



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A ESTRUTURA DA NARRATIVA NA ESCRITA DOS ALUNOS SURDOS

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

- Especialização em Educação Especial -

Clarisse Francisca Ganço Rosa

2009



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A ESTRUTURA DA NARRATIVA NA ESCRITA DOS ALUNOS SURDOS

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

- Especialização em Educação Especial -

Clarisse Francisca Ganço Rosa

Sob a orientação da Professora Doutora Inês Sim-Sim

2009

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Inês Sim-Sim, minha orientadora e uma referência fundamental na minha formação académica, pelo entusiasmo e incentivo que sempre me transmitiu, pela disponibilidade, pelo inestimável apoio técnico e científico que me concedeu e pela forma calorosa como sempre me recebeu.

Aos professores e aos alunos, surdos e ouvintes, que amavelmente colaboraram na recolha de dados, com uma palavra de agradecimento particular à minha colega e amiga Carmo Cravo, que generosamente me acolheu na Quinta de Marrocos, uma escola de referência para alunos surdos.

Ao Júlio, pela ajuda no Inglês e pela paciência que teve para ler este trabalho. O seu olhar crítico e distanciado muito contribuíram para a clarificação das ideias e para a melhoria do resultado final.

A todos os meus amigos do MEM, companheiros com quem quase tudo aprendi sobre a profissão. Ao Sérgio Niza, em particular, porque entre muitas outras coisas foi responsável pela minha iniciação na educação dos surdos, quando em 1989 me convidou para ser professora na escola de A-da-Beja, onde desde 1983 se davam então os primeiros passos no bilinguismo.

À Clara e a todos os alunos surdos que ao longo de muitos anos acompanhei, pelo muito que me ensinaram, pelas portas que me abriram para um mundo novo e desconhecido, pelo fascínio de me darem a conhecer uma língua tão bonita, cuja existência eu jamais imaginara.

A todos os colegas deste 1º mestrado em Educação Especial da ESE de Lisboa, pelas horas de convívio e discussões acaloradas, pela partilha de ideias, pela alegria de estar juntos, com uma palavra de afecto muito especial para a São Neto, Carmo Martins e Manuela Arranhado, minhas colegas de grupo e amigas do peito.

Ao Pascal e às nossas filhas, por tudo.

RESUMO

Este estudo tem como objectivo central a análise comparativa da estrutura narrativa na escrita dos alunos surdos, procurando avaliar a sua capacidade para contar uma história por escrito e identificar as suas principais dificuldades comparativamente aos alunos ouvintes, assim como eventuais semelhanças com outros alunos que frequentam a escola portuguesa e que não têm como língua materna o Português.

Elegemos dois grupos de alunos, um grupo de surdos (severos e profundos) e um grupo de ouvintes, aos quais foi aplicada uma prova de escrita, a partir de uma sequência de imagens.

Para o grupo de surdos foi elaborada uma ficha sociolinguística para recolha de dados pessoais e linguísticos, com possível impacto nas suas produções escritas.

Para a análise da estrutura do género narrativo escrito adaptámos o modelo utilizado pelo ILTEC no estudo sobre diversidade linguística na escola portuguesa (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008) e que teve como objectivo conhecer as línguas que existiam nas escolas portuguesas e compreender as suas implicações na aprendizagem, nomeadamente da língua portuguesa.

Os resultados obtidos, impossíveis de generalizar dado o número limitado da amostra, revelam que os alunos surdos conseguem escrever um texto narrativo respeitando algumas marcas fundamentais desse tipo de texto, embora com desempenhos inferiores aos alunos ouvintes em muitos dos parâmetros analisados, nomeadamente a localização temporal, a utilização adequada dos tempos verbais ao género narrativo, a articulação entre os eventos narrados e a introdução das personagens.

Algumas destas dificuldades remetem para aspectos mais ligados à coesão e à sintaxe, aproximando-se assim dos resultados obtidos por outros grupos de alunos que não têm o Português como língua materna, podendo

existir aqui, à semelhança do que acontece com outros grupos linguísticos, alguma influência do factor língua materna.

Palavras-Chave : Educação bilingue, Língua Gestual Portuguesa, linguagem escrita, língua materna, narrativa escrita.

Abstract

The main goal of the present research is the analysis of the narrative structure in the writing of deaf pupils, evaluating their capacity to tell a written story and identify the main difficulties, comparatively with hearing pupils as well as eventual similitude with other not Portuguese native tongue pupils attending Portuguese school.

We selected two groups of pupils, one with (severe and profound) deaf children and a second with normal hearing children. Both groups were asked to produce a text observing a set of images.

We elaborated a sociolinguistic filling card for the group of deaf pupils, enabling us to collect personal and linguistic data of possible impact on their writing.

We adapted a model developed by ILTEC to study linguistic diversity in Portuguese school (Mateus, Pereira & Fischer, 2008), designed to learn about languages used by pupils in Portuguese schools and understand its implication in learning processes, namely of Portuguese.

The results we obtained have low statistical significance due to the limited number of the sample. Anyhow, they reveal that deaf pupils succeed in writing a narrative text respecting some keystones of this kind of text, although with less performance than hearing pupils. This occurs in a large range of analysed parameters, namely time location, correct use of tenses for narratives and articulation between narrated events and the introduction of characters.

Some of those difficulties refer to cohesion and syntax, approaching the results obtained by other groups of non Portuguese native tongue pupils. This could suggest some influence of the native language factor, as it occurs in other linguistic groups.

Key-words: deaf pupil, bilingual education, Portuguese Sign Language, narrative writing.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	5
O DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO-LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA	5
1 – A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA SURDA: QUE DIFICULDADES?	6
2 – A CRIANÇA SURDA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	11
3 – A CRIANÇA SURDA E A EDUCAÇÃO BILINGUE	17
CAPÍTULO II	25
DA LINGUÍSTICA TEXTUAL À ESTRUTURA DO TEXTO NARRATIVO	25
1 – O QUE DEFINE UM TEXTO?	25
1.1 – TIPOS DE TEXTO.....	27
1.2 – TEXTO NARRATIVO	29
2 – AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA NA CRIANÇA OUVINTE – ALGUMAS PERSPECTIVAS	36
3 – AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA NA CRIANÇA SURDA – ALGUMAS PERSPECTIVAS	39
CAPÍTULO III	43
METODOLOGIA.....	43
1 – QUESTÕES ORIENTADORAS.....	43
2 – TIPO DE ESTUDO.....	44
3 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	44
4 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	45
5-PROCEDIMENTOS E PARÂMETROS DE ANÁLISE	46
6-DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS DE ANÁLISE.....	47
7 - TRATAMENTO DE DADOS.....	50
CAPÍTULO IV	53
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	53
1- ANÁLISE DA FICHA SOCIOLINGUÍSTICA.....	53
1-1-DADOS RELATIVOS AO ALUNO	53
1-2-DADOS RELATIVOS À FAMÍLIA	54
1-3-DADOS RELATIVOS À FORMA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO	55
2- ANÁLISE DOS PARÂMETROS DA ESTRUTURA DA NARRATIVA.....	56
3- DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	70
3.1- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS SURDOS	70

3.2- DISCUSSÃO COMPARADA ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES	71
3.3- DISCUSSÃO COMPARADA ENTRE OS RESULTADOS DOS ALUNOS SURDOS E OS RESULTADOS DO ESTUDO DO ILTEC	74
CAPÍTULO V	79
CONCLUSÕES.....	79
BIBLIOGRAFIA.....	86

INTRODUÇÃO

Apesar das orientações legislativas (Dec-Lei nº 3/2008) e de muito do conhecimento científico produzido nas últimas décadas sobre o desenvolvimento comunicativo e linguístico da criança surda apontarem para a importância da aquisição da língua gestual como 1ª língua e da aprendizagem da escrita como 2ª língua, a verdade é que o assunto continua a ser objecto de muita controvérsia e alguma indefinição, nomeadamente ao nível das práticas educativas com estas crianças e jovens.

Assim, podemos por experiência afirmar que o desfasamento entre as práticas escolares e o conhecimento científico neste campo é enorme.

Este facto deve-se, no nosso entender, não apenas às resistências encontradas por parte dos profissionais, mas também às resistências colocadas pelas famílias, integradas maioritariamente numa sociedade ouvinte, que ainda não assumiu a importância do acesso precoce a uma língua gestual por parte das crianças surdas. A par destas resistências sublinhe-se também as dificuldades na implementação de medidas que decorrem das orientações legislativas, às vezes por falta de meios, outras vezes por dificuldades de articulação entre os vários serviços envolvidos.

Assim, muitas crianças surdas continuam a ter o seu 1º contacto com a língua gestual no momento de entrada no Jardim de Infância, ou mesmo na escola do 1º ciclo. Isto significa que chegam à escola sem dominar nenhuma língua e para a maior parte delas a aprendizagem da leitura e da escrita é feita sem terem a oportunidade de adquirir a 1ª língua, possuindo apenas rudimentos linguísticos básicos, numa mescla de gesto e fala. Chegam à escola com um vocabulário rudimentar e poucos conhecimentos sobre o mundo, enquanto que a criança ouvinte possui já uma fluência conversacional na sua língua materna, podendo transferir esses conhecimentos para a linguagem escrita (Lebedeff, 2007).

A reflexão sobre a nossa experiência profissional e pessoal foi-nos dando a dimensão da escrita como um instrumento fundamental na Educação dos Surdos.

O domínio da escrita é hoje imprescindível para fazer face às actividades mais banais da nossa vida diária. Para as pessoas surdas o domínio desta competência adquire ainda mais relevância, já que é através dela e quase exclusivamente por via da leitura e da escrita que vão ter acesso ao conhecimento, à cultura, à informação da sociedade onde estão inseridos. Esse é também o seu modo privilegiado de comunicação com os ouvintes que não conhecem a língua gestual. Dificuldades no uso da linguagem escrita vão diminuir as possibilidades de participação na vida social, no acesso ao emprego, na realização pessoal.

Sabemos, contudo, que a tarefa não se apresenta fácil para os alunos surdos. Este projecto decorre da reflexão sobre as dificuldades encontradas na escrita dos alunos surdos e a problematização do papel da escola na promoção da sua aprendizagem, em interacção com a tomada de consciência da importância do domínio da escrita para esta população.

Sendo o texto narrativo um dos primeiros tipos de texto a ser solicitado pela escola, e talvez o mais frequente, importa-nos perceber como lidam os alunos surdos com as funções de narrar através da escrita, sem terem sido expostos ao *input* linguístico precocemente e de forma sistemática, tal com acontece com os ouvintes.

Este estudo tem como objectivo tentar perceber se as crianças surdas são capazes de escrever um texto narrativo utilizando os elementos estruturantes deste tipo de texto, identificar as suas principais dificuldades comparativamente às crianças ouvintes e analisar se estas dificuldades são também comuns a outros alunos que frequentam a escola portuguesa mas que não têm o Português como língua materna.

Para isso utilizámos como referência o modelo de análise utilizado no estudo do ILTEC(Instituto de Linguística Teórica e Computacional), com a

colaboração do Ministério da Educação, num trabalho de investigação sobre a diversidade linguística da escola portuguesa, realizado entre 2003-2007, cujos resultados foram publicados em livro em 2008, com coordenação de Maria Helena Mateus, Dulce Pereira e Glória Fischer (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008).

O nosso trabalho organiza-se em cinco capítulos, correspondendo os dois primeiros ao enquadramento teórico, o terceiro à metodologia, o quarto à apresentação e interpretação dos resultados e o quinto às conclusões.

O primeiro capítulo refere as questões ligadas ao desenvolvimento comunicativo e linguístico da criança surda, quer no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de uma 1ª língua, quer no que diz respeito à linguagem escrita, equacionando a importância de uma educação bilingue, fundamentada pela apresentação de resultados de diferentes estudos.

O segundo capítulo aborda as questões que dizem respeito ao estudo da estrutura narrativa, enquadrada no âmbito mais geral da teoria do texto. Num primeiro momento procuramos reflectir sobre o que define um texto e o que caracteriza as diferentes tipologias textuais, focalizando-nos de seguida na análise da estrutura do género narrativo escrito e na aquisição e desenvolvimento da narrativa na criança surda e na criança ouvinte, aspectos relevantes para a pesquisa.

O terceiro capítulo integra os aspectos relativos à metodologia de investigação, nomeadamente as questões orientadoras do estudo, a caracterização da amostra, a apresentação dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e a descrição dos parâmetros de análise.

O quarto capítulo apresenta a leitura dos resultados parâmetro a parâmetro, faz a análise e interpretação dos resultados globais obtidos pelos alunos surdos, a discussão comparada entre estes resultados e os resultados dos alunos ouvintes, terminando com a análise comparativa entre os resultados

dos alunos surdos e os resultados do estudo do ILTEC (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008).

No último capítulo, as conclusões, apresentamos os aspectos mais relevantes do estudo e algumas sugestões pedagógicas de intervenção junto da população surda, assim como propostas para estudos futuros.

CAPÍTULO I

O DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO-LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA

Todos os seres humanos precisam de ter uma língua para o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Sem linguagem, ficaríamos diminuídos em todas as nossas possibilidades, incluindo os aspectos mais básicos da nossa vida quotidiana. A capacidade para a linguagem, inerente à espécie humana e “geneticamente programada”, materializa-se na língua que natural e espontaneamente adquirimos, primeiro na família e posteriormente em meios mais alargados de socialização (Sim-Sim, 2005).

Esta língua natural constitui, para a maioria dos sujeitos, a sua língua materna. Não é o caso das crianças surdas (severas e profundas), para quem a língua utilizada em família constitui, na maior parte das vezes, uma barreira comunicacional intransponível, geradora de desvantagens que podem condicionar todo o seu desenvolvimento (Marchesi, 1995).

São muitos os testemunhos de surdos que, chegados à adolescência ou à idade adulta, fazem referência ao seu passado educativo, na escola e na família, invocando imagens ligadas ao facto de se verem como estrangeiros, exilados num mundo de ouvintes:

“ Na escola eu estabelecia relações com as outras crianças, tinha amigos ouvintes. Mas eu fazia a escolha entre os amigos e a verdadeira relação era com os amigos surdos. Eu tinha a sensação de penetrar o mundo dos ouvintes como um visitante.”
(Padden, 1992: 36)

A confiança nas virtualidades das metodologias oralistas, a consideração da linguagem gestual como um conjunto de gestos icónicos sem estrutura, e a crença de que o seu uso prejudicava o desenvolvimento da linguagem oral, levaram a que durante muitos anos a língua gestual não fosse considerada no processo educativo das crianças surdas (Marchesi, *ibidem*).

No entanto, as investigações dos últimos anos abriram novos caminhos, sendo hoje praticamente consensual nos meios científicos a necessidade de uma abordagem bilingue que contemple a língua gestual como 1ª língua e a escrita como 2ª língua.

Estas são também as premissas que adoptaremos no desenvolvimento deste estudo, razão que nos levou a recolher os dados que constituem o corpus principal da nossa análise numa escola de referência para alunos surdos onde, segundo orientações do Ministério da Educação, a Língua Gestual Portuguesa (L.G.P) deve constituir a sua 1ª língua (L1) .

1 - A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA SURDA: QUE DIFICULDADES?

Vigotsky (1995), que se debruçou sobre o desenvolvimento da linguagem e os processos cognitivos, assim como da relação entre pensamento e linguagem, ao observar um grupo de crianças “surdas-mudas” relata-nos o seguinte episódio:

“ Nas nossas experiências uma criança muda aprendeu, sem dificuldade, a palavra *mesa*, *cadeira*, *sofá*, etc. O termo *mobília*, no entanto, mostrou-se difícil de mais para ser aprendido. A mesma criança aprendeu a palavra *camisa*, *chapéu*, *casaco*, etc., mas não aprendeu a palavra *roupas*. Descobrimos que, num certo nível de desenvolvimento, a criança é incapaz de passar “verticalmente” do significado de uma palavra para o de outra, isto é, de entender as suas relações de generalidade...” (pg. 96)

Com estes dois exemplos Vigotsky mostra-nos, com grande clarividência, como a ausência de uma língua estruturada dificulta o processo de generalização e formação dos conceitos. A compreensão do conceito generalizado de “*mobília*” e “*roupas*” representaria um outro estágio de desenvolvimento, que a criança surda não conseguiu atingir, confirmando a afirmação do autor de que “na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado é possível”(ibidem: pg. 95).

Piaget (1997), ao estudar as operações de classificação e seriação observou também crianças surdas, mas ao contrário das crianças observadas por Vigotsky, estas usavam uma “linguagem por gestos”. O autor mostra-se surpreendido com os resultados:

“Temos actualmente certas pesquisa em curso (...) para determinar qual dos mecanismos das operações concretas subsiste ao pensamento dos surdos mudos, e parece que as operações fundamentais inerentes à classificação e à seriação são mais largamente representadas do que se admite habitualmente. Será sempre possível, sem dúvida, responder que o surdo mudo tem ele próprio uma linguagem por gestos (...) que pode transformar mesmo as próprias manipulações” (pg.126).

Da sua descrição inferimos que quando o “surdo-mudo” tem acesso à “linguagem dos gestos” os resultados são superiores nas operações de classificação e seriação.

Ainda que os seus estudos não se tenham dirigido especificamente à problemática dos surdos, as características particulares desta população foram de uma enorme utilidade para estes autores elaborarem os seus trabalhos e as suas reflexões sobre linguagem e desenvolvimento cognitivo. Dos exemplos aqui apresentados podemos retirar duas ideias chave: (i) se os surdos não têm acesso à linguagem o seu desenvolvimento cognitivo pode ficar comprometido, não ultrapassando um estágio elementar das operações mentais e (ii) se os surdos têm acesso à “linguagem dos gestos” os resultados obtidos em provas de desenvolvimento cognitivo são superiores, ultrapassando expectativas criadas para esta população. Estes pressupostos constituíram pontos de partida, as primeiras hipóteses de trabalho para alguns investigadores que em épocas posteriores se viriam a debruçar sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças surdas, bem como à pesquisa sobre a sua misteriosa “linguagem dos gestos”.

