner & Martinsen (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto Editora. Porto;
- Uden A. (1977). *A World of Language for Deaf Children – Part 1. Basic Principles*. 3ª edição. Swets & Zeitlinger B.V.. Amesterdão;
- Vaz da Silva F. Desenvolvimento Sócio-emocional e Surdez: Alguns contributos da investigação In Sim-Sim I. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. pp. 77-100. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;
- Vieira A. Questões Sóciolinguísticas inerentes à Educação Bilingue das Pessoas Surdas In Coelho O. (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. pp. 93-96. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;
- Vieira A. Subsídios para o estudo da história da educação de surdos em Portugal In Bispo M., Couto A., Clara M.C. e Clara L. (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a Surdez*. pp. 57-82. Editorial Caminho. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I

Grelha de Recolha de Dados

ANEXO II

Ano de nascimento dos sujeitos da amostra

Tabela 1- Ano de nascimento dos sujeitos da amostra

DATANASC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1989	1	4,0	4,0	4,0
	1990	3	12,0	12,0	16,0
	1991	1	4,0	4,0	20,0
	1992	4	16,0	16,0	36,0
	1993	6	24,0	24,0	60,0
	1994	1	4,0	4,0	64,0
	1995	3	12,0	12,0	76,0
	1996	5	20,0	20,0	96,0
	1997	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Anexo III

Idades de acesso à LGP, apoio EE e intervenção em TF

Tabela 2- Idade de acesso à LGP

ILGP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<6	12	48,0	48,0	48,0
	>6	13	52,0	52,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Tabela 3 - Idade de início apoio do EE

EE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<6	15	60,0	60,0	60,0
	>6	10	40,0	40,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Tabela 4 - Idade de início intervenção em TF

IITF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<6	3	12,0	12,0	12,0
	>6	22	88,0	88,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Anexo IV

Tabelas de Associação entre as variáveis LGP, TF e EE

Tabela 5 – Associação entre a Idade de acesso à LGP e ao apoio de EE

			EE		Total
			<6	>6	
ILGP	<6	Count	11	1	12
		Expected Count	7,2	4,8	12,0
		% within ILGP	91,7%	8,3%	100,0%
		% within EE	73,3%	10,0%	48,0%
		% of Total	44,0%	4,0%	48,0%
		Adjusted Residual	3,1	-3,1	
	>6	Count	4	9	13
		Expected Count	7,8	5,2	13,0
		% within ILGP	30,8%	69,2%	100,0%
		% within EE	26,7%	90,0%	52,0%
		% of Total	16,0%	36,0%	52,0%
		Adjusted Residual	-3,1	3,1	
	Total	Count	15	10	25
		Expected Count	15,0	10,0	25,0
		% within ILGP	60,0%	40,0%	100,0%
		% within EE	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	60,0%	40,0%	100,0%

Tabela 6 - Associação entre a idade de acesso à LGP e ao apoio de TF

			IITF		Total
			<6	>6	
ILGP	<6	Count	2	10	12
		Expected Count	1,4	10,6	12,0
		% within ILGP	16,7%	83,3%	100,0%
		% within IITF	66,7%	45,5%	48,0%
		% of Total	8,0%	40,0%	48,0%
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	>6	Count	1	12	13
	Expected Count	1,6	11,4	13,0	
	% within ILGP	7,7%	92,3%	100,0%	
	% within IITF	33,3%	54,5%	52,0%	
	% of Total	4,0%	48,0%	52,0%	
	Adjusted Residual	-,7	,7		
Total	Count	3	22	25	
	Expected Count	3,0	22,0	25,0	
	% within ILGP	12,0%	88,0%	100,0%	
	% within IITF	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	12,0%	88,0%	100,0%	

ANEXOS V

Classificações acadêmicas dos alunos surdos profundos filhos de ouvintes nas disciplinas de LP, História, Matemática e LGP

Tabela 7 - Classificação na disciplina de LP

NOTALP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	5	20,0	20,0	20,0
	3	14	56,0	56,0	76,0
	4	4	16,0	16,0	92,0
	5	2	8,0	8,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Tabela 8 - Classificação na disciplina de História

NOTAHIST

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	7	28,0	28,0	28,0
	3	14	56,0	56,0	84,0
	4	1	4,0	4,0	88,0
	5	3	12,0	12,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Tabela 9 - Classificação na disciplina de Matemática

NOTAMAT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	5	20,0	20,0	20,0
	3	15	60,0	60,0	80,0
	4	3	12,0	12,0	92,0
	5	2	8,0	8,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Tabela 10 - Classificação na disciplina de LGP