Referimos, pela sua importância, o trabalho pioneiro de William Stokoe (1960, in Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Coutinho, 2006 ; Almeida, 2008), o primeiro linguista que estudou em profundidade o sistema comunicativo gestual

dos surdos americanos, tendo concluído que se tratava de uma língua autêntica, uma língua como todas as outras em termos organizacionais e funcionais, mas de produção “manuo-motora e recepção visual”, que se desenvolve de forma completamente autónoma e distinta das línguas orais . Nas conclusões do seu estudo sobre a Língua Gestual Americana (ASL), Stokoe (cit in Coutinho, 2006) afirma “ todo o trabalho desenvolvido com a ASL confirma que a língua gestual, como as outras línguas em geral, é um sistema simbólico arbitrário utilizado por pessoas com uma determinada cultura, através da qual transmitem todas as actividades dessa cultura”(pg.32).

Este trabalho de Stokoe constituiu um forte impulso para o estudo das línguas gestuais dos surdos um pouco por todo o mundo, tendo-se progressivamente alargado o âmbito das investigações a aspectos muito específicos do desenvolvimento da linguagem. Os estudos realizados por Bellugi, Van Hoek et alii (1998, in Amaral, 2006) sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, comparando crianças surdas e crianças ouvintes, vieram mostrar que a aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda, exposta precocemente à língua gestual, como é o caso das crianças surdas filhas de pais surdos, segue etapas semelhantes às que se verificam nas crianças ouvintes, expostas à sua língua natural. Ficámos então a saber que o princípio já então conhecido sobre o carácter universal das etapas que regulam o desenvolvimento da linguagem é também aplicável às línguas gestuais.

A existência de um período crítico para a aquisição da linguagem gestual também foi estudada por diferentes investigadores, tendo os resultados dos estudos confirmado que, à semelhança das línguas orais, existe um período ideal para a optimização da aquisição da linguagem gestual. Esse período – que vai desde o nascimento à adolescência – está determinado biologicamente e tem a ver com a plasticidade e maturidade neuronal “os neurónios adstritos às funções linguísticas estão sujeitos a uma progressiva perda de plasticidade, pelo menos até à adolescência. Isto tem implicações na idade da aquisição da linguagem em várias populações, incluindo os surdos (...)” (Strong,1988, in Coutinho, 2006: 44).

Outros autores, como Singleton e Newport (1994, in Carvalho, 2008), confirmaram, através da aplicação de testes de produção e compreensão da A.S.L a crianças surdas entre os 4-6 anos de idade e depois dos 12, que a capacidade de aprendizagem básica da língua diminuía de forma significativa a partir desta idade.

Mayberry (1998, in Coutinho, 2006), na sequência dos estudos que evidenciam a existência de um período crítico para aquisição da linguagem gestual pelas crianças surdas, considera que o seu não cumprimento tem repercussões também na aprendizagem de uma 2ª língua. Quanto aos efeitos na aquisição da 1ª língua, o autor destaca que eles se fazem sentir em todos os níveis da estrutura linguística (fonologia, morfologia, léxico, sintaxe e semântica) e estão presentes em todas as tarefas testadas do processamento da língua, nomeadamente na memorização e compreensão de frases e histórias.

Condição indispensável para que estes aspectos que enunciámos se verifiquem é a imersão precoce num ambiente comunicativo capaz de proporcionar à criança surda o *input* linguístico, em qualidade e quantidade, adequado às suas capacidades de recepção e produção.

Isto é hoje praticamente consensual nos meios científicos, assumindo-se que o homem nasce com uma capacidade inata para adquirir linguagem e que esta aquisição se processa de modo natural, desde que o ambiente linguístico em que a criança esteja inserida seja adequado e estimulante, do ponto de vista das interacções comunicativas. Como refere Sim-Sim (2005) “em contacto com qualquer língua natural a criança “descobre” espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta, tornando-se esta a língua materna desta criança”(pg18).

Esta não é a situação vivida pela maioria das crianças surdas, já que 90% são filhas de pais ouvintes e vivem o seu dia a dia rodeados de uma língua que, por se processar numa modalidade oral, dependente da audição

para a sua recepção, constitui um *input* linguístico completamente desadequado às capacidades das crianças surdas com uma perda auditiva igual ou superior a 90DB – surdos profundos (BIAP)¹, constituindo uma excepção os surdos que nestas condições conseguiram com sucesso uma aprendizagem da língua oral (Coutinho, 2006).

Um dos problemas principais que nos coloca a educação das crianças surdas tem a ver com as difíceis condições de acesso a um ambiente comunicativo que lhes permita o desenvolvimento da linguagem em circunstâncias idênticas às crianças ouvintes. Outro, directamente ligado ao 1º, diz respeito às dificuldades encontradas na aprendizagem da leitura e da escrita, competências fundamentais ao desenvolvimento de uma escolaridade de sucesso e, conseqüentemente, ao exercício de uma cidadania plena.

Para ultrapassar estes problemas muitos autores propõem a imersão precoce da criança surda num meio linguístico gestual, podendo assim adquirir a língua gestual como 1ª língua e a aprendizagem da escrita como 2ª língua (Johnson, Liddell e Erting, 1989; Niza, 1991; Delgado-Marins, 1986, 1997; Lane, 1997; Ahlgren, 1994; Quadros, 1997; Svartholm, 1998, Sim-Sim, 2005). Esta abordagem, designada de ensino ou educação bilingue, hoje preconizada por muitos investigadores da área da surdez, constitui a orientação educativa actual em muitos países, incluindo Portugal.

A este propósito destacamos as conclusões da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO, em Junho de 1994, e que deu origem à Declaração de Salamanca. No ponto sobre a “Política e Organização”, afirma-se que “as políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida e deve garantir-se que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu País”.

¹Recommandation BIAP 02/1 bis : Classification audiométrique des déficiences auditives, Lisboa, Maio, 1997

Mas já antes da Declaração de Salamanca a Resolução de 17 de Junho de 1988 do Parlamento Europeu reconhecia o direito das pessoas surdas a usarem a língua gestual e apelava à Comissão Europeia para que preparasse uma proposta de reconhecimento oficial das línguas gestuais usadas pelas pessoas surdas em cada Estado Membro. Na mesma Resolução foi pedido aos Estados Membros que abolissem quaisquer obstáculos ainda existentes ao uso da língua gestual e que desenvolvessem e apoiassem projectos para o ensino da língua gestual a crianças e adultos surdos, utilizando para isso professores surdos com formação (Guia Europeu da Comunidade Surda, 1997:13).

Entre nós, a Constituição da República Portuguesa consagra desde 1997 o dever de “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades” (alínea h do artº 74.º). O Dec-Lei nº 3/2008, retomando alguns princípios orientadores do Desp.7520/98 (que regulava a criação e funcionamento das Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos), assume de forma clara a educação bilingue para alunos surdos como a resposta educativa mais adequada para esta população ao afirmar que:

“ (...) a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da L.G.P, 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.”

2 – A CRIANÇA SURDA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Vigotsky afirma que “o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento.” (1995: 85) . Para o autor, as funções mentais que envolvem a linguagem escrita são mais complexas, a escrita exige um maior nível de abstracção, um grau superior de representação simbólica “a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos”, distanciamento da situação real e do interlocutor “ausente,

imaginário, ou ninguém em especial”, e um conhecimento consciente que exige reflexão “a escrita exige uma acção analítica” (pg.85).

Um outro aspecto que para o autor marca o carácter distintivo entre a escrita e a fala tem a ver com o facto de as funções da escrita estarem mais distantes das necessidades imediatas e, logo, a sua utilidade mais difícil de entender pelas crianças. Enquanto na conversação o curso da fala não tem que ser conscientemente orientado, a dinâmica da comunicação faz com que os motivos dos interlocutores determinem o curso da fala em cada momento, adequando o discurso à situação comunicativa, a escrita exige um trabalho consciente, uma maior elaboração, porque “ a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral”(pg 85).

Lacerda (1993, cit in Santana, 2007), partindo deste paradigma de Vigotsky sobre a autonomia dos dois sistemas (oral e escrito), apresenta os resultados das observações que efectuou num estudo de caso onde verificou que a linguagem oral (mesmo que mediada por outro), acompanha e regula o processo de aprendizagem da escrita, servindo-lhe de referência, sobretudo nos momentos iniciais dessa aprendizagem:

“ A linguagem oral serve como substracto para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como sistema simbólico de 1ª ordem, autónomo, podendo operar em si mesmo. A linguagem escrita, ao ser internalizada, bem como a linguagem oral, transforma-se para constituir o funcionamento interno” (pg 68).

Sem deixar de reafirmar a autonomia dos dois sistemas, que apresentam características próprias, o autor reconhece no entanto que entre o modo oral e o modo escrito há alguma relação que se estabelece, embora experiências de trabalho com crianças com dificuldades na linguagem mostrem que essas dificuldades não são impeditivas da aprendizagem e desenvolvimento da escrita, podendo mesmo operar-se algo de sentido inverso, ou seja, a escrita contribuir para desenvolver competências no domínio da oralidade.

Sublinhando os aspectos específicos que caracterizam os dois processos, mas também a interação que se estabelece entre eles (fala e escrita), Gutiérrez (1999) afirma que do mesmo modo que as competências linguísticas e metalinguísticas influenciam a aprendizagem da linguagem escrita, também o domínio desta conduz a um maior desenvolvimento da linguagem oral. Para Vigotsky “a gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado de desenvolvimento da fala.” (1995: 87).

Atendendo a alguns destes pressupostos, poderíamos teoricamente inferir que a escrita é relativamente fácil de adquirir pela criança surda, dado que se trata de uma forma de comunicação de produção manual e recepção visual, mais próxima das suas potencialidades e, por outro lado, mantém uma autonomia em relação ao oral, podendo prescindir dele para a sua aprendizagem. Contudo, os estudos efectuados com esta população mostram-nos que não é exactamente assim. As diferentes investigações nesta área, em maior número ao nível da compreensão da leitura e escassas a nível da produção escrita, evidenciam os fracos resultados obtidos pelos alunos surdos, constituindo o acesso à linguagem escrita e a capacidade de poderem alcançar níveis de leitura e escrita minimamente funcionais, um dos problemas cruciais que se coloca no ensino dos surdos (Gutiérrez, 1999).

Vários estudos realizados sobre a compreensão leitora dos surdos (Coutinho, 1992; Heiling, 1994; in Gutiérrez 1999; Lane, 1992; Medeiros, 2008), independentemente da nacionalidade dos alunos, chegam aos mesmos resultados: o nível de compreensão na leitura da maioria dos alunos surdos investigados não ultrapassa níveis observados em alunos ouvintes de 8/9 anos.

Para exemplificar, referimos alguns trabalhos desenvolvidos. Coutinho (1992), realizou um estudo com alunos surdos de idades compreendidas entre os 17 e 20 anos, onde se verificou que mesmo os que possuíam um diploma de 12º ano apresentavam níveis de leitura correspondentes ou inferiores ao 3º ano de escolaridade.

Lane (1997), refere um estudo que abarcou dezassete mil jovens estudantes surdos de escolas secundárias dos Estados Unidos (e outro com jovens ingleses da mesma idade) , tendo-se verificado que, em média, os estudantes surdos de 16 anos liam tão mal como uma criança ouvinte de oito anos e não possuíam boas capacidades de produção oral, apesar de estarem sujeitos a métodos de ensino oralistas.

Ao analisar produções escritas de crianças surdas para avaliar a sua capacidade sintáctica e léxico - sintáctica, nomeadamente em aspectos ligados à extensão frásica e diversidade lexical, Carvalho (2008) confirmou que as crianças surdas apresentavam respostas globais muito abaixo dos valores encontrados nas crianças ouvintes analisadas. Assim, relativamente à questão da produção lexical no grupo de surdos, os resultados mostraram que a média de palavras utilizadas pelos alunos surdos é muito inferior à média do grupo de ouvintes, tanto no total como na diversidade lexical. Por outro lado, relativamente à extensão frásica e à estrutura das frases, os resultados obtidos permitem concluir que as produções escritas dos alunos surdos se caracterizam por:

- (i) Frases com menor extensão média de palavras e com maior agramaticalidade, ainda que muitas vezes compreensíveis;
- (ii) Uso predominante de frases simples e quando existem frases complexas são sobretudo por coordenação, ao contrário dos ouvintes que apresentaram mais frases complexas por subordinação;
- (iii) Menor complexidade no que diz respeito à estrutura interna dos constituintes da frase
- (iv) Maior dificuldade na utilização de constituintes com função sintáctica de modificador verbal e frásico (relativamente a predicativo do sujeito) e de objecto indirecto (relativamente a predicativo do objecto directo)

Silva (2001), num trabalho de investigação sobre a coesão textual na escrita dos alunos surdos, analisou oito redacções de alunos com surdez profunda utilizadores da língua gestual brasileira (LIBRAS), entre os 18 e 21 anos. A

produção escrita que constituiu o corpus da análise versava sobre acontecimentos do quotidiano, vividos pelos alunos. Todos os sujeitos produziram textos similares, em que os problemas apresentados, segundo a autora, têm a ver com o uso de outra língua, mas também com maus modelos de ensino. Decorrente da análise apresentada texto a texto, podemos verificar que há um comprometimento da coesão devido, entre outros, aos seguintes aspectos:

- (i) Problemas de concordância e flexão verbal;
- (ii) Substituição ou omissão de verbos (verbo ser e estar muitas vezes trocados);
- (iii) Encadeamento frequente de enunciados por mera justaposição, sem relação entre eles por meio de conectores;
- (iv) Uso inadequado de preposições e artigos.

No entanto, estas dificuldades não comprometeram a compreensão, sendo sempre possível reconstruir o sentido do texto dentro dos enunciados. Por isso, a autora propõe, nas suas conclusões, que ao invés de considerarmos as dificuldades presentes na escrita dos alunos surdos como um empecilho ao trabalho a realizar na escrita, as integremos nesse mesmo trabalho, considerando-as como referência pedagógica nas metodologias a utilizar no ensino do Português como 2ª língua para alunos surdos.

Na sua investigação para a tese de doutoramento sobre a promoção da compreensão da leitura em alunos portadores de surdez, através de um programa de intervenção com suporte informático, Medeiros (2008) realizou um primeiro estudo para diagnosticar as dificuldades dos 25 alunos surdos integrados no sistema educativo açoriano, desde o 2º ciclo ao ensino secundário. Foi utilizada a prova aferida de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade para avaliar o nível da compreensão da leitura e conhecimento explícito da Língua. Os resultados obtidos mostram que nenhum surdo

profundo pré-linguístico², independentemente da idade e nível de escolaridade, apresenta o nível de leitura correspondente ao 4º ano de escolaridade.

Todos estes estudos nos confirmam as dificuldades encontradas pelos alunos surdos na aprendizagem da linguagem escrita, mas outros, referidos por nós mais adiante, quando tratamos das questões relativas à educação bilingue, mostram-nos também como o domínio da língua gestual como 1ª língua constitui condição indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita.

A “fala interior” a que se refere Vigotsky e que nos permite organizar o pensamento e o discurso escrito, só é possível quando existe uma língua materna adquirida, quando existe uma linguagem interior já construída, uma vez que a escrita não pode ser adquirida como 1ª língua, nem para surdos nem para ouvintes. Qualquer criança, para aprender a ler e a escrever tem de ser ensinada – isso pressupõe o domínio de uma língua sobre a qual possam inscrever o código impresso (Goldin-Meadow e Mayberry, 1998, in Coutinho, 2006). Para estes autores, conhecer uma língua ajuda as crianças a aprender a ler, mesmo se a língua que dominam não possui escrita, como é o caso da língua gestual.

Ao contrário do que acontece no modo oral e gestual, cujo domínio decorre de forma natural e espontânea, o domínio da linguagem escrita exige um ensino explícito e sistematizado, pressupondo, no caso das crianças ouvintes, o conhecimento da estrutura da língua oral (Sim-Sim, 2005). A mesma autora sublinha que no caso das crianças surdas, dada a impossibilidade de estabelecerem qualquer relação entre o oral e o escrito, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser feita a partir “do vocabulário escrito e pelo ensino explícito da estrutura gramatical da língua” (pg.19). Este ensino explícito pressupõe o domínio da língua gestual como 1ª língua, pois só esta pode constituir-se como “matriz de uma segunda língua de escolarização” (Niza, 1991).

² Crianças que nasceram surdas ou que ensurdeceram até aos dois anos de idade

Assumindo que a língua gestual é a 1ª língua da criança surda, a questão que se coloca é a de sabermos como se processa a relação entre esta língua e a linguagem escrita, ou melhor, como podemos potenciar esta relação, de modo a que os alunos surdos consigam alcançar mais e melhores competências na 2ª língua – a sua língua de escolarização, no caso o Português.

3 - A CRIANÇA SURDA E A EDUCAÇÃO BILINGUE

Dos estudos realizados no âmbito de uma educação bilingue, nomeadamente nos países escandinavos, onde modelos de educação bilingue foram implementados logo no início dos anos oitenta, destacamos dados das investigações realizadas com alunos suecos (Heiling, 1994; Sarlander y Scendenfords, 1993; in Balanzategui, 1998; Svartholm, 1994), que indicam resultados superiores na compreensão leitora quando os alunos surdos foram expostos à língua gestual aos dois anos de idade ou antes. No mesmo sentido vão os resultados apresentados pelos estudos de Nielsen (1987), na Dinamarca (in Balanzategui, 1998).

Outro interessante conjunto de dados tem a ver com os exames nacionais. Tanto na Suécia como na Dinamarca os alunos que finalizam a escolaridade obrigatória (por volta dos 16 anos) fazem exames nacionais que dão indicadores acerca dos seus conhecimentos em algumas áreas (nomeadamente a língua sueca ou dinamarquesa), comparativamente à média nacional. Na Dinamarca, um grupo de 10 alunos surdos que iniciou a experiência de ensino bilingue apresentou-se a estes exames e obteve resultados muito positivos. O mesmo aconteceu nos últimos anos na Suécia, ao ponto de estes exames deixarem de ser facultativos para os alunos surdos e passarem a ser obrigatórios, tal como o são para os alunos ouvintes (Balanzategui, *ibidem*).

À luz destas experiências e dos seus resultados, muitos outros países puseram em prática modelos de educação bilingue, ainda que com enfoques

diferentes. Estes enfoques têm sobretudo a ver com o papel atribuído a cada uma das línguas na educação da criança, com o momento em que cada uma das línguas é introduzida, e com a relevância que é dada ou não à vertente oral da língua de escolarização.

Sobre o modelo de educação bilingue na Suécia, iniciado em 1981, Ahlgren (1994) e Svartholm (1998), sublinhando a importância da língua gestual no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda, referem que ela constitui o 1º elemento do bilinguismo. É a língua que a criança vai adquirir em 1º lugar, da forma mais natural possível, através da interação com os outros que conhecem a língua, nomeadamente os adultos surdos fluentes em língua gestual. Como 2º elemento deste modelo bilingue referem a importância do domínio da linguagem escrita, pelo que o sistema de ensino deve organizar-se de modo a proporcionar, o mais cedo possível, uma envolvente estimulante com o material escrito, nomeadamente o contacto com livros, histórias, contos traduzidos em língua gestual, pois só assim a criança surda pode entender as funções da linguagem escrita. A língua de escolarização (no caso o sueco) é ensinada como 2ª língua, através de um método de contraste, ou seja, comparando as duas línguas e usando os conhecimentos que a criança tem da 1ª (língua gestual) para lhe explicar as regras da 2ª (sueco escrito), não constituindo o ensino do oral uma prioridade. Todo o enfoque é colocado na compreensão de diferentes tipos de textos, fornecendo à criança um *input* rico e variado, a partir da escrita (Ahlgren, *ibidem*).

O modelo curricular para crianças surdas proposto pelos investigadores da Universidade de Gallaudet (Johnson, Liddell e Erting, 1989) segue em traços gerais os mesmos princípios, acrescentando os autores que a aprendizagem da língua oral é sempre um processo de aprendizagem de uma 2ª língua, através da literacia, querendo com isto significar que a aprendizagem do oral é, para a criança surda, um processo visual que deve ser feito a partir da escrita, quando a criança tem capacidades para essa aprendizagem.

A aprendizagem e uso simultâneo das duas línguas, prática ainda em uso em algumas escolas de surdos, é desaconselhada por estes investigadores, que consideram que passámos de uma situação em que às crianças surdas não era permitida a aquisição de qualquer língua, para uma situação em que tentamos a todo o custo que as crianças surdas aprendam a 2ª língua sem terem adquirido a 1ª.

Também Quadros (1997) sublinha que numa proposta de ensino bilingue para surdos o ensino da língua da maioria, no caso o Português, deve ser sempre baseado em técnicas de ensino de uma 2ª língua, partindo das competências cognitivas já adquiridas na 1ª língua para reflectir na 2ª. Para a autora, o domínio da L1, ainda que imprescindível na aprendizagem da L2, não é só por si condição suficiente para que essa aprendizagem se concretize, lembrando que na aprendizagem da L2, quer na sua vertente escrita, quer oral, os surdos dependem sempre de um ensino formal.

Sintetizando, podemos dizer que para a maioria da comunidade científica que se tem debruçado sobre estas questões, a língua gestual adquirida como 1ª língua vai dar às crianças surdas a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades cognitivas, adquirirem conhecimentos sobre o mundo, fornecendo simultaneamente as bases para a aprendizagem de uma 2ª língua (Lane, 1992; Grosjean, 2001; Svartholm, 1998; Delgado Martins, 1997; Quadros, 1997, 2008), sobretudo na sua vertente escrita. A oralidade é um aspecto a ser desenvolvido dependendo das condições individuais de cada criança.

Para isso a criança surda deve ser posta em contacto com modelos linguísticos competentes, preferencialmente adultos surdos fluentes em língua gestual, desde as primeiras idades. A segunda língua deve ser aprendida segundo os princípios de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, dado que, tratando-se de uma língua de modalidade áudio-oral (Amaral, 2006), é de difícil acesso para a maioria das crianças surdas profundas e severas, em virtude do seu comprometimento auditivo. Não podendo a língua ser adquirida via exposição, como acontece com as crianças ouvintes expostas a duas

línguas, a sua aprendizagem deve ser objecto de um trabalho muito estruturado e orientado, assumindo a escrita papel preponderante desde muito cedo.

Erting e Pfau (1997, in Almeida, 2007), referem três grandes linhas orientadoras para o desenvolvimento da língua gestual e da literacia com crianças em idade pré-escolar e dão algumas sugestões para aplicação dessas linhas orientadoras que de forma breve aqui descrevemos:

(i) Conhecimento metalinguístico

Tal como acontece com as crianças ouvintes, também as crianças surdas precisam de desenvolver actividades que levem ao conhecimento metalinguístico da língua. Essas actividades devem contemplar jogos e brincadeiras que envolvam a linguagem: jogos com gestos, cópias de gestos, rimas gestuais, poesia em língua gestual. Com as crianças mais velhas os jogos podem ser mais complexos, associados a uma configuração específica, contar uma história usando a mesma configuração, variações sobre nomes gestuais, etc.

(ii) Leitura de histórias – uma experiência partilhada

A leitura de histórias permite estabelecer uma ponte entre a língua de transmissão (língua gestual) e a língua do livro (língua escrita). É um contributo muito importante para ajudar a aumentar os conhecimentos da criança surda em língua gestual, introduzindo ao mesmo tempo a língua escrita. Para isso sugerem usar livros de imagens, que se relacionem com as experiências de vida das crianças, usar gestos pequenos próximos do livro, apontar imagens ou palavras, gestualizar no corpo da criança, assumir uma ou outra personagem, usar expressão facial. A dactilologia (alfabeto manual) pode ser usada para soletrar palavras, chamando assim a atenção das crianças para as palavras impressas. Tornar a leitura um momento de convívio agradável ajuda a construir uma atitude positiva face à leitura e à escrita.

(iii) Desenvolvimento da escrita

As salas de aula devem proporcionar um ambiente rico em escrita : livros, diversos registos escritos. As crianças devem ter oportunidades para falar sobre a escrita, questionar, apontar para as palavras e associá-las a gestos correspondentes, ou soletrá-las usando a dactilologia. É importante dar instruções claras para a execução de trabalhos escritos, promover projectos de escrita em grupo, de modo a que os alunos mais fracos possam beneficiar da experiência dos mais avançados. A turma pode construir o seu próprio livro de textos, de histórias. O objectivo é trabalhar com unidades superiores, não apenas as palavras isoladas.

Lebedeff (2007) refere que o programa Shared Reading foi bastante incentivado nas escolas de surdos dos Estados Unidos. Trata-se basicamente de uma actividade de leitura compartilhada, em que o objectivo principal é ensinar os pais e outros cuidadores (avós, irmãos mais velhos...) a ler livros em língua gestual americana, utilizando estratégias que tornem a leitura mais eficiente. São adultos surdos treinados para contar histórias que funcionam como modelos para pais e crianças. O treino é baseado nos 15 princípios compilados por Schleper (1997, in Lebedeff, 2007), a partir da observação e da análise de estratégias utilizadas pelos pais surdos quando lêem histórias para os seus filhos. Os princípios referidos são os seguintes:

- **Traduzir histórias usando a ASL** – não se trata de uma tradução literal palavra- palavra, mas sim uma tradução que se focaliza em conceitos, dando ênfase à utilização do alfabeto manual para soletrar palavras novas.
- **Manter ambas as línguas visíveis**
- **Elaborar sobre o texto** – O autor sublinha a importância de serem adicionadas explanações sobre o texto para torná-lo mais compreensível
- **Rer as histórias numa perspectiva de partir do “conto da história” para a “leitura da história”** – Sugere-se que o leitor conte a história nas primeiras vezes e à medida que a criança compreendeu o foco da narrativa o leitor deve, pouco a pouco, focalizar-se mais no texto.
- **Seguir a liderança da criança.**

- **Tornar explícito o que está implícito.**
- **Ajustar o local do gesto para adequar à situação da história** – Usar a liberdade e criatividade para localização do gesto: na página do livro, no corpo da criança, e também no lugar usual.
- **Ajustar o estilo de gesto adequando a história** – Ser dramático, jogar com os gestos, usar expressões faciais para mostrar diferentes personagens, diferentes sentimentos e estados de humor.
- **Conectar conceitos da história ao mundo real** – Relacionar as personagens aos eventos reais, aos conhecimentos e vivências da criança.
- **Usar estratégias para manter a atenção.**
- **Usar o contacto visual para convocar a participação da criança.**
- **Actuar para ampliar conceitos.**
- **Usar variações da ASL para frases repetitivas.**
- **Fornecer um ambiente positivo e de apoio** – Incentivar a criança a partilhar as suas ideias sobre a história
- **Esperar que a criança se torne leitora** – Acreditar no sucesso da criança e continuar a ler muito.

(adaptado de Schleper, 1997, in Lebedeff, 2007)

A autora refere que este projecto se fundamenta nos estudos que evidenciam a importância da leitura de livros em idades precoces para a obtenção de índices elevados de leitura e escrita de crianças ouvintes, não sendo ainda possível avaliar os resultados obtidos pelas crianças surdas que participaram neste projecto, embora seja esse um dos objectivos das pesquisas actualmente em curso na Universidade de Gallaudet – Laurent Clerc National Deaf Education Center.

Mas sabemos que tanto os resultados de experiências educativas bilingues (já por nós referidas), como as diversas investigações realizadas com crianças surdas filhas de pais surdos, põem em evidência a correlação positiva entre o desenvolvimento linguístico em língua gestual desde idades muito

precoces e o acesso à linguagem escrita. Schley (in Coutinho, 2006) diz que “ as crianças surdas filhas de pais surdos ou as que tiveram uma exposição precoce à língua gestual entram na escola com uma maior competência, que lhes traz vantagens na aprendizagem da 2ª língua (se a 1ª for mantida em desenvolvimento continuado), bem como na aquisição das matérias académicas (...)”.

Isto não significa, no entanto, que todas as dificuldades na educação dos surdos fiquem resolvidas com a introdução da língua gestual. Mesmo conhecendo a língua gestual, os surdos têm pela frente uma série de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, já que, para os surdos, aprender a ler significa aprender uma outra língua (Svartholm, 1998; Sim-Sim, 2005). Caldas (2009) lembra que apesar da “proximidade processual entre linguagem gestual e linguagem escrita (...), o que os surdos aprendem a escrever não é a sua linguagem natural, mas sim uma 2ª língua para a qual não têm qualquer tipo de suporte fonológico e que têm de articular como a semântica num espaço visual” (pg.93).

Essa outra língua, tão importante como a 1ª, uma vez que se trata da língua de escolarização, constitui, na sociedade da informação e do conhecimento que marca hoje os nossos dias, um instrumento indispensável para aprender sobre o mundo, para usar na escola, para comunicar com surdos e ouvintes, para ter acesso à informação, para usufruir dos bens de cultura, para aceder a níveis académicos mais elevados, para desempenhar profissões mais especializadas, para garantir uma efectiva igualdade de oportunidades (Gutiérrez, 1999; Sim-Sim, 2001). Como refere Niza (2004), “ (...) o ensino da escrita é, muito mais do que no passado, um programa prioritário da Democracia” (pg.126). Para os surdos o seu domínio representa a possibilidade de uma inclusão plena na sociedade maioritariamente ouvinte, um requisito indispensável ao exercício de todos os seus direitos.

Conscientes da sua enorme importância para esta população, assim como dos problemas que se colocam na sua aprendizagem, e da responsabilidade da escola em ensinar a ler e a escrever com competência os

alunos surdos, importa-nos desenvolver um estudo que possa contribuir para percebermos melhor quais são as dificuldades destes alunos na escrita de um texto narrativo. Conhecendo-as e reflectindo-as, podemos procurar os caminhos que nos ajudem a nós, professores, a ajudá-los a ultrapassá-las.

CAPÍTULO II

DA LINGUÍSTICA TEXTUAL À ESTRUTURA DO TEXTO NARRATIVO

A “linguística textual”, um ramo da linguística que surgiu nos anos sessenta a partir dos estudos alemães e dos trabalhos de Coseriu e Weinrich (Neves e Oliveira, 2001), passou a eleger o texto como objecto de investigação, com toda a sua complexidade, atribuindo à semântica e à pragmática papel de relevo e relegando para 2º plano “a autonomia da sintaxe” (ibidem). O aparecimento desta corrente da linguística e todos os trabalhos que posteriormente foram desenvolvidos tiveram como consequência, segundo os mesmos autores, a construção de uma gramática textual que radicava em três ideias-base:

1. Determinar o que faz de uma unidade um texto; os seus princípios de constituição; em que consiste a coerência de um texto; o que produz textualidade.
2. Determinar critérios para a delimitação/segmentação dos textos.
3. Diferenciar, na entidade “ texto”, os seus vários tipos (pg17).

Estes contributos conduziram a novas abordagens no estudo do texto, passando a inscrevê-lo como “unidade básica de manifestação da linguagem” (Silva, 2001:50). A investigação, ultrapassando o trabalho centrado na gramática da frase, passa sobretudo a questionar o que faz com que um texto seja um texto e quais os critérios responsáveis pela sua textualidade, levando a novas “aproximações à definição de texto”. (Neves e Oliveira, 2001).

1 – O QUE DEFINE UM TEXTO?

Ainda que tradicionalmente o texto fosse entendido como “um conjunto acabado de enunciados escritos ou frases que constituem um todo e se apresentam visualmente estruturados e impressos num suporte tipográfico” (Gouveia, 2008:113), para a linguística actual o termo “texto” não está apenas

associado à escrita, referindo-se a uma unidade de uso linguístico, que pode ser oral ou escrita, de um ou vários autores, de maior ou menor dimensão. Do aviso colocado à porta de casa para ter cuidado com o cão, ao spot publicitário ou à receita de cozinha, toda a mensagem verbal pode ser considerada um texto (Gouveia, *ibidem*).

Recuando às origens, o termo “texto”, da família de textura, têxtil, deriva do latim “tecido”, o que é urdido, o que está entrelaçado. Para Neves e Oliveira (2001), esta ideia remete metaforicamente para algo que pode ser concretizado, construído, cujo produto final deve ser “possuidor de uma certa unidade, de uma coerência e de uma estrutura”(pg.19).

Para além dos aspectos de estrutura e coesão interna, muitos autores sublinham também a intenção comunicativa e a adequação ao contexto. Para os autores do dicionário de narratologia (Reis e Lopes, 1987), um texto é um todo semanticamente coerente que resulta de “intenções e estratégias específicas”, num determinado contexto comunicativo.

A partir do confronto e análise de diferentes autores sobre o conceito de texto, Neves e Oliveira (2001) concluem que apesar da grande variedade de acepções, existem também pontos comuns que podem ser entendidos como critérios mais recorrentes e que podem configurar o texto como:

“ possuindo uma função comunicativa e social de especial importância, sendo produto da actividade em contexto, como assumindo um estatuto de signo linguístico superior, como revelando um carácter de unidade e totalidade semânticas, coesas e coerentes, marcadas pelo seu “fechamento” (p.23).

Esta dimensão de texto, enquanto prática discursiva, de natureza eminentemente social, é também a perspectiva que adoptamos ao longo deste trabalho, considerando o texto em toda a sua totalidade e complexidade, embora, por razões de operacionalidade do estudo, tenhamos que por vezes nos centrar numa análise mais parcelar de algumas estruturas linguísticas mais elementares.

1.1 - TIPOS DE TEXTO

Segundo Neves e Oliveira (2001), datam da 2ª metade do séc.xx as primeiras tentativas de análise e tipificação de gêneros discursivos.

Os mesmos autores, na linha de Adam (1985, in Neves e Oliveira, 2001) defendem que a tipologia textual é um conhecimento implícito dos sujeitos falantes que importa tornar consciente no trabalho com os alunos: “para que o aluno produza textos de diferentes tipos, como se lhe exige, necessita de assimilar e de praticar essa categorização” (pg. 56).

Também para Goodman (1987), as características dos textos com as quais o leitor se confronta devem ser compreendidas, pois são estas características que vão ser utilizadas pelo leitor ao fazer predições na construção do significado. Quando o leitor levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto utiliza as suas experiências pessoais mas também as características do próprio texto, o que significa que pode ser mais fácil antecipar uma estrutura que já se domina, tornando a leitura mais rápida e eficaz.

O mesmo pressuposto é também válido para a escrita, pois é a familiarização com diferentes tipos de texto, tanto a nível oral como escrito, que permite um maior conhecimento e assimilação das recorrências mais utilizadas, podendo ajudar a transferir esse conhecimento para a escrita.

Sabemos no entanto que a diferentes autores correspondem diferentes categorizações, dependendo dos pontos de partida em que cada autor se coloca na abordagem de um texto, de acordo com perspectivas teóricas diversas.

Enquanto alguns autores colocam o enfoque nas intenções comunicativas do autor, outros elegem a estrutura do texto, outros combinam diferentes critérios, como por exemplo a estrutura do texto e as intenções comunicativas do autor, há ainda os que utilizam sobretudo gêneros literários (narração, poesia...) e outros que se referem a usos mais concretos da escrita (notícia, correspondência...).

Neves e Oliveira (2001) referem algumas tipologias que se inscrevem em tendências teóricas mais fortes e que ajudaram a determinar elementos estruturantes de algumas categorias textuais. A título de exemplo referem as propostas de Werlich (1976) e Adam (1998). Werlich considera cinco tipos de texto:

- a) descritivo, que tem mais a ver com o espaço.
- b) narrativo, mais ligado ao tempo; ocupa-se sobretudo de relatos de acontecimentos que se desenvolvem no tempo.
- c) expositivo, que explicita uma ideia, um conceito.
- d) argumentativo, que apresenta uma tomada de posição.
- e) instrutivo, que dá instruções, é um texto dominado pelo uso do imperativo.