NOTALGP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	4,0	4,0	4,0
	3	11	44,0	44,0	48,0
	4	8	32,0	32,0	80,0
	5	5	20,0	20,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Anexo VI

Tabelas de Associação entre as Variáveis Independentes e
Dependentes

Tabela 11 - Associação entre o apoio de TF e a classificação a LP

			NOTALP				Total
			2	3	4	5	
IITF	<6	Count	0	1	2	0	3
		Expected Count	,6	1,7	,5	,2	3,0
		% within IITF	,0%	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		% within NOTALP	,0%	7,1%	50,0%	,0%	12,0%
		% of Total	,0%	4,0%	8,0%	,0%	12,0%
		Adjusted Residual	-,9	-,8	2,6	-,5	
	>6	Count	5	13	2	2	22
	Expected Count	4,4	12,3	3,5	1,8	22,0	
	% within IITF	22,7%	59,1%	9,1%	9,1%	100,0%	
	% within NOTALP	100,0%	92,9%	50,0%	100,0%	88,0%	
	% of Total	20,0%	52,0%	8,0%	8,0%	88,0%	
	Adjusted Residual	,9	,8	-2,6	,5		
Total	Count	5	14	4	2	25	
	Expected Count	5,0	14,0	4,0	2,0	25,0	
	% within IITF	20,0%	56,0%	16,0%	8,0%	100,0%	
	% within NOTALP	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	20,0%	56,0%	16,0%	8,0%	100,0%	

Tabela 12 - Associação entre o apoio de TF e a classificação a História

			NOTAHIST				Total
			2	3	4	5	
IITF	<6	Count	0	1	1	1	3
		Expected Count	,8	1,7	,1	,4	3,0
		% within IITF	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% within NOTAHIST	,0%	7,1%	100,0%	33,3%	12,0%
		% of Total	,0%	4,0%	4,0%	4,0%	12,0%
		Adjusted Residual	-1,2	-,8	2,8	1,2	
	>6	Count	7	13	0	2	22
		Expected Count	6,2	12,3	,9	2,6	22,0
		% within IITF	31,8%	59,1%	,0%	9,1%	100,0%
		% within NOTAHIST	100,0%	92,9%	,0%	66,7%	88,0%
		% of Total	28,0%	52,0%	,0%	8,0%	88,0%
		Adjusted Residual	1,2	,8	-2,8	-1,2	
Total		Count	7	14	1	3	25
		Expected Count	7,0	14,0	1,0	3,0	25,0
		% within IITF	28,0%	56,0%	4,0%	12,0%	100,0%
		% within NOTAHIST	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	28,0%	56,0%	4,0%	12,0%	100,0%

ANEXO VII

Tabelas de associação entre as disciplinas de LP, História,
Matemática e LGP

Tabela 13a - Associação entre a classificação a LP e a História

			NOTAHIST				Total
			2	3	4	5	
NOTALP	2	Count	5	0	0	0	5
		Expected Count	1,4	2,8	,2	,6	5,0
		% within NOTALP	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within NOTAHIST	71,4%	,0%	,0%	,0%	20,0%
		% of Total	20,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%
		Adjusted Residual	4,0	-2,8	-,5	-,9	
3	Count	2	12	0	0	14	
	Expected Count	3,9	7,8	,6	1,7	14,0	
	% within NOTALP	14,3%	85,7%	,0%	,0%	100,0%	
	% within NOTAHIST	28,6%	85,7%	,0%	,0%	56,0%	
	% of Total	8,0%	48,0%	,0%	,0%	56,0%	
	Adjusted Residual	-1,7	3,4	-1,2	-2,1		
4	Count	0	2	1	1	4	
	Expected Count	1,1	2,2	,2	,5	4,0	
	% within NOTALP	,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% within NOTAHIST	,0%	14,3%	100,0%	33,3%	16,0%	
	% of Total	,0%	8,0%	4,0%	4,0%	16,0%	
	Adjusted Residual	-1,4	-,3	2,3	,9		
5	Count	0	0	0	2	2	
	Expected Count	,6	1,1	,1	,2	2,0	
	% within NOTALP	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
	% within NOTAHIST	,0%	,0%	,0%	66,7%	8,0%	
	% of Total	,0%	,0%	,0%	8,0%	8,0%	
	Adjusted Residual	-,9	-1,7	-,3	4,0		

Tabela 13b - Associação entre a classificação a LP e a História

Chi-Square Tests

				Monte Carlo Sig. (2-sided)
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Sig.
Pearson Chi-Square	39,031 ^a	9	,000	,000 ^b
Likelihood Ratio	33,415	9	,000	,000 ^b
Fisher's Exact Test	26,707			,000 ^b
N of Valid Cases	25			

a. 15 cells (93,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 745618922.