Adam (1998, in Neves e Oliveira, 2001) propõe uma classificação centrada em “estruturas sequenciais básicas”, relativamente estáveis. O autor considera que existem “sequências – base” que ajudam a definir tipos discursivos : narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e diagonal. O tipo explicativo corresponde, em linhas gerais, ao tipo expositivo de Werlich (1976, in Neves e Oliveira, 2001) e no tipo diagonal, também designado diagonal-conversacional, o autor considera as entrevistas, o diálogo, as conversas telefónicas, etc.

Da revisão da literatura constatamos que é opinião quase unânime que os textos raramente pertencem a um só tipo e Neves e Oliveira (ibidem) afirmam mesmo que “se raramente os textos são monotípicos, também raramente são monossequenciais. Os textos poderão estruturar-se a partir de várias sequências, tipologicamente idênticas ou diferentes.” (pg 66).

No entanto, os mesmos autores consideram que se não se chegou ainda a uma definição satisfatória para a “superestrutura” dos géneros expositivo, explicativo e diagonal, o mesmo não acontece em relação a outros géneros discursivos: narrativo, descritivo, argumentativo. Para estes tipos de textos já se chegou a uma descrição mais ou menos estável e aceitável dos elementos

estruturantes que ajudam a determinar “muitas das suas marcas diferenciadoras”(pg 68).

Talvez por isso, parece não levantar grandes dúvidas o facto de se inscreverem no mesmo registo narrativo textos tão diferentes como o romance, o “fait-divers”, o conto , o relato de uma experiência ou vivência do quotidiano, o relato histórico, a novela, as bandas desenhadas, a reportagem, etc.

1.2 - TEXTO NARRATIVO

“Uma narrativa é uma descrição de eventos, baseada em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê”.(Grasser, Golding & Long,1991, in Sim-Sim, 2007).

Esta valorização da comunicação na consideração daquilo que pode ajudar a definir uma narrativa, surgiu apenas nos estudos de narratologia contemporânea a partir dos finais dos anos setenta. Para Adam e Revaz (1997) é a partir daqui que os estudos nesta área começam a considerar “o discurso narrativo numa perspectiva de comunicação” (pg13), começando então a dar-se importância ao facto de o autor da narrativa estruturar o seu texto “em função do efeito que ele procura produzir na pessoa que o interpreta”(ibidem). A forma como o leitor ou o ouvinte vão entender o texto vai depender também da intenção comunicativa do produtor, e não apenas da compreensão literal do texto.

Mas para os autores clássicos a narrativa era “apenas” o relato de factos reais ou imaginários. (Adam e Revaz, ibidem).

Segundo os autores do Dicionário de Narratologia (Reis e Lopes, 1987), remontam aos trabalhos de Propp, autor russo do início do séc.XX, os primeiros estudos sistematizados sobre a organização estrutural da narrativa. Analisando uma centena de contos populares, o autor constatou que todos se organizavam de acordo com o mesmo esquema sequencial, formado por “um conjunto restrito de elementos invariantes: as funções” (pg. 31). Por funções, o

autor entendia as acções que desempenhavam um papel fulcral no desenvolvimento global da história. Uma função pode ser executada por diferentes personagens e assumir diversas realizações, mantendo-se contudo como factor decisivo no desenrolar da narrativa. Um malefício pode ser concretizado por um rapto, um roubo, um assassínio, o que interessa é o seu significado no encadeamento global dos eventos narrados. O número limitado de funções identificadas por Propp (31), obedece a uma ordem rígida, embora algumas funções possam ser suprimidas ou utilizadas de forma repetida. Talvez por isso, Propp (cit pelos mesmos autores), afirmava que os contos novos são modificações dos contos antigos.

Algumas das funções descritas por Propp (ausência, liderança, transgressão...) remetem para uma espécie de modelos do comportamento humano e vão condicionar a criatividade do autor (Neves, 2002).

Muitos estudos realizados posteriormente vieram retomar esta ideia de estrutura sequencial na análise da narrativa, assumindo alguns autores uma posição crítica face à ordem rígida proposta por Propp na sequencialidade das funções e introduzindo novos elementos considerados essenciais. Adam (1992, in Neves e Oliveira, 2001) refere que o texto (qualquer texto) não pode ser definido apenas pela sequencialidade (de certa forma limitada, enquanto visão linear do texto) e refere que para que se possa classificar um texto como narrativo, é necessária a presença simultânea dos seguintes elementos: uma sucessão de acções/acontecimentos, a unidade temática, a transformação de predicados, o processo, a causalidade e uma avaliação final.

Analisemos, de forma resumida, cada um destes elementos da proposta de Adam, com o contributo de outros autores:

Quanto ao 1º elemento – **sucessão de acontecimentos** – o texto narrativo caracteriza-se por uma sucessão de acções/acontecimentos, enquadrados no tempo. No entanto, esta característica temporal não é suficiente para definir uma narrativa, sendo necessário que essa temporalidade esteja envolvida por uma tensão, conjugada com os elementos que se seguem.

Em relação à **unidade temática**, esta corresponde a uma unidade da acção, marcada pela presença de pelo menos um actor-sujeito que pode ser individual ou colectivo. Para garantir a unidade temática as partes que constituem o todo devem estar organizadas de tal modo que, se uma delas for suprimida ou deslocada, o todo fica desarticulado e desordenado. Esta é condição indispensável para que um texto possa ser considerado narrativo mas este critério só é pertinente quando conjugado com as seguintes componentes: sucessão temporal e a transformação de predicados (Adam e Revaz, 1997).

No que diz respeito à **transformação de predicados**, o autor entende-a como a passagem de um estado a outro (e.g., infelicidade em felicidade) ou a inversão de conteúdos. Há como que uma espécie de previsibilidade que toma como necessária a transformação para o fecho da narrativa. Deve ter-se em conta os acontecimentos que marcam o início e o fim da narrativa, procurando detectar o que se vai transformando entre um ponto e outro.

Quanto ao **processo**, este corresponde a um modo de composição do texto, reconhecido por Ricoeur (1986, in Neves e Oliveira, 2001), através dos termos “princípio”, “meio” e “fim”. Adam e Revaz (1997), referem que para que haja narrativa é necessária uma transformação dos predicados, no decorrer de um processo, acrescentando que é a noção de processo que vai permitir precisar a componente temporal e abandonar a ideia da narrativa como uma simples sucessão temporal de acontecimentos. O processo é dominado pela tensão.

A **causalidade**, uma característica que diz respeito ao facto de as acções ao longo da narrativa se desenrolarem respeitando uma lógica, pautadas por uma relação de causa. O texto não é uma mera justaposição de acontecimentos que se sucedem no tempo “Há como que um percurso de justificação das acções” (Neves e Oliveira, 2001: 77).

A **avaliação final**, que pode estar explícita ou implícita, refere a presença de uma componente moral no final da narrativa. Este elemento é equacionado por outros autores. Mink(1969), referido por Coutinho (2006), acrescenta que “mesmo quando todos os factos estão expostos, fica sempre o problema da sua compreensão no quadro de um acto de julgamento, aquilo

que faz com que os factos narrados se tomem como um todo, em vez de serem vistos como uma série”(pg. 134). Para alguns autores qualquer narrativa tem por objectivo cumprir uma finalidade que já existe mesmo antes da narrativa ser produzida. (ibidem)

Coutinho (2006), sintetiza assim a proposta de Adam para o esquema da sequência narrativa:

“ uma sucessão de acontecimentos – sobrepondo-se à mera sucessão temporal a representação de um processo (que se desencadeia, se complica e se resolve) através do qual acontece uma transformação. Às relações cronológicas e lineares sobrepõe-se a ordenação hierarquizada dos momentos através dos quais se processa a transformação, sendo esta hierarquização dominada por uma etapa final de avaliação (moral), que pode ser mais ou menos explícita” (pg. 156)

Labov e Waletzky (1967, in Silva, 2003), na sequência de estudos efectuados sobre análise de narrativas orais, encontraram padrões recorrentes, a partir dos quais foi possível estabelecer funções que o discurso narrativo cumpre em situação comunicativa e tiveram em conta a sequência temporal como uma importante propriedade da sequência narrativa. Para os autores, existe uma matriz básica da narrativa (superestrutura) constituída pelos seguintes elementos: **resumo** (sobre o que vou falar), **orientação** (quem, o quê, quando, onde), **complicação** (o que aconteceu), **avaliação** (o que eu acho sobre o que aconteceu), **resolução** (o que finalmente aconteceu) e **coda** (terminei de narrar). A complicação é a única estrutura que segundo os autores não pode estar ausente (pg. 117).

À semelhança de Labov e Waletzky (1967, in Reis e Lopes, 1987), muitos outros investigadores apontam para a existência de um esquema narrativo comum que preside à produção de textos narrativos. Esta matriz global de base (também designada de superestrutura) é constituída por determinadas categorias e regras, culturalmente adquiridas. Para Roland Barthes (citado pelos mesmos autores), a narrativa começa com a própria história da humanidade, está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades.

Assim, vamos encontrar, em diferentes modelos de análise, algumas categorias comuns que podemos considerar como estruturadoras do texto narrativo: **tempo, espaço, personagens e acção.**

Tempo

“O carácter comum da experiência humana, que é marcado, articulado, clarificado pelo acto de narrar sob todas as suas formas, é o temporal. Tudo o que se narra acontece no tempo, ocupa tempo, desenrola-se temporalmente e o que se desenrola no tempo pode ser narrado.” (Ricoeur, 1986, cit in Adam e Revaz, 1997: 53)

Tal como Labov e Waletzky, Ricoeur atribui ao tempo um lugar central na narrativa. Mas há vários níveis temporais que se cruzam no interior da narrativa. Adam e Revaz (1997) falam de “uma dupla temporalidade”: o tempo próprio da história e o tempo de produção do texto. Outros autores falam do tempo da história e do tempo do discurso. O tempo da história corresponde ao tempo em que decorre a acção e pode por vezes assumir a forma de tempo psicológico, quando se relaciona com o modo como as personagens sentem a passagem do tempo.

O tempo do discurso refere-se ao tempo que o narrador estabelece para relatar os acontecimentos – pode voltar atrás no tempo, adiantar determinado episódio, omitir o que se passou num determinado período.

A dimensão temporal que permite situar os acontecimentos narrados num tempo, está presente logo desde o início do texto, normalmente através da presença de um marcador temporal inicial que reenvia para um mundo próprio. A expressão mais comum, utilizada na literatura infantil, é o “Era uma vez...” (Carvalho , 2008)

Espaço

Tal como o tempo, o espaço assume importância fundamental e integra três componentes:

Espaço físico – trata-se do espaço onde as personagens se movimentam e onde os acontecimentos se desenvolvem. É constituído pelos

elementos físicos que servem de cenário ao desenrolar da acção: a cidade, o campo, o interior de uma casa, objectos, etc.

Espaço social – Refere-se ao espaço que situa as personagens em determinados ambientes sociais.

Espaço psicológico – é o espaço construído pelo conjunto de elementos que traduzem a interioridade das personagens (as emoções, reflexões...)

Personagens

“ As personagens são os elementos permanentes que sustentam o desenrolar da história” (Reis e Lopes, 1987: 66)

São as personagens que suportam a acção, uma vez que é através delas que a acção se concretiza. Existe uma personagem principal (ou personagens principais), que desempenha(m) um papel central no desenrolar da acção, e personagens secundárias, que participam na acção sem desempenharem papel decisivo. Há ainda os figurantes, personagens a quem cabe apenas ajudar a compor um ambiente ou espaço social.

As personagens podem ser individuais ou colectivas, humanas ou não.

O narrador pode ser exterior à história que narra ou identificar-se com uma das personagens, mas é sempre a entidade responsável por contar a história. Para Adam e Revaz (ibidem) o narrador faz parte do texto. Ele assume a função de um actor ou mantém-se “uma mera voz narrativa”, podendo ocupar diferentes posições.

Acção

“Sem acção não há tragédia” Aristóteles citado in Wikipédia

Se estendermos o termo tragédia à narração, podemos concluir que para Aristóteles, assim como para muitos outros autores, a acção é o 1º elemento essencial ao texto narrativo. Esta é constituída pela sequência de acontecimentos motivados ou sofridos pelas personagens. Segundo Zacarias

Nascimento (2006) esta sequência pode acontecer, regra geral, de três maneiras:

Encadeamento – sucessão de acontecimentos seguindo uma ordem cronológica, ao longo do tempo: $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow d$

Encaixe – uma acção é introduzida no meio de outra, ficando momentaneamente suspensa, para ser retomada mais tarde: $a \rightarrow b \rightarrow a$

Alternância – duas ou mais acções vão alternando entre si, no caso de três acções: $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow a \rightarrow b \rightarrow c$

Adam e Revaz (1997) acrescentam a estas três hipóteses mais uma que designam por: Combinação de tipos. Para os autores isto significa que é possível fazer combinações entre estes três tipos composicionais.

Assumindo também alguns destes elementos como fundamentais da estrutura narrativa, as autoras do estudo do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) sobre a Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008), construíram um modelo de análise de textos narrativos escritos, com o objectivo de analisar os textos de alunos dos 1º e 2º ciclos que frequentam as escolas portuguesas e que não têm como língua materna o Português, de modo a poderem desenvolver formas de intervenção pedagógica e didáctica mais eficazes no trabalho com estes alunos, nomeadamente no ensino da língua portuguesa.

Entre os diferentes níveis textuais analisados (ortografia, vocabulário, coerência e coesão, dimensão, estrutura de género), vamos centrar-nos na análise da estrutura de género, por ser este o aspecto que directamente mais nos diz respeito, uma vez que vai ser objecto do nosso estudo com a população surda.

Como elementos obrigatórios da estrutura do texto narrativo os autores consideram: a referência temporal inicial (quando); a localização espacial inicial (onde); a introdução das personagens (quem) , a sequencialização lógica dos acontecimentos (o quê, como, porquê) e o fechamento da narrativa, podendo este último elemento ser opcional, tal como propõe também o modelo de Adam.

Para Gouveia (2008), colaborador do referido estudo, estas etapas são “indispensáveis enquanto princípios orientadores da progressão textual”. Sublinha o autor que qualquer texto se desenvolve em função da sua estrutura de género e que é essa estrutura de género que faz com que um texto seja semelhante a outro, o que permite “enquadrá-lo culturalmente em função das convenções de que faz uso” (pg.116).

O conhecimento dessas convenções não decorre apenas dos conhecimentos gramaticais, mas também dos conhecimentos sobre o mundo e das “manifestações de cultura simbólica que são relevantes numa dada comunidade” (ibidem: pg. 118).

Grande parte desse conhecimento resulta da experiência de vida, das interações que estabelecemos com os outros e com os objectos, do uso que fazemos dos conhecimentos linguísticos que fomos adquirindo na relação com o meio envolvente. Uma situação que se apresenta de modo muito diferente para as crianças surdas.

2 - AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA NA CRIANÇA OUVINTE – ALGUMAS PERSPECTIVAS

O texto narrativo está vulgarizado na nossa cultura e faz parte do quotidiano das crianças desde muito cedo, através das histórias que ouvem contar ou ler, dos acontecimentos narrados pelos pais em casa, dos filmes da televisão, das conversas dos amigos na escola, das histórias aos quadradinhos, etc.

Na escola, este tipo de texto é também um dos primeiros a ser pedido às crianças, primeiro oralmente e depois por escrito. Ao longo da escolaridade básica é também o que é solicitado pelos professores com maior frequência. Este facto deve-se, na perspectiva de Vieira (1988, in Santana, 2007) ao maior domínio que as crianças têm da estrutura narrativa no momento da entrada na escola, constituindo este um saber implícito quando chegam à escola.

Os estudos desenvolvidos por Perroni (1983, 1992), referidos por Silva (2003); Santos (2000) e Manola (2006), sobre o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças pequenas, mostram-nos que esse é um tipo de discurso cujas “estruturas mínimas” se constroem em interacção com o adulto, pelo diálogo, durante os anos que antecedem a iniciação formal à linguagem escrita. Para compreender como as crianças pequenas chegam ao domínio da estrutura narrativa no discurso oral, Perroni (1992, in Manola, 2006) investigou o papel dos adultos e das histórias tradicionais nesse processo, assim como a idade a partir da qual se pode considerar que uma criança constrói uma narrativa coerente.

Num estudo longitudinal , onde acompanhou duas crianças entre os dois e os cinco anos de idade, na interacção com o adulto em diversas situações do quotidiano, a autora constatou que num contexto favorável à produção de narrativas, as crianças a partir dos dois anos fazem as suas primeiras tentativas de narrar, em conjunto com o adulto. Progressivamente, pela mediação do adulto e de forma dialógica, a criança vai aprendendo a organizar o seu discurso, até se constituir como narrador, sujeito do enunciado, por volta dos quatro anos.

Inicialmente o seu discurso está muito ligado á realidade imediata, às suas vivências, passando depois para a “história” ficcionada e finalmente para o “caso”, uma estrutura mista onde a criança combina livremente o mundo real e o imaginário (Silva, 2003). Os estímulos linguísticos muito utilizados na narrativa ficcionada e presentes sobretudo nas expressões de abertura e fechamento, como “era uma vez” e “viveram felizes para sempre”, ajudam a criança a perceber as relações temporais e a avançar no discurso, no momento em que ela própria se constitui como narrador “... à medida que a criança vai construindo sua narrativa, com a presença dos marcadores da narrativa (verbos de acção empregados no perfeito ou no imperfeito – era, daí, foram...) que dão sentido ao que se narra, ela avança em sua trajectória para a autonomia narrativa tanto ao nível do léxico quanto ao nível do discurso” (Perroni, 1992, in Manola, 2006:53). Para a autora, por volta dos cinco anos de idade a criança “já é capaz de iniciar uma narrativa sob a perspectiva do tempo dos acontecimentos”.

Muitos outros estudos desenvolvidos sobre a aquisição da narrativa em crianças ouvintes referem que as estruturas mínimas da narrativa a que se refere Perroni estão já presentes por volta dos cinco anos. Applebee (1978, in Neves, 2002), observou, a partir de um estudo alargado sobre narrativas produzidas por 300 sujeitos entre os 2 e os 17 anos, que quase todas as crianças de 5 anos iniciavam as suas narrativas utilizando a expressão “Era uma vez” e contavam a história no pretérito, sendo poucas as que usavam uma marca para fecho da narrativa.

Shank (1977), referido pela mesma autora, concluiu, a partir da observação da sua filha, que aos cinco anos as crianças conseguem produzir narrativas em que as acções se organizam de acordo com determinado plano, constituindo algo mais do que um conjunto de frases ligadas entre si.

No mesmo sentido vão os resultados dos trabalhos apresentados por Botvin e Sutton-Smith referidos por Coutinho (2006). Para estes autores, é por volta dos seis anos que as crianças começam a dominar uma concepção global de história, as chamadas “plot stories”, em que já aparecem os três elementos clássicos da história – o princípio (que inclui o princípio e a complicação), o meio (desenvolvimento) e o fim (resolução).

Stein e Albro (s.d, in Bamberg, 1997), partindo da hipótese de que o conceito do que é uma boa história do ponto de vista das crianças pode ser determinante na coerência e complexidade das histórias que elas constroem, nomeadamente na construção de narrativas organizadas com o objectivo de atingir determinado fim, em torno de um plano, as chamadas “goal-based stories”, desenvolveram um estudo comparativo com crianças entre os 5 e os 10-11 anos e concluíram que as crianças do Jardim de Infância já são capazes de construir histórias “goal-based”, embora não o façam com tanta frequência como as crianças mais velhas. Apesar de construírem histórias mais curtas e utilizando estruturas menos complexas, as crianças em idade pré-escolar já adquiriram muitas das ferramentas fundamentais para contar histórias, especialmente aquelas que exigem o uso intencional de esquemas de acção.

3 – AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA NA CRIANÇA SURDA – ALGUMAS PERSPECTIVAS

Da revisão da literatura encontramos poucos estudos efectuados com crianças surdas sobre esta questão. Sabemos, no entanto, que a barreira da comunicação entre a família e o seu filho surdo dificulta o diálogo, sendo consideravelmente reduzidas as práticas sociais de convívio com a narração de histórias e acontecimentos.

Num estudo desenvolvido a partir da análise de narrativas escritas por alunos surdos em níveis iniciais de escolarização (4ª e 5ª série), Silva (2003) constatou que os alunos surdos utilizavam poucas categorias funcionais ou gramaticais, que tinham um fraco domínio das convenções do Português escrito, fazendo “erros” típicos de alunos aprendentes de uma 2ª língua, e que os alunos mais novos apenas conseguiam realizar a parte da narrativa correspondente à “complicação”, omitindo outros aspectos do texto narrativo. Mas verificou também que os alunos que apresentavam melhores desempenhos no uso destas funções são aqueles que utilizam a língua gestual nas interacções com a família desde cedo.

Também os estudos realizados com crianças surdas filhas de pais surdos entre os finais dos anos 70 e durante a década de 90 (Schlesinger e Meadow, 1972; Maestas e Moores, 1980; Bellugi, Van Hoek et alii, 1988 ; Woll, 1988, in Amaral, 2006) e que tiveram como objectivo o estudo das etapas de desenvolvimento da aquisição das línguas gestuais, bem como a identificação de um período crítico para a sua aquisição, alguns já por nós referidos, vieram mostrar que as crianças surdas expostas precocemente a um *input* linguístico adequado seguem as mesmas etapas de aquisição da linguagem das crianças ouvintes, fazendo generalizações semelhantes às crianças ouvintes e cometendo os mesmos erros nessas generalizações, embora nem tudo seja absolutamente paralelo nas aquisições linguísticas nos dois tipos de línguas (orais e gestuais).

Bellugi e a sua equipa (1988, in Amaral 2006), num estudo sobre a A.S.L que envolveu cerca de sessenta crianças surdas filhas de pais surdos,

mostraram que atendendo às marcas diferenciadoras relativas a cada língua (línguas gestuais, línguas orais) há algumas aquisições que podem ocorrer mais tarde na criança surda, nomeadamente a utilização de referências pronominais. Ao contar uma história, uma criança surda de três anos junta todos os referentes num único ponto espacial, em vez de os distribuir arbitrariamente por diferentes pontos para referir distintos referentes. É por volta dos cinco anos que a criança surda adquire esta competência, conseguindo então realizar uma indexação espacial apropriada aos pronomes.

Esta situação tem a ver, segundo os autores, com a complexidade da língua gestual no que diz respeito às referências pronominais nas frases e nos discursos. Para Amaral (2006), “as crianças surdas são postas perante duas tarefas muito específicas da linguagem: a memória e as transformações espaciais, por um lado, e, por outro, o processamento espacial da estrutura gramatical, tudo num acontecimento visual simultâneo”(pg 139).

Quadros e Schmledt (2006) referem os estudos de Karnopp (1994) e Quadros (1995) sobre a aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS) em crianças surdas, onde estes investigadores concluem que por volta dos 3 anos as crianças começam a contar histórias ainda muito ligadas ao seu quotidiano mas não necessariamente ligadas ao contexto imediato. Contam sobre o seu animal de estimação, sobre um acontecimento ocorrido em casa, etc. Contudo, nem sempre fica claro o estabelecimento dos referentes no espaço, o que dificulta o entendimento das histórias.

Cerca dos 4 anos já utilizam configurações das mãos mais complexas e começam a usar o espaço para expressar relações entre os argumentos. As expressões faciais acompanham a estrutura produzida, nomeadamente para as interrogativas e para a negação, mas ainda não conseguem conservar os pontos estabelecidos no espaço quando contam as suas histórias, apesar de já terem sido observadas tentativas de sucesso em crianças de 4/5 anos. Quadros e Schmledt (2006) acrescentam que “aos poucos, torna-se mais claro o uso da direcção dos olhos para concordância com os argumentos, bem como o jogo de papéis desempenhado através da posição do corpo explorados para o relato de histórias.” (pg 22).

Klima, Bellugi e Hickok (2009) referem que, apesar das línguas gestuais terem uma estrutura formal idêntica à das línguas orais e de se regerem por princípios organizacionais também idênticos, têm como característica única a organização espacial. Para estes autores

“a diferença superficial mais evidente entre a linguagem gestual e a linguagem falada é a dependência de contrastes espaciais em todos os níveis linguísticos, evidente a nível da gramática da ASL e também a nível de funções extra-sintáticas, tais como o discurso. A organização espacial é uma propriedade única dos sistemas visuogestuais” (pg. 46).

Ainda no domínio da análise narrativa, Gray, Banks, Fyfe e Morris (1992), referidos por Carvalho (2008), sustentam que não pode à partida assumir-se que os surdos e os ouvintes usem de forma semelhante as estruturas cognitivas. Uma das dificuldades encontradas por parte dos surdos em relação à estrutura narrativa é perceber as características que dão força e saliência à linha condutora da história.

Muitos autores referem, no entanto, que as dificuldades encontradas pelos surdos na estruturação de uma narrativa podem ser colmatadas, ou pelo menos minoradas, se as crianças surdas tiverem a possibilidade de ouvir histórias contadas em língua gestual desde muito cedo. Svartholm (1998), Quadros (1997) e Lebedeff (2007) afirmam que o relato e a produção de histórias em língua gestual são duas chaves preciosas no acesso à leitura e à escrita pela criança surda. Nesse sentido, sugerem a imersão precoce em textos e histórias, usando a língua gestual como prática discursiva. A língua gestual pode facilitar as experiências precoces com livros, histórias, contos, através das interações que se estabelecem entre a criança e os adultos (pais, educadores, surdos e ouvintes que conheçam a língua gestual). A criança poderá, através dessas experiências, aceder ao conhecimento de diversos tipos de textos, começando a descobrir as potencialidades da linguagem e o seu poder para criar mundos possíveis e imaginários de tal maneira que, sem saber ler nem escrever, poderá começar a entender as funcionalidades da linguagem escrita.

Referindo-se à experiência da Suécia, Svartholm (1998) diz que, quando comparados textos escritos por crianças surdas de há 10 ou 15 anos com

textos escritos por crianças surdas de hoje, podem ver-se claramente diferenças entre eles. As crianças surdas de hoje continuam a cometer erros gramaticais de diferentes tipos, característicos de quem está a aprender uma 2ª língua, mas a grande diferença que se nota é a sua capacidade para escrever histórias, nomeadamente na imaginação e na criatividade. Isto acontece porque as crianças surdas de hoje, na Suécia, entram em contacto com a literatura e começam a ouvir contar histórias em língua gestual muito tempo antes da sua iniciação formal à leitura e à escrita, o que vai reflectir-se na sua qualidade escrita.

Quadros (1997) refere também que a Comunidade Surda tem um razoável património de histórias, bem como de contos e piadas que são contados de geração em geração, nos espaços criados pelos próprios surdos, como é o caso das associações, das escolas de surdos, dos lares, etc. No entanto, este património não é valorizado nos espaços de educação formal, como é o caso da escola.

No seu trabalho de investigação sobre a influência do ambiente bilingue na sequência narrativa em crianças surdas, um estudo experimental desenvolvido ao longo de um ano, Coutinho (2006) verificou que as crianças surdas envolvidas num ambiente bilingue, estimulante do ponto de vista comunicativo - linguístico, apresentaram resultados elevados do ponto de vista da estrutura da sequência da narrativa produzida na língua materna (língua gestual). Estes resultados ficaram muito próximos dos resultados obtidos pelas crianças ouvintes na sua língua materna (português oral).

Quanto à escrita, apesar de se ter verificado um desenvolvimento progressivo entre o início e o final do ano, verificou-se que os resultados obtidos estão ainda aquém dos resultados conseguidos pelos alunos ouvintes. As crianças surdas que não usufruíram de um ambiente estimulante em língua gestual apresentaram os piores resultados na estruturação da sequência narrativa, tanto gestualmente como por escrito, afastando-se consideravelmente quer do grupo dos alunos ouvintes, quer do grupo dos alunos surdos integrados num ambiente bilingue .

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

1 - QUESTÕES ORIENTADORAS

A revisão da literatura a partir das duas vertentes teóricas que abordámos – desenvolvimento comunicativo/linguístico da criança surda e estudo da estrutura da narrativa – ajudou-nos a equacionar as questões orientadoras do trabalho, tendo sempre presente o nosso objectivo inicial: perceber como escrevem os alunos surdos as suas histórias, sem terem sido expostos ao *input* linguístico sistemático e adequado, tal como acontece com os ouvintes.

Conscientes da importância que assume o texto narrativo a nível escolar e das dificuldades que a tarefa representa para os alunos surdos, tal como o pretendemos ilustrar ao longo do enquadramento teórico, formulamos as nossas questões de partida: **Até que ponto as crianças surdas elaboram as suas histórias respeitando as principais características da estrutura do género narrativo? Será que existem diferenças significativas entre as suas produções escritas comparativamente às crianças ouvintes?**

Com este estudo pretendemos:

- Analisar os dados da escrita, de forma a encontrar “regularidades” de comportamento linguístico que possam ajudar-nos a identificar aquilo que pode constituir um problema para as crianças surdas.
- Verificar quais as diferenças mais significativas entre os textos narrativos de alunos surdos e ouvintes.
- Comparar os resultados obtidos pelos alunos surdos com os dados recolhidos pelo estudo do ILTEC (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008) que nos serviu de referência, no que se refere aos alunos que têm o Português como 2.^a língua .

2 - TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo de tipo descritivo-comparativo, sendo comparados os registos de produções escritas de dois grupos de crianças (ouvintes e surdos), através de amostras de conveniência.

3 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por dois grupos de alunos: O grupo A e o grupo B.

O grupo A é constituído por dezasseis alunos surdos dos 5^o e 6^o anos de escolaridade, dez rapazes e seis raparigas, todos com uma surdez neurosensorial pré-linguística, oito de grau severo e oito de grau profundo. Três têm implante coclear³. A idade varia entre os onze e os dezassete anos. Apenas dois não têm nacionalidade Portuguesa; um é Brasileiro e outro São-Tomense. Há também uma aluna com dupla nacionalidade: Portuguesa e Italiana. Seis dos alunos têm irmãos surdos e dois deles têm também pais surdos: um ambos os pais e outro apenas a mãe. Para a maioria dos alunos o 1^o contacto com a Língua Gestual Portuguesa (LGP) teve lugar quando iniciaram o 1^o ciclo, entre os 6/7anos, ou na entrada no Jardim de Infância, entre os três e os cinco anos. De acordo com os dados recolhidos, a maioria utiliza no seu espaço conversacional, quer na família, quer na escola, as duas línguas: Português e LGP. Apenas quatro alunos usam, em qualquer contexto, exclusivamente a LGP. Não há nenhum aluno que use exclusivamente a língua oral. Frequentam todos a mesma escola: uma escola de referência para alunos surdos onde todas as disciplinas têm intérprete de língua gestual e onde a língua gestual também existe como disciplina.

O grupo B é constituído por dezasseis alunos do final do 4^o ano de escolaridade, de uma escola de Lisboa, todos falantes do português europeu,

³ Segundo Baptista (2005), trata-se de um aparelho que transforma os sons e os ruídos do meio ambiente em energia eléctrica capaz de actuar sobre as aferências do nervo coclear. É utilizado em crianças que após seis meses de uso de prótese convencional não obtém qualquer ganho funcional (Nunes, 2007) e implica uma intervenção cirúrgica.

com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. A opção por alunos ouvintes de um nível escolar inferior prende-se com o facto de todos os estudos indicarem que os alunos surdos se encontram, em termos do desenvolvimento da escrita, a níveis inferiores aos alunos ouvintes.

As produções escritas dos alunos constituem o corpus da análise.

4 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ficha de caracterização sociolinguística (Anexo 1)

Com o objectivo de caracterizar e conhecer a situação sociolinguística dos alunos surdos, foi construída uma ficha de recolha de dados, com perguntas abertas e fechadas, construídas a partir de três grandes itens:

Identificação pessoal – Nome, idade, sexo, nacionalidade, grau de surdez, tipo de prótese, data de detecção da surdez.

Dados relativos à família – Nível de escolaridade dos pais, língua materna de cada progenitor, existência ou não de surdos na família.

Dados relativos à situação comunicativa dos alunos – Primeiro contacto com a Língua Gestual Portuguesa, língua usada para comunicar com os pais, colegas ouvintes, colegas surdos, professores.

Prova de escrita a partir de uma banda desenhada (Anexo 2)

Para a prova de escrita foi apresentada uma banda desenhada, constituída por 6 imagens “História do gato” (Hickmann, 1982), representando uma sequência de eventos facilmente identificável e possível de ser narrada por palavras de uso comum. Este estímulo tem sido utilizado noutros trabalhos de investigação, nomeadamente em trabalhos sobre aquisição e aprendizagem de L1 e L2 (Bataréo, 2000; Mateus et al, 2008; Carvalho, 2008) .

5-PROCEDIMENTOS E PARÂMETROS DE ANÁLISE

Após autorização do Conselho Executivo, na sequência do pedido escrito por nós efectuado (Anexo 3), reunimo-nos com a coordenadora de Educação Especial, a quem apresentámos mais detalhadamente o que pretendíamos e a quem demos todas as instruções para a recolha de dados da ficha sociolinguística e aplicação da prova de escrita aos alunos surdos.

O preenchimento da ficha de caracterização sociolinguística foi feito pelo director de turma, pelo professor de educação especial e, nalguns casos, com a ajuda do professor de LGP, a partir de dados constantes no processo do aluno mas também por questionamento directo, sempre que foi necessário clarificar uma ou outra resposta.

No caso dos alunos surdos, o reconto escrito da história foi efectuado individualmente por cada sujeito, nas aulas de Estudo Acompanhado, estando presentes uma professora ouvinte e uma professora surda. As imagens foram apresentadas numa folha A4, com explicação sumária do que se pretendia e foi entregue outra folha A4 para o registo da história. Não foi dado um limite de tempo para a realização da tarefa (podendo considerar-se como limite os 45 minutos do tempo da aula) nem para a dimensão do texto. Todas as instruções foram dadas em LGP e não foi dada qualquer ajuda aos alunos na realização da tarefa.

No caso dos alunos ouvintes, a recolha foi efectuada numa turma de 4º ano de escolaridade de uma escola de Lisboa. As instruções foram dadas colectivamente a toda a turma pela respectiva professora. No final, foram excluídos os textos dos alunos que não tinham como língua materna o Português Europeu.