Tabela 14a – Associação entre a disciplina de LP e Matemática			NOTAMAT				Total
			2	3	4	5	
NOTALP	2	Count	5	0	0	0	5
		Expected Count	1,0	3,0	,6	,4	5,0
		% within NOTALP	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within NOTAMAT	100,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%
		% of Total	20,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%
		Adjusted Residual	5,0	-3,1	-,9	-,7	
3	Count	0	13	1	0	14	
	Expected Count	2,8	8,4	1,7	1,1	14,0	
	% within NOTALP	,0%	92,9%	7,1%	,0%	100,0%	
	% within NOTAMAT	,0%	86,7%	33,3%	,0%	56,0%	
	% of Total	,0%	52,0%	4,0%	,0%	56,0%	
	Adjusted Residual	-2,8	3,8	-,8	-1,7		
4	Count	0	2	1	1	4	
	Expected Count	,8	2,4	,5	,3	4,0	
	% within NOTALP	,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% within NOTAMAT	,0%	13,3%	33,3%	50,0%	16,0%	
	% of Total	,0%	8,0%	4,0%	4,0%	16,0%	
	Adjusted Residual	-1,1	-,4	,9	1,4		
5	Count	0	0	1	1	2	
	Expected Count	,4	1,2	,2	,2	2,0	
	% within NOTALP	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within NOTAMAT	,0%	,0%	33,3%	50,0%	8,0%	
	% of Total	,0%	,0%	4,0%	4,0%	8,0%	
	Adjusted Residual	-,7	-1,8	1,7	2,3		

Tabela 14b - Associação entre a disciplina de LP e Matemática

Chi-Square Tests

				Monte Carlo Sig. (2-sided)
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Sig.
Pearson Chi-Square	38,006 ^a	9	,000	,000 ^b
Likelihood Ratio	35,948	9	,000	,000 ^b
Fisher's Exact Test	28,460			,000 ^b
N of Valid Cases	25			

a. 15 cells (93,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 745618922.

Tabela 15 - Associação entre a disciplina de LP e LGP

			NOTALGP				Total
			2	3	4	5	
NOTALP	2	Count	0	4	1	0	5
		Expected Count	,2	2,2	1,6	1,0	5,0
		% within NOTALP	,0%	80,0%	20,0%	,0%	100,0%
		% within NOTALGP	,0%	36,4%	12,5%	,0%	20,0%
		% of Total	,0%	16,0%	4,0%	,0%	20,0%
		Adjusted Residual	-,5	1,8	-,6	-,1,3	
3	Count	1	6	5	2	14	
	Expected Count	,6	6,2	4,5	2,8	14,0	
	% within NOTALP	7,1%	42,9%	35,7%	14,3%	100,0%	
	% within NOTALGP	100,0%	54,5%	62,5%	40,0%	56,0%	
	% of Total	4,0%	24,0%	20,0%	8,0%	56,0%	
	Adjusted Residual	,9	-,1	,4	-,8		
4	Count	0	1	2	1	4	
	Expected Count	,2	1,8	1,3	,8	4,0	
	% within NOTALP	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%	
	% within NOTALGP	,0%	9,1%	25,0%	20,0%	16,0%	
	% of Total	,0%	4,0%	8,0%	4,0%	16,0%	
	Adjusted Residual	-,4	-,8	,8	,3		
5	Count	0	0	0	2	2	
	Expected Count	,1	,9	,6	,4	2,0	
	% within NOTALP	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
	% within NOTALGP	,0%	,0%	,0%	40,0%	8,0%	
	% of Total	,0%	,0%	,0%	8,0%	8,0%	
	Adjusted Residual	-,3	-,1,3	-,1,0	2,9		