Após a recolha de dados procedeu-se à análise dos textos produzidos, de acordo com o modelo de análise de narrativas escritas utilizado no estudo do ILTEC (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008) sobre diversidade linguística, mas apenas no que diz respeito à estrutura do género narrativo. Para o efeito foram considerados os parâmetros propostos no mesmo estudo, acrescentando-se o parâmetro referente à introdução das personagens no contexto narrativo, por

nos parecer fundamental perceber não apenas se as crianças surdas referem todas as personagens, mas também o modo como as referem pela 1ª vez no discurso. Os parâmetros por nós analisados foram os seguintes:

- 1- localização temporal inicial
- 2-localização espacial inicial
- 3- referência às personagens
- 4- introdução de personagens no contexto narrativo
- 5-utilização de tempos verbais adequados
- 6-sequencialização de eventos
- 7-fechamento

6-DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS DE ANÁLISE

Parâmetros	O que se pretende
<p>1-localização temporal inicial</p> <p>A existência de um elemento de marcação temporal é muito importante no texto narrativo, uma vez que reenvia para o momento em que se passa a história, um tempo necessariamente diferente do momento da escrita.</p>	<p>Verificar se os alunos introduzem as suas narrativas situando-as no tempo, utilizando para o efeito um elemento de localização temporal inicial como “era uma vez” ou uma expressão adverbial de tempo como “Um dia”, “Num dia de sol”...</p>
<p>2- localização espacial inicial</p> <p>Como as coordenadas espaciais dos eventos descritos no texto narrativo podem não coincidir com as que se verificam no</p>	<p>A localização espacial deve ser feita com base na primeira imagem do estímulo visual, considerando-se adequadas todas as expressões que façam referência <u>à árvore</u>, <u>ao ramo</u> ou <u>ao ninho</u> em que se encontram</p>

<p>momento da enunciação, é importante informar o leitor sobre o <i>onde</i> da história.</p>	<p>os pássaros.</p> <p>(Tratando-se de uma localização inicial, apenas serão consideradas correctas as expressões espaciais que ocorram no início da história.)</p>
<p>3- Referência às personagens</p> <p>Não há textos narrativos sem personagens. Tal como referimos no enquadramento teórico, as personagens suportam o desenrolar da acção, é através delas que a acção se desenvolve.</p>	<p>Verificar se os alunos referem as personagens esperadas, de acordo com o estímulo visual apresentado: os passarinhos, a mãe dos passarinhos, o gato e o cão.</p> <p>(Note-se que os alunos podem não recorrer a estas designações para introduzir as personagens, utilizando outras expressões que podem igualmente estar certas.).</p>
<p>4- Introdução de personagens no contexto narrativo</p> <p>O modo como as personagens são introduzidas (referidas pela 1ª vez) no texto narrativo representa uma operação essencial à compreensão do discurso, dando-lhe coerência. A forma linguística para referir essa entidade depende do seu grau de previsibilidade, esperando-se o uso de uma expressão nominal forte, normalmente uma expressão indefinida (Arim, E., 2008).</p>	<p>Interessa-nos analisar se as crianças se referem às personagens que introduzem pela 1ª vez na história de forma adequada, distinguindo o uso de estruturas nominais <u>definidas</u> e <u>indefinidas</u>, sempre que o contexto não permita inferir qualquer relação entre a personagem introduzida com outra já conhecida do leitor.</p>
<p>5- Sequencialização de eventos</p> <p>Embora por razões de estilo seja</p>	<p>Os alunos devem produzir um texto que refira</p>

<p>possível inverter a ordem dos eventos narrados, estes são preferencialmente apresentados de forma sequencializada, sobretudo tendo em conta o estímulo visual da história do gato em que os eventos são apresentados de forma ordenada.</p>	<p>todos os eventos , respeitando, ao mesmo tempo, a relação lógica e temporal entre eles. Com base nas imagens os autores do estudo do ILTEC definiram um conjunto de dez eventos aos quais se espera que os alunos façam referência e que adoptaremos no nosso trabalho:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Um pássaro está no ninho com os filhos 2. O pássaro vai-se embora 3. Chega um gato 4. O gato observa os filhos do pássaro 5. O gato sobe à árvore 6. Chega um cão 7. O cão impede o gato de apanhar os passarinhos ou, em alternativa, O cão ajuda o gato a apanhar os passarinhos 8. A mãe dos passarinhos volta 9. O cão corre atrás do gato ou o cão e o gato fogem juntos 10. O pássaro e os filhos ficam no ninho
<p>6-Utilização de tempos verbais adequados</p> <p>Os acontecimentos do texto narrativo situam-se, por definição, num tempo distinto do momento de enunciação. O tempo para que remete o texto narrativo é, por norma, o passado, podendo os acontecimentos narrados ter</p>	<p>Os alunos devem elaborar as suas narrativas utilizando formas verbais do pretérito, articulando formas do pretérito perfeito com formas do pretérito imperfeito. A utilização do presente será apropriado quando os alunos optem por introduzir fragmentos de discurso directo.</p>

acontecido, ou não.	(Interessa-nos perceber quais os tempos verbais mais utilizados pelos alunos ao longo do texto, assim como o tempo verbal utilizado para iniciar a história, não nos ocupando aqui do modo como esses tempos estão articulados entre si)
<p>7- Fechamento</p> <p>O fechamento, ao contrário dos outros elementos narrativos aqui descritos, não é obrigatório. Embora não seja obrigatório, ele pode representar uma mais-valia para o texto narrativo e a sua presença é indício de que os alunos conseguem abstrair-se da simples descrição de eventos sequencializados, construindo uma narrativa com princípio meio e fim</p>	<p>O fechamento pode ser feito de diversas formas, sendo a mais convencional das histórias infantis a expressão “<i>viveram felizes para sempre</i>”. Outra forma de fazer o fechamento consiste na apresentação de uma conclusão ou uma moral da história. Recorrendo a formas mais ou menos convencionais, o que nos importa aqui é perceber se o aluno utilizou ou não o fechamento como elemento indicador de que a narrativa terminou.</p>

Adaptado do estudo do IITEC (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008)

7 - TRATAMENTO DE DADOS

De modo a tornar possível uma comparação mais objectiva das narrativas recolhidas, optámos por fazer uma análise estatística dos dados. Para isso, analisámos as 32 narrativas, 16 de alunos ouvintes e 16 de alunos surdos, em função dos critérios que adoptámos como parâmetros de análise, contabilizando todas as ocorrências dos diferentes parâmetros em estudo. Para isso transcrevemos os textos dos alunos suprimindo os erros ortográficos, dado que a ortografia não foi objecto da nossa análise. Os diferentes parâmetros em análise foram assinalados nos textos de acordo com um código por nós estabelecido (exemplar em anexos 4 e 4A).

O número de ocorrências, quer para cada um dos parâmetros, quer para cada um dos grupos, foi registado separadamente em grelhas.

No caso dos parâmetros *localizador temporal*, *localizador espacial* e *fechamento*, para além das ocorrências, contabilizadas a partir da presença/ausência dessa estrutura na narrativa, optámos também pela explicitação do modo como os alunos as realizaram linguisticamente, já que essa informação nos pareceu pertinente para a análise.

Para a *sequencialização* de eventos contabilizámos não só o número de eventos sequencializados mas também o nível de articulação entre eles. Para o efeito considerámos quatro níveis:

Boa articulação – todos os eventos enunciados pelo aluno estão bem articulados entre si.

Razoável articulação – pelo menos metade dos eventos enunciados estão bem articulados entre si.

Articulação rudimentar – Menos de metade dos eventos enunciados estão bem articulados entre si.

Sem articulação – Não existe qualquer articulação entre os eventos enunciados.

A articulação entre os eventos foi analisada com base nos conectores utilizados.

Quanto às *personagens*, para além do número e da nomeação das mesmas, considerámos também o modo como foram introduzidas no contexto narrativo. Para isso utilizou-se o seguinte critério:

Uso adequado do aparecimento das personagens – sempre que pelo menos três personagens foram introduzidas correctamente no contexto narrativo.

Para o *uso dos tempos verbais adequados* contabilizámos todos os verbos presentes em cada texto, considerando os seguintes tempos: Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Tempos Compostos e Conjugação Perifrástica, Infinitivo Impessoal e Outros. Em Outros considerámos todos os tempos verbais que não pertenciam a nenhuma das categorias anteriores.

Assinalámos também o tempo verbal utilizado para iniciar a história, assim como a presença ou não de discurso directo na narrativa, uma vez que esta informação era importante para analisarmos o tempo Presente.

A análise centrou-se sobretudo no uso do Pretérito (Perfeito e Imperfeito), do Presente e do tempo utilizado na abertura da narrativa.

Após a recolha e organização destes dados em grelhas, procedemos à comparação, parâmetro a parâmetro, entre os dois grupos, recorrendo a gráficos elaborados com o programa Excel, a partir dos quais fizemos globalmente a análise e interpretação dos resultados.

Fizemos uma leitura dos resultados obtidos pelos alunos surdos, procurando pôr em evidência tanto os pontos mais fortes como os pontos mais fracos, destacando aquilo que parece constituir uma dificuldade, fazendo de seguida a discussão comparada entre os resultados obtidos pelos dois grupos.

Por último, comparámos os resultados dos alunos surdos com os resultados obtidos pelos alunos do estudo do ILTEC que não têm o Português como língua materna.

Para o tratamento de dados da ficha sociolinguística, só aplicada aos alunos surdos, foram contabilizadas as respostas a cada um dos itens da ficha e os dados recolhidos foram registados em grelhas, das quais se fez uma síntese com os resultados globais.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1- ANÁLISE DA FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Na análise dos dados referentes à caracterização sociolinguística dos alunos surdos optámos por seguir a leitura dos três grandes campos definidos na ficha:

1-1-DADOS RELATIVOS AO ALUNO (Anexo1A)

Sexo		Idades			Ano escol.		Surdez		Tipo de Prótese			Detecção surdez	
M	F	11/12	13/14	15/17	5º	6º	Sev	Prof.	Conv.	Impl.	s/prot.	Antes 3A	s/dados
10	6	5	9	2	8	8	8	8	12	3	1	14	2

- ✓ A grande maioria dos alunos tem uma idade muito superior à idade correspondente ao ano de escolaridade que frequentam (5º e 6º), sendo que dois alunos se apresentam fora da idade da escolaridade obrigatória (16 e 17 anos). Isto significa que muitos alunos têm várias retenções ao longo do 1º ciclo e também no 2º ciclo, ou eventualmente adiamentos de escolaridade no final do Pré-Escolar.
- ✓ O grupo é constituído por 10 rapazes e 6 raparigas.
- ✓ Dos 16 alunos apenas dois não têm nacionalidade Portuguesa, sendo um São-tomense e outro Brasileiro. Uma aluna tem dupla nacionalidade: Portuguesa e Italiana.
- ✓ Metade dos alunos tem surdez severa e outra metade tem surdez profunda.
- ✓ Doze alunos usam prótese convencional. Três alunos têm implante coclear e um não utiliza qualquer tipo de prótese.

- ✓ A surdez foi detectada antes dos três anos de idade em 14 alunos (antes do ano de idade em 7 alunos, entre um e três anos em 7 alunos) e em relação a 2 alunos não existem dados. Comparativamente a estudos anteriores, nomeadamente o estudo sobre a situação educativa da criança deficiente auditiva em Portugal (Fundação Gulbenkian, 1984) os dados desta amostra revelam que a surdez, nas últimas duas décadas, passou a ser detectada muito mais cedo.

1-2-DADOS RELATIVOS À FAMÍLIA (Anexo1B)

Escolaridade Pais				Língua materna dos Pais				Familiares surdos		
Bás	Sec	Sup.	s/dados	Port	LGP	Outra	S/dados	Pai	Mãe	Irmãos
22	3	4	3	25	3	1	3	1	2	6

- ✓ Vinte e dois pais têm o ensino básico (doze pais e dez mães), quatro têm ensino superior (duas mães e dois pais), três têm o ensino secundário (três mães) e três não se conhece (uma mãe e dois pais).
- ✓ Seis crianças têm familiares surdos no seu núcleo familiar mais restrito: Uma tem pai, mãe e irmão, outra tem mãe e irmão e quatro têm apenas irmãos.
- ✓ A maioria dos pais tem como língua materna o português europeu, sendo apenas dois os que têm como língua materna o português do Brasil. Há três pais que têm como língua materna a LGP (duas mães e um pai) e uma mãe que tem o italiano como língua materna. Em relação a dois pais e uma mãe não existem quaisquer dados.

1-3-DADOS RELATIVOS À FORMA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO (Anexo1C)

1º contacto LGP			Com. em casa			Com. c/ profs			Com. c/colegas ouvintes			C/ colegas Surdos		
Antes 3A	Entre 3A e 5A	Depois 6A	Gest.	Oral	Gest e oral	Gest.	Oral	Get oral	Gest.	Oral	Gest e oral	Gest.	Oral	Gest e oral
4	5	7	4	3	9	4	2	10	4	3	9	9	0	7

- ✓ A maior parte dos alunos teve o 1º contacto com a LGP no 1º ciclo, ou seja, aos 6/7 anos de idade, sendo que uma das alunas teve o 1º contacto aos 13 anos, encontrando-se neste momento em fase de aprendizagem da língua. Cinco alunos tiveram o 1º contacto no momento de entrada no Jardim de Infância, entre os 3 e os cinco anos de idade. Só quatro alunos tiveram o 1º contacto com LGP antes dos 3 anos, sendo que apenas dois o fizeram antes do ano de idade, ambos com pais surdos.
- ✓ Em relação à(s) língua(s) adoptada(s) pela criança no seu espaço conversacional, 9 crianças utilizam com familiares o português e a língua gestual, quatro crianças utilizam só língua gestual e três crianças utilizam exclusivamente a língua oral. As crianças que usam exclusivamente a língua oral em contexto familiar têm todas uma surdez severa. As quatro crianças que usam exclusivamente a língua gestual são todas surdas profundas, uma delas é filha de pais surdos e tem também um irmão surdo.
- ✓ Nove crianças utilizam só a língua oral para comunicar com os professores, duas utilizam a língua oral e língua gestual e quatro utilizam só a língua gestual, as mesmas que o fazem também em contexto familiar.
- ✓ Com os colegas surdos 9 crianças utilizam só a língua gestual e 7 usam a língua gestual e oral.

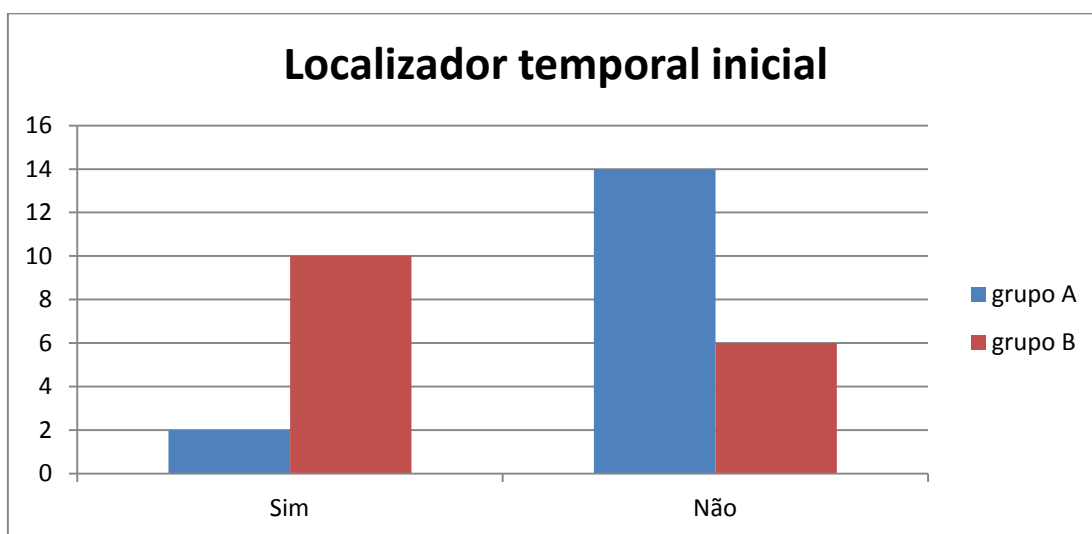
- ✓ Com os colegas ouvintes a posição inverte-se, 9 crianças utilizam só a língua oral, quatro utilizam a língua gestual, as mesmas que o fazem com os professores e família, e 3 utilizam a língua gestual e oral.

2- ANÁLISE DOS PARÂMETROS DA ESTRUTURA DA NARRATIVA

Parâmetro 1 : Localização temporal inicial (Anexo 5)

Como referimos ao longo do enquadramento teórico, a dimensão temporal é uma componente essencial do texto narrativo. Ricoeur (1986, in Adam e Revaz, 1997), sublinhava que é preciso privilegiar o tempo, entre os elementos responsáveis por um certo “ar de família” narrativo. Sendo a presença inicial de um localizador temporal um indicador importante do modo como as crianças situam as suas histórias no tempo, e estando os alunos surdos pouco familiarizados com expressões convencionais que muitas vezes são adquiridas no convívio diário com a narração de histórias, importava-nos perceber até que ponto os alunos surdos faziam uso deste elemento na abertura da história, comparativamente aos alunos ouvintes.

Analisemos o gráfico com os resultados dos dois grupos :



No total, 12 alunos iniciaram a sua história com uma localização temporal, contra 20 que o não fizeram. No entanto, o que podemos verificar é

que o desempenho é muito diferente de grupo para grupo. Enquanto que no grupo dos alunos surdos (grupo A) apenas dois alunos localizam a sua narrativa no tempo, no grupo dos alunos ouvintes (grupo B) são 10 os que o fazem. Sendo objecto da nossa análise, não apenas a presença/ausência de um marcador temporal inicial, mas também o modo como esse marcador era linguisticamente realizado, podemos verificatr, através da explicitação registada na grelha (anexo 5) que a expressão mais utilizada pelos alunos ouvintes é “era uma vez”, sendo também esta a expressão utilizada pelos dois alunos surdos que fazem uso de um marcador temporal. No entanto, apesar de terem conhecimento da utilização desta expressão de localização temporal na abertura das histórias, os dois alunos surdos que a utilizam parecem ter dificuldades em estabelecer as ligações sintácticas ou semânticas com os elementos da frase que se seguem:

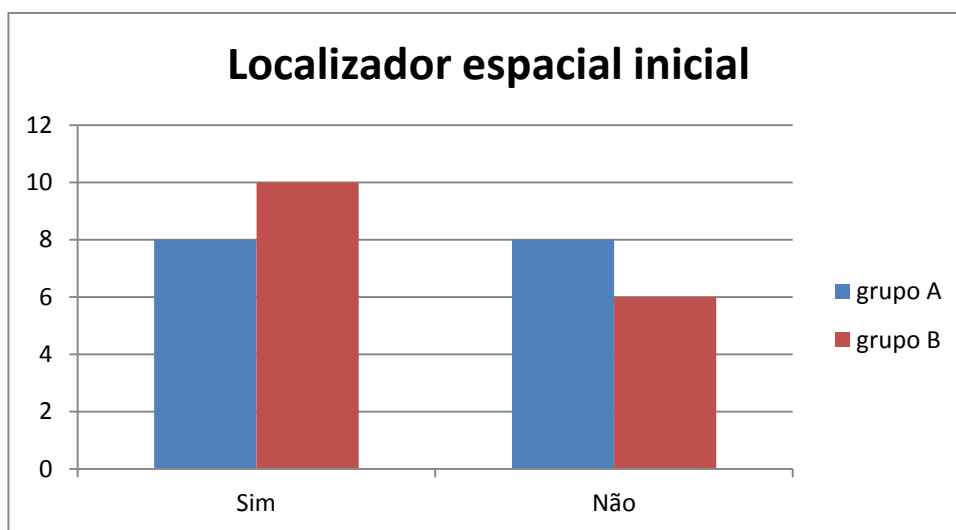
Era uma vez ave que estava a tomar conta dos seus filhos. (A4)

Era uma vez na floresta, uma árvore, o ninho ... (A5)

Parâmetro 2: localizador espacial inicial (Anexo 6)

À semelhança do que acontece com a localização temporal da acção, também a localização espacial se reveste da maior importância. Fornecendo elementos relativos ao tempo e ao local onde se desenvolvem os eventos, o leitor entra mais facilmente no mundo imaginado pelo autor. No caso da história do gato a localização espacial era dada a partir do estímulo visual.

Olhemos para o gráfico com os resultados dos dois grupos:



Dezoito alunos localizaram a sua história no espaço, podendo afirmar-se que as diferenças entre os dois grupos são pouco significativas: 8 alunos surdos e 10 alunos ouvintes utilizam uma referência espacial no início da história.

Globalmente o número de alunos que emprega um localizador espacial (18) é superior ao nº de alunos que emprega um localizador temporal (12), mas para esta diferença contribuem sobretudo os resultados obtidos pelo grupo dos alunos surdos, já que em relação aos alunos ouvintes os resultados são exactamente iguais: 10 alunos localizam a história no tempo e 10 alunos fazem-no também em relação ao espaço, não se registando sempre coincidência no uso dos dois marcadores. Há alunos que usam localizador temporal e não usam marcador espacial, acontecendo também o inverso. No total há 6 alunos que utilizam os dois marcadores e 2 que não utilizam qualquer um (anexos 5 e 6).

Quanto ao modo como este marcador é explicitado pelos alunos, nota-se nos alunos ouvintes uma maior diversidade lexical, assim como uma referência que vai para além dos elementos explicitos na imagem: árvore, ninho, ramo.

Repare-se nestes exemplos dos alunos ouvintes que ilustram o que pretendemos dizer:

1. *Lá nas redondezas, num carvalho muito alto...(B3)*

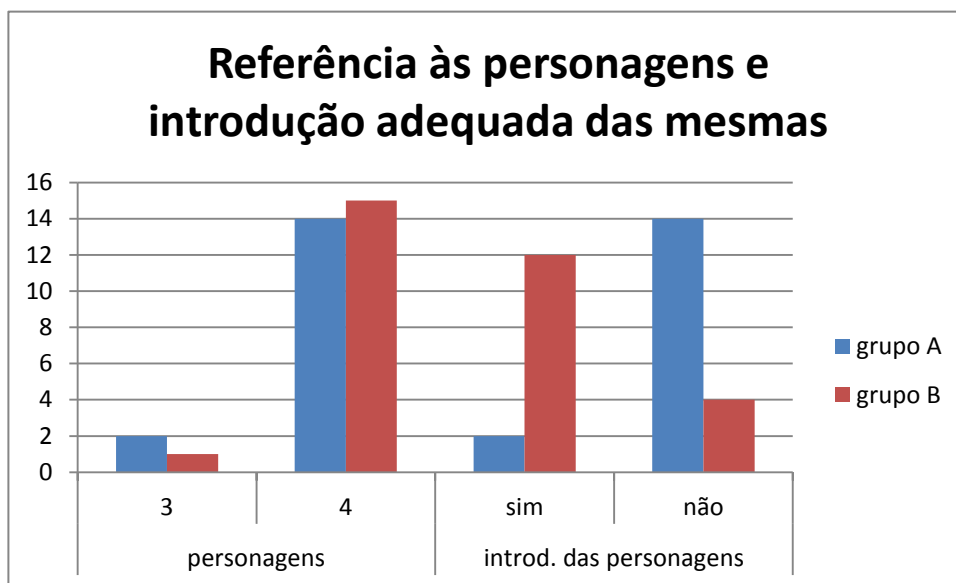
- II. *Numa árvore de um jardim muito belo... (B15)*
- III. *Na laranjeira, no meio do pinhal, ao pé da cabana...(B3)*

Repare-se agora nos exemplos retirados dos textos dos alunos surdos:

- I. *Em cima do ninho (A1)*
- II. *No ninho (A7)*
- III. *As árvores tem ninho (A8)*

Parâmetros 3 e 4: Referência às personagens e Introdução das personagens em contexto narrativo (Anexo 7)

Como vimos ao longo do enquadramento teórico, não há texto narrativo sem personagens. São elas que suportam o desenvolvimento da história, constituindo-se como os fios de ligação entre diferentes episódios (Reis e Lopes, 1987). Também o modo como as personagens são referidas pela 1ª vez no contexto narrativo se reveste da maior importância na compreensão da história, contribuindo para uma maior coerência e coesão textuais.



Todas as personagens são devidamente referidas em 29 dos 32 textos analisados, não se verificando grandes diferenças entre o grupo dos alunos surdos e o grupo dos alunos ouvintes. Há apenas três textos que não referem o cão, sendo dois de alunos surdos e um de um aluno ouvinte. Se na referência às personagens o comportamento dos dois grupos é praticamente idêntico,

verificam-se contudo grandes diferenças quando passamos a analisar o modo como as personagens aparecem pela 1ª vez no contexto narrativo. Aqui, os alunos surdos mostram alguma dificuldade, sendo apenas dois os que o conseguem fazer correctamente. A maior parte dos alunos surdos introduz as personagens na narrativa utilizando um artigo definido, como se elas fossem já conhecidas do leitor. Há também alguns casos, menos frequentes, em que o determinante está omissa. Repare-se nos seguintes exemplos de alunos surdos que dão início à narrativa:

- I. *O pássaro está em cima do ninho. O pássaro depois saiu do ninho a buscar comida ao filhos e o gato veio...* (A1)
- II. *O pássaro está tomar conta passarinho.* (A2)

Entre os alunos ouvintes são quatro os alunos que manifestam alguma dificuldade na introdução das personagens em contexto narrativo, sendo que por vezes essa dificuldade parece ocorrer quando as personagens são introduzidas através de uma fala, usando discurso directo.

Veja-se o seguinte exemplo que inicia uma narrativa:

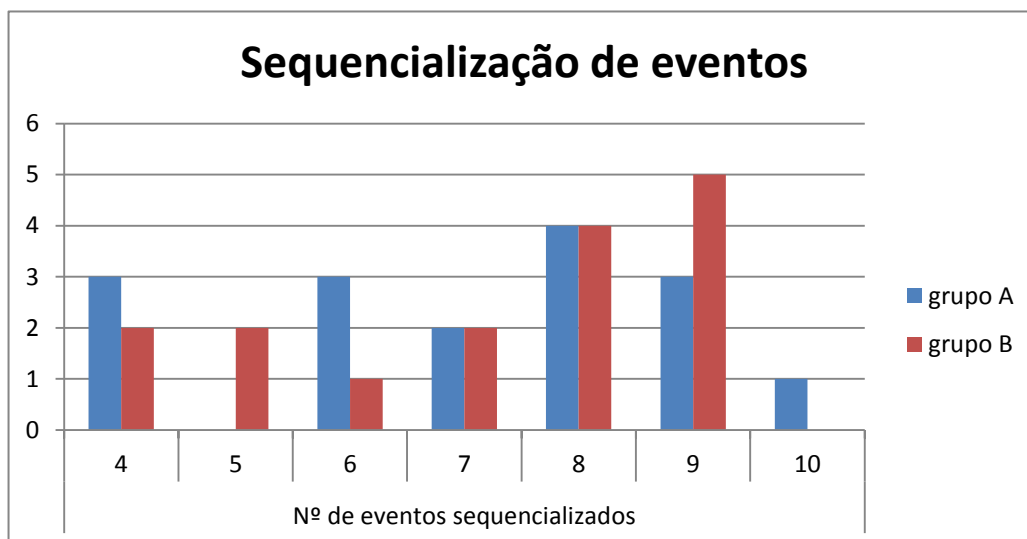
- Filhos, vou buscar comida já volto está bem?
- Tá bem mãezinha... (B5)

À semelhança do que acontece com os alunos surdos, também esta forma de introduzir as personagens parece sugerir um conhecimento partilhado entre quem escreve e quem lê, o que pode também ser induzido pelo estímulo visual, levando os alunos a omitir uma informação que parece evidente.

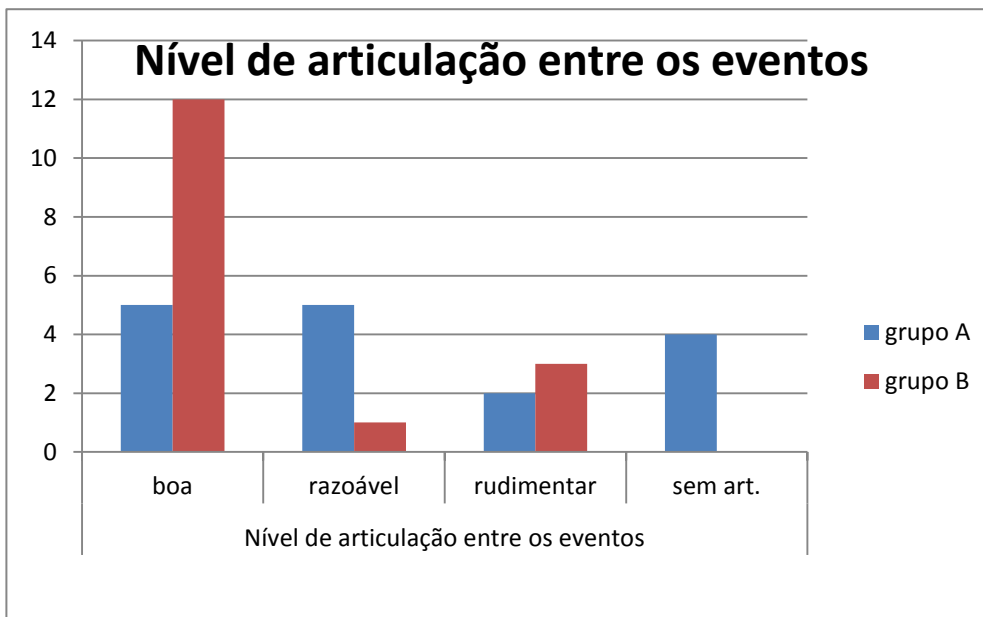
Parâmetro 5: Sequencialização de eventos (Anexo 8)

Dado que todo o texto narrativo pressupõe um princípio, um desenvolvimento e um fim (Ricoeur, 1989, in Neves e Oliveira, 2001), torna-se muito importante a existência de um número mínimo de eventos que possa assegurar essa sequência. Por outro lado, não é apenas o número de eventos que garante a sequencialidade, mas também as relações lógicas e temporais que se estabelecem entre os eventos, ao longo da narrativa. Essas relações são garantidas pela presença de “mecanismos de conexão interfrásica”, concretizados através de articuladores/conectores que apontem para

sequencializações temporais, causais e consecutivas (Neves e Oliveira, ibidem).



Em relação ao número de eventos sequencializados, não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos, sendo que a média de eventos narrados é praticamente a mesma nos dois grupos, sete eventos. No entanto, no caso dos alunos surdos, mesmo quando grande parte dos eventos são referidos, fazem-no normalmente de forma muito sucinta, enquanto os alunos ouvintes elaboram mais sobre cada evento, apresentando, regra geral, textos muito mais extensos (uma média de 64 palavras nos textos dos alunos surdos e 124 nos textos dos alunos ouvintes).



Outra grande diferença situa-se ao nível da articulação entre os eventos da história narrada. Aqui, as posições são quase opostas. Enquanto entre os alunos ouvintes há apenas três que parecem apresentar algum tipo de dificuldade, não existindo um texto que possamos considerar não articulado, entre os alunos surdos há apenas cinco que apresentam uma boa articulação, dividindo-se os restantes entre uma articulação razoável, rudimentar ou mesmo sem articulação. Entre os textos dos alunos surdos encontramos alguns que são apenas descrições de imagens isoladas, sem qualquer encadeamento lógico - temporal entre elas, dificilmente podendo considerar-se um texto narrativo.

Veja-se os seguintes exemplos:

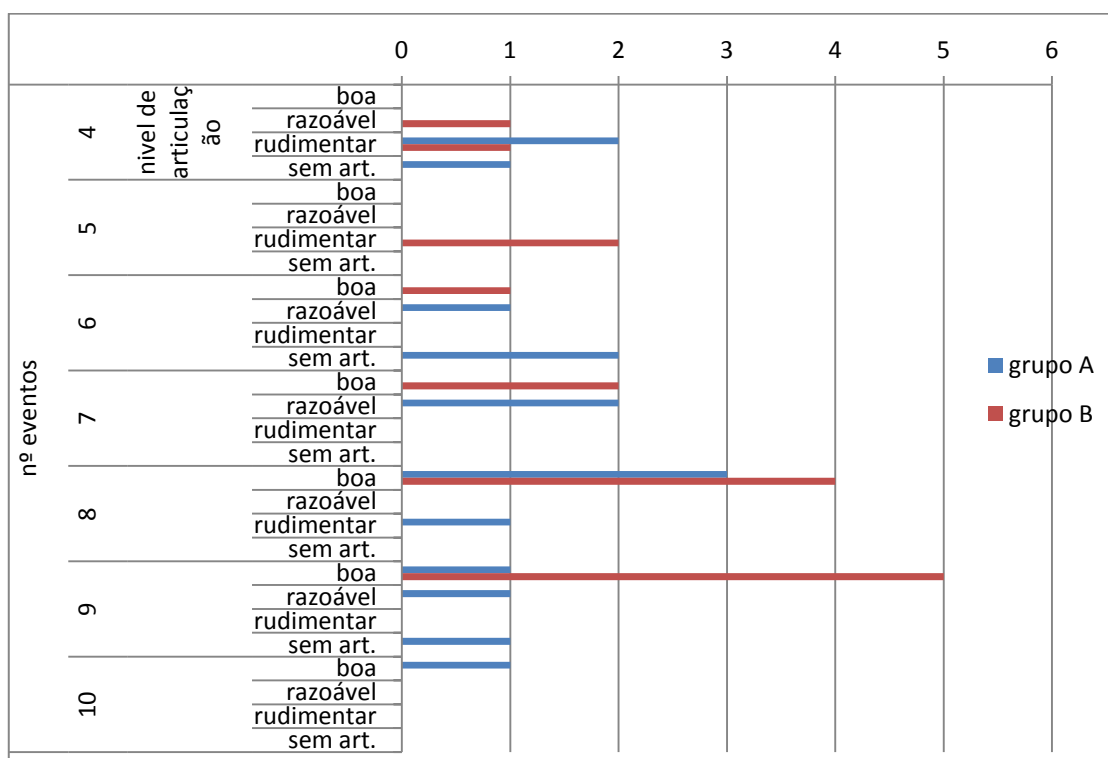
Era uma vez um ninho com pássaros e a sua mãe foi buscar comida para os seus filhos e um gato andava a observá-los quando a mãe passara já não estava lá no ninho o gato trepou à árvore e um cão viu e começou a puxar a cauda do gato e o cão correu com o gato dali para fora e a mãe regressou e ficou bem. (B12)

- 1- As árvores tem ninho junto.
- 2- O ninho do pássaro e mora
- 3- O gato ver ninho pássaro.
- 4- O gato subir a árvore para o ninho pássaro.
- 5- O cão busca com cauda o gato.
- 6- O cão junto gato mora o pássaro. (A8)

No primeiro texto, os diferentes eventos são apresentados de forma clara, respeitando, regra geral, a sequência sugerida no estímulo visual. Além disso existe um encadeamento lógico-temporal entre eles, ainda que não tenham sido utilizados outros conectores interfrásicos para além do *quando*, uma única vez, e a conjunção copulativa *e*. No segundo texto há apenas uma tentativa de descrição de imagens isoladas, sem qualquer relação lógica e/ou temporal entre elas.

Procurámos ainda saber se existe alguma correlação positiva entre o número de eventos narrados e o nível de articulação conseguido, ou seja, quisemos tentar perceber se os alunos que mais eventos narram são também os que conseguem melhor articulação

Relação entre o nº de eventos e nível de articulação



O que se verifica, em ambos os grupos, é que parece existir essa ligação, embora no grupo dos alunos ouvintes essa ligação seja mais directa. Neste grupo, encontramos um nível de articulação rudimentar ou razoável entre os que referiram apenas 4 e cinco eventos. A partir de 6 eventos todos os alunos deste grupo apresentam um bom nível de articulação. No grupo dos alunos surdos temos textos sem qualquer articulação com 4,6, e mesmo 9

eventos, mas os textos que apresentam níveis de articulação razoável ou boa têm pelo menos 6 eventos, o que parece significar que é mais difícil conseguir bons níveis de articulação com menos eventos.