Tabela 16a - Associação entre a disciplina de História e Matemática

			NOTAMAT				Total
			2	3	4	5	
NOTAHIST	2	Count	5	2	0	0	7
		Expected Count	1,4	4,2	,8	,6	7,0
		% within NOTAHIST	71,4%	28,6%	,0%	,0%	100,0%
		% within NOTAMAT	100,0%	13,3%	,0%	,0%	28,0%
		% of Total	20,0%	8,0%	,0%	,0%	28,0%
		Adjusted Residual	4,0	-2,0	-1,2	-,9	
3		Count	0	12	2	0	14
		Expected Count	2,8	8,4	1,7	1,1	14,0
		% within NOTAHIST	,0%	85,7%	14,3%	,0%	100,0%
		% within NOTAMAT	,0%	80,0%	66,7%	,0%	56,0%
		% of Total	,0%	48,0%	8,0%	,0%	56,0%
		Adjusted Residual	-2,8	3,0	,4	-1,7	
4		Count	0	1	0	0	1
		Expected Count	,2	,6	,1	,1	1,0
		% within NOTAHIST	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within NOTAMAT	,0%	6,7%	,0%	,0%	4,0%
		% of Total	,0%	4,0%	,0%	,0%	4,0%
		Adjusted Residual	-,5	,8	-,4	-,3	
5		Count	0	0	1	2	3
		Expected Count	,6	1,8	,4	,2	3,0
		% within NOTAHIST	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% within NOTAMAT	,0%	,0%	33,3%	100,0%	12,0%
		% of Total	,0%	,0%	4,0%	8,0%	12,0%
		Adjusted Residual	-,9	-2,3	1,2	4,0	

Tabela 16b - Associação entre a disciplina de História e Matemática

Chi-Square Tests

				Monte Carlo Sig. (2-sided)
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Sig.
Pearson Chi-Square	34,444 ^a	9	,000	,000 ^b
Likelihood Ratio	30,566	9	,000	,000 ^b
Fisher's Exact Test	24,720			,000 ^b
N of Valid Cases	25			

a. 15 cells (93,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 307647058.

ANEXO VIII

Tabelas de associação entre os apoios de LGP e TF antes e após a publicação do Despacho 7520/98 de 6 de Maio

Tabela 17a - Publicação do D.7520/98 e a idade de acesso à LGP

Crosstab

			ILGP		Total
			<6	>6	
ANOS7520C	+3	Count	2	9	11
		Expected Count	5,3	5,7	11,0
		% within ANOS7520C	18,2%	81,8%	100,0%
		% within ILGP	16,7%	69,2%	44,0%
		% of Total	8,0%	36,0%	44,0%
		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
0-3		Count	4	4	8
		Expected Count	3,8	4,2	8,0
		% within ANOS7520C	50,0%	50,0%	100,0%
		% within ILGP	33,3%	30,8%	32,0%
		% of Total	16,0%	16,0%	32,0%
		Adjusted Residual	,1	-,1	
ANT		Count	6	0	6
		Expected Count	2,9	3,1	6,0
		% within ANOS7520C	100,0%	,0%	100,0%
		% within ILGP	50,0%	,0%	24,0%
		% of Total	24,0%	,0%	24,0%
		Adjusted Residual	2,9	-2,9	

Tabela 17b - Publicação do D.7520/98 e a idade de acesso à LGP

Chi-Square Tests

				Monte Carlo Sig. (2-sided)
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Sig.
Pearson Chi-Square	10,431 ^a	2	,005	,005 ^b
Likelihood Ratio	13,096	2	,001	,005 ^b
Fisher's Exact Test	10,467			,005 ^b
N of Valid Cases	25			

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,88.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

Tabela 18 - Publicação do D.7520/98 e a idade de apoio do EE

Crosstab

			EE		Total
			<6	>6	
ANOS7520C	+3	Count	3	8	11
		Expected Count	6,6	4,4	11,0
		% within ANOS7520C	27,3%	72,7%	100,0%
		% within EE	20,0%	80,0%	44,0%
		% of Total	12,0%	32,0%	44,0%
		Adjusted Residual	-3,0	3,0	
	<hr/>				
0-3		Count	7	1	8
		Expected Count	4,8	3,2	8,0
		% within ANOS7520C	87,5%	12,5%	100,0%
		% within EE	46,7%	10,0%	32,0%
		% of Total	28,0%	4,0%	32,0%
		Adjusted Residual	1,9	-1,9	
	<hr/>				
ANT		Count	5	1	6
		Expected Count	3,6	2,4	6,0
		% within ANOS7520C	83,3%	16,7%	100,0%
		% within EE	33,3%	10,0%	24,0%
		% of Total	20,0%	4,0%	24,0%
		Adjusted Residual	1,3	-1,3	

ANEXO IX

Tabelas de associação entre os apoios de LGP e TF antes e após a publicação do DL3/2008 de 7 de Janeiro

Tabela 19 - Associação entre a publicação do DL 3/2008 e o apoio de TF

			APTF398			Total
			INI	MAN	RET	
IITF	<6	Count	0	0	3	3
		Expected Count	1,6	,7	,7	3,0
		% within IITF	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within APTF398	,0%	,0%	50,0%	12,0%
		% of Total	,0%	,0%	12,0%	12,0%
		Adjusted Residual	-1,9	-1,0	3,3	
	>6	Count	13	6	3	22
	Expected Count	11,4	5,3	5,3	22,0	
	% within IITF	59,1%	27,3%	13,6%	100,0%	
	% within APTF398	100,0%	100,0%	50,0%	88,0%	
	% of Total	52,0%	24,0%	12,0%	88,0%	
	Adjusted Residual	1,9	1,0	-3,3		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)
				Sig.
Pearson Chi-Square	10,795 ^a	2	,005	,017 ^b
Likelihood Ratio	10,028	2	,007	,017 ^b
Fisher's Exact Test	7,381			,017 ^b
N of Valid Cases	25			

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1585587178.

Tabela 20 - Associação entre a idade de acesso à LGP e o apoio de TF após a publicação do DL 3/2008

			APTF398			Total
			INI	MAN	RET	
ILGP	<6	Count	7	3	2	12
		Expected Count	6,2	2,9	2,9	12,0
		% within ILGP	58,3%	25,0%	16,7%	100,0%
		% within APTF398	53,8%	50,0%	33,3%	48,0%
		% of Total	28,0%	12,0%	8,0%	48,0%
		Adjusted Residual	,6	,1	-,8	
	>6	Count	6	3	4	13
		Expected Count	6,8	3,1	3,1	13,0
		% within ILGP	46,2%	23,1%	30,8%	100,0%
		% within APTF398	46,2%	50,0%	66,7%	52,0%
		% of Total	24,0%	12,0%	16,0%	52,0%
		Adjusted Residual	-,6	-,1	,8	
Total		Count	13	6	6	25
		Expected Count	13,0	6,0	6,0	25,0
		% within ILGP	52,0%	24,0%	24,0%	100,0%
		% within APTF398	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	52,0%	24,0%	24,0%	100,0%

Tabela 21 - Associação entre o apoio de TF após DL 3/2008 e a classificação a LP

			NOTALP				Total
			2	3	4	5	
APTF398	INI	Count	4	7	0	2	13
		Expected Count	2,6	7,3	2,1	1,0	13,0
		% within APTF398	30,8%	53,8%	,0%	15,4%	100,0%
		% within NOTALP	80,0%	50,0%	,0%	100,0%	52,0%
		% of Total	16,0%	28,0%	,0%	8,0%	52,0%
		Adjusted Residual	1,4	-,2	-2,3	1,4	
MAN		Count	0	5	1	0	6
		Expected Count	1,2	3,4	1,0	,5	6,0
		% within APTF398	,0%	83,3%	16,7%	,0%	100,0%
		% within NOTALP	,0%	35,7%	25,0%	,0%	24,0%
		% of Total	,0%	20,0%	4,0%	,0%	24,0%
		Adjusted Residual	-1,4	1,5	,1	-,8	
RET		Count	1	2	3	0	6
		Expected Count	1,2	3,4	1,0	,5	6,0
		% within APTF398	16,7%	33,3%	50,0%	,0%	100,0%
		% within NOTALP	20,0%	14,3%	75,0%	,0%	24,0%
		% of Total	4,0%	8,0%	12,0%	,0%	24,0%
		Adjusted Residual	-,2	-1,3	2,6	-,8	

Tabela 22 - Associação entre o apoio de TF após DL 3/2008 e a classificação a LGP

			NOTALGP				Total
			2	3	4	5	
APTF398	INI	Count	1	6	3	3	13
		Expected Count	,5	5,7	4,2	2,6	13,0
		% within APTF398	7,7%	46,2%	23,1%	23,1%	100,0%
		% within NOTALGP	100,0%	54,5%	37,5%	60,0%	52,0%
		% of Total	4,0%	24,0%	12,0%	12,0%	52,0%
		Adjusted Residual	1,0	,2	-1,0	,4	
MAN		Count	0	2	4	0	6
		Expected Count	,2	2,6	1,9	1,2	6,0
		% within APTF398	,0%	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		% within NOTALGP	,0%	18,2%	50,0%	,0%	24,0%
		% of Total	,0%	8,0%	16,0%	,0%	24,0%
		Adjusted Residual	-,6	-,6	2,1	-1,4	
RET		Count	0	3	1	2	6
		Expected Count	,2	2,6	1,9	1,2	6,0
		% within APTF398	,0%	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
		% within NOTALGP	,0%	27,3%	12,5%	40,0%	24,0%
		% of Total	,0%	12,0%	4,0%	8,0%	24,0%
		Adjusted Residual	-,6	,3	-,9	,9	