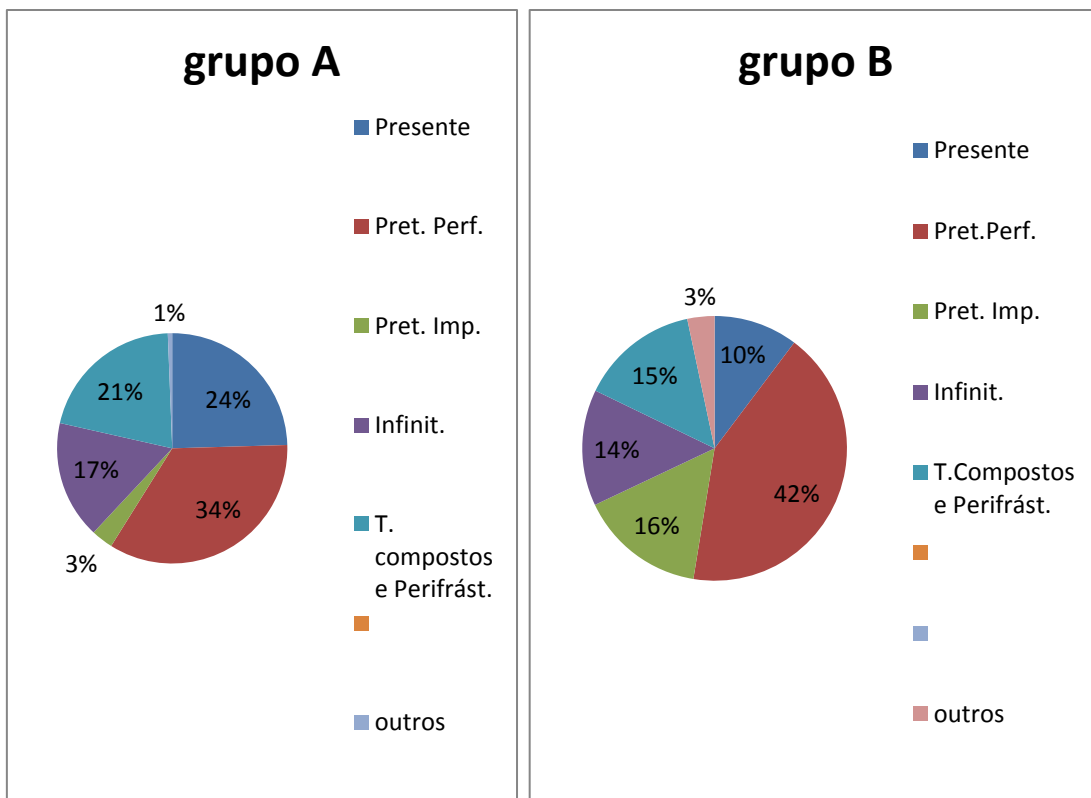
Parâmetro 7: Utilização dos tempos verbais adequados (Anexo 9)

Para Neves e Oliveira (ibidem) o Imperfeito é “o tempo-base de instauração de coordenadas enunciativas ligadas à construção da referência narrativa” (pg. 77). As formas verbais utilizadas pelos alunos na abertura da narrativa dão desde logo a indicação da perspectiva temporal adoptada. As fórmulas introdutórias do tipo “Era uma vez...”, “Nesse tempo havia ...” assinalam a entrada num mundo ficcional (Reis e Lopes, 1987), remetendo os eventos do texto narrativo para um tempo distinto do momento da escrita. Por isso se afirma que o tempo para que remete o texto narrativo é por norma o passado, numa articulação entre pretérito perfeito e imperfeito, embora essa articulação não seja aqui objecto de análise, dado tratar-se de um aspecto que tem mais a ver com a coesão textual. No nosso estudo fizemos apenas a contagem dos tempos verbais utilizados pelos alunos, procurando perceber qual o tempo que predomina ao longo da narrativa, assim como o tempo verbal utilizado pelos alunos para iniciarem as suas histórias.

Os quadros permitem-nos olhar comparativamente para os dois grupos e os gráficos dão-nos com mais detalhe a informação sobre a percentagem de cada um dos tempos utilizados, de acordo com o número global de verbos utilizado por cada um dos grupos:

Verbos usados na narrativa (Anexo 9)

	Presente	P.Perfeit.	P.Imperf.	Infinitivo	Compostos e conj. perifrástica	outros	Total de verbos
Grupo A	40	56	5	27	34	1	163
Grupo B	34	140	51	47	48	11	321

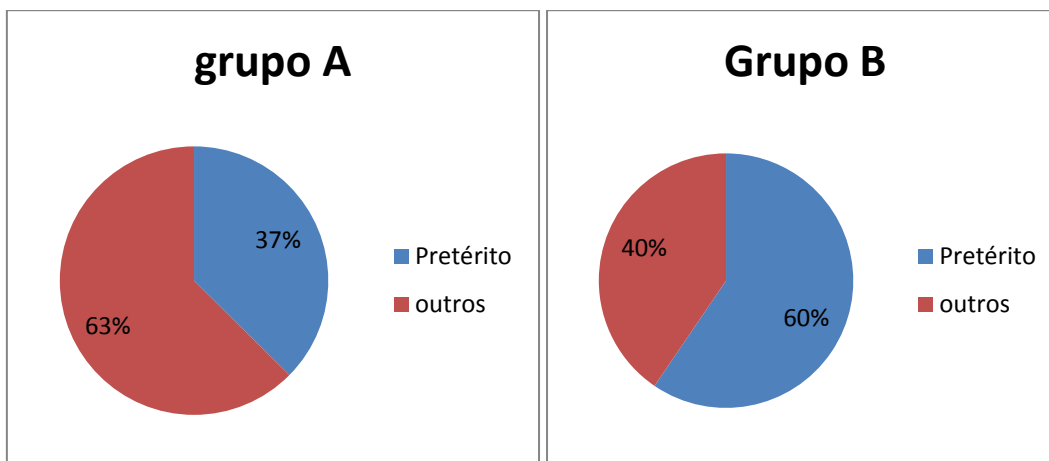


Globalmente o número de verbos utilizadas pelos alunos ouvintes é muito superior ao número utilizado pelos alunos surdos. Dada a diferença significativa a nível da extensão do texto, entre um e outro grupo, é compreensível que assim seja. Contudo, apesar desta diferença, o número de verbos no Presente é superior no grupo dos alunos surdos, representando 24% do total de verbos do texto enquanto que no grupo dos alunos ouvintes representa apenas 10%. Numa análise mais qualitativa, aquilo que se verifica é que no caso dos alunos ouvintes o presente é utilizado predominantemente nas situações em que é introduzido discurso directo na história, enquanto que no caso dos alunos surdos o presente aparece quando o discurso utilizado é predominantemente descritivo, centrado nas imagens que tinham diante de si, estabelecendo um conhecimento partilhado entre quem escreve e quem lê, a partir do estímulo visual. Não existem, nos textos dos alunos surdos, fragmentos de discurso directo.

O Pretérito Perfeito é o tempo mais utilizado nos dois grupos, mas enquanto no grupo dos ouvintes essa utilização representa 42% do número

total de verbos utilizados, no grupo dos alunos surdos essa percentagem é de 34%.

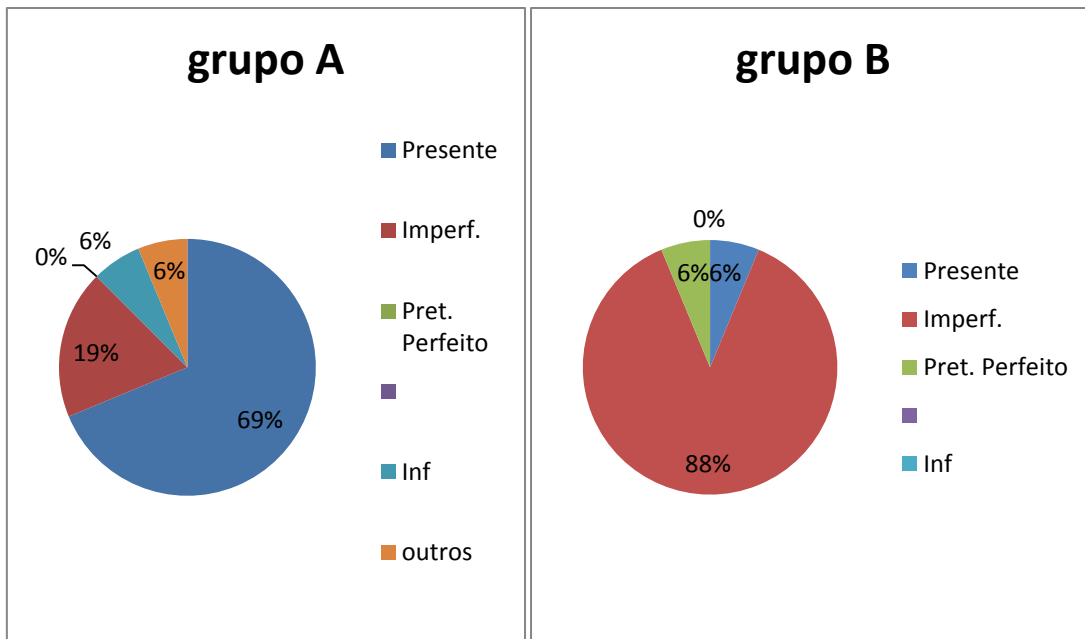
Quando analisamos conjuntamente o uso das duas formas do Pretérito ((Perfeito e Imperfeito) esta diferença é ainda maior.



Enquanto que entre os alunos ouvintes (grupo B) o uso do Pretérito (Perfeito e Imperfeito) representa 60% do nº total de verbos utilizados, no caso dos alunos surdos (grupo A) essa percentagem é apenas de 37%. Isto parece indicar que os alunos surdos fazem menos uso do passado como tempo predominante da narrativa, fundamentalmente porque o pretérito imperfeito é quase inexistente, nomeadamente como tempo de entrada na narrativa.

Tempo utilizado para entrada na narrativa:

	P. Imperfeito	Presente	P. Perfeito	Infinitivo	Outros
Grupo A	3	11	0	1	1
Grupo B	14	1	1	0	0



É notória a dificuldade dos alunos surdos na utilização do Pretérito Imperfeito como tempo de entrada na narrativa. A maioria utiliza o Presente, em clara oposição ao que acontece em relação aos alunos ouvintes, onde apenas dois alunos não utilizam o Imperfeito para iniciar as suas histórias.

A entrada utilizada dá desde logo a ideia se os alunos têm ou não consciência de que o texto narrativo reenvia para um tempo diferente do momento da escrita. Veja-se estes inícios de narrativas :

- Era uma vez um pássaro que estava a tomar conta dos seus filhos... (B 4)
- Num belo dia, a mãe pássaro estava a tomar conta dos seus filhos . . (B7)
- Era uma vez ave que estava a tomar conta dos seus filhos... (A4)
- O pássaro está em cima do ninho...(A1)
- As árvores tem ninho junto pássaros...(A8)

Enquanto nos primeiros três, os alunos usam formas do pretérito, os dois últimos apresentam, inadequadamente, formas de presente, comprometendo todo o desenrolar da história.

Contudo, muitos alunos surdos parecem ter consciência de que o presente não é o tempo adequado para contar a história, utilizando-o como tempo para iniciar para logo de seguida adoptarem o pretérito perfeito, mantendo-o como tempo de narração ao longo do texto.

Repare-se no texto:

O passarinho está em cima do ninho.

O pássaro depois saiu do ninho a buscar a comida ao filhos e o gato veio e viu a mãe dos passarinhos ir embora.

O gatou sentou no chão e estava a olhar os passarinhos.

O gato subiu na árvore e depois veio o cão.

O cão mordeu o rabo do gato e veio o pássaro.

O pássaro deu comida aos filhos, depois o cão e o gato fugiu. (A3)

O presente serviu apenas para introduzir a história, sendo depois abandonado para dar lugar ao pretérito perfeito, o que parece indicar que as dificuldades dos alunos surdos têm a ver sobretudo com o uso do Pretérito Imperfeito.

Entre os alunos ouvintes o Presente é utilizado fundamentalmente no discurso directo.

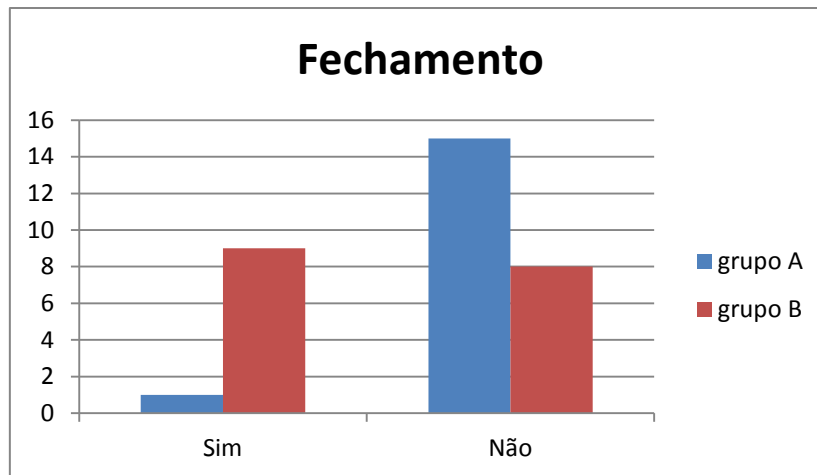
Uso do Presente :

	Em discurso directo	Em discurso indirecto
Grupo A	-----	40
Grupo B	32	2

Parâmetro 8 : Fechamento (Anexo 10)

O fechamento, designado no modelo de Adam (1992, in Neves e Oliveira, 2001) por avaliação final, pode estar ou não explícito. A ausência desta avaliação final, feita através de uma expressão convencional, de uma conclusão, ou de uma moral da história, não compromete o “potencial da estrutura genológica (PEG)⁴ do texto narrativo” (Caels & Carvalho, 2008). No entanto, a sua presença pode ser indicador de que o aluno usa essa estrutura para ajudar o leitor a perceber que a história terminou.

⁴ Descrição dos elementos retóricos e opcionais, iterativos e obrigatórios de um género textual, assim como da ordenação desses elementos, de modo a podermos enquadrar nessa descrição qualquer texto que seja desse género (ibidem).



No total apenas nove alunos terminaram as sua histórias com fechamento, sendo oito ouvintes e um surdo. Verificam-se, assim, diferenças entre os dois grupos, já que no grupo dos alunos ouvintes metade termina a sua narrativa utilizando esta estrutura.

A maioria dos alunos não utiliza o fechamento e conclui a sua história com a descrição do último evento (e o cão foi atrás do gato ou a mãe dos pássaros chegou com comida para eles).

Entre os alunos que terminam com um fechamento, só um utiliza a expressão convencional “e viveram felizes para sempre”. A maioria termina com uma expressão que de algum modo encerra uma moral “E o gato aprendeu uma grande lição , A partir desse dia o Marreco nunca mais lá apareceu...”

3- DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS SURDOS

A análise dos dados obtidos pelo grupo dos alunos surdos permite-nos responder à 1ª questão que orientou a investigação:

Até que ponto os alunos surdos elaboram as suas histórias respeitando as principais características da estrutura do género narrativo?

Os resultados obtidos parecem evidenciar que a maioria dos alunos surdos conseguiu escrever uma história utilizando algumas das principais categorias da estrutura da narrativa, nomeadamente as personagens e os acontecimentos, respeitando uma certa ordenação dos mesmos, de acordo com a sequência das figuras que serviram de estímulo para a escrita da história. Também a localização espacial foi conseguida em metade dos textos. Utilizando a expressão de Silva (2003) podemos dizer que a maioria dos alunos conseguiu escrever o “arcabouço narrativo”, cumprindo assim o nível básico da estrutura narrativa.

No entanto, foram também evidentes alguns aspectos mais problemáticos.

Importa referir que os dados sociolinguísticos vieram mostrar, à semelhança do que acontece noutros estudos por nós referidos (Carvalho, 2008; Coutinho, 2006), que apesar da detecção da surdez se fazer muito mais cedo do que há anos atrás, isto não significa que o contacto com a língua gestual ocorra em tempo considerado útil e de optimização na aquisição de uma 1ª língua. A maioria dos alunos teve o 1º contacto com a LGP por volta dos 6/7 anos, no momento da entrada para a escola do 1º ciclo, ou no Jardim de Infância, entre os 3 e os 5 anos. Este acesso tardio à língua gestual é certamente um dos factores a não desprezar nas diferenças encontradas entre os resultados do grupo de surdos e o de ouvintes.

Dos resultados obtidos pelos alunos surdos destacamos, como pontos mais problemáticos, comparativamente aos resultados obtidos pelos alunos ouvintes, os seguintes:

- (i) Textos regra geral muito pequenos, em parte porque os alunos surdos se limitam a descrever apenas o núcleo central da acção.
- (ii) Uso pouco adequado dos tempos verbais da narrativa, com o Pretérito Imperfeito quase inexistente e um uso excessivo e desadequado do Presente, nomeadamente para iniciar a história. O recurso ao infinitivo impessoal, tanto na forma simples como na conjugação perifrástica, ocupa percentualmente um valor com algum significado.
- (iii) Ausência de localização temporal no início da narrativa e de um fechamento para indicar que a história terminou.
- (iv) Pouca articulação entre os eventos narrados, por falta de elementos de ligação ou devido ao uso inadequado do tempo verbal.
- (v) Introdução inadequada das personagens em contexto narrativo, devido ao uso “abusivo” dos artigos definidos quando seria de esperar um artigo indefinido.

Como pontos mais fortes destacamos:

- (i) Número de eventos narrados, com uma média idêntica aos alunos ouvintes.
- (ii) Ordenação dos eventos narrados, seguindo a sequência esperada, de acordo com a banda desenhada.
- (iii) Referência a todas as personagens.
- (iv) Existência de uma localização espacial da narrativa, em pelo menos metade dos textos analisados.
- (v) Consciência de que o texto narrativo remete para um tempo passado, pelo uso que fazem do Pretérito Perfeito.

3.2- DISCUSSÃO COMPARADA ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Pela análise comparada dos dados obtidos pelos dois grupos da amostra formulámos as respostas à 2ª questão da investigação:

Será que existem diferenças significativas entre as produções escritas dos alunos surdos comparativamente aos alunos ouvintes?

Nos dois grupos a sequencialização dos eventos ou sucessão de acontecimentos, como refere a proposta de Adam (1997), parte essencial da estrutura narrativa, considerada por Labov e Waletzky (1967, 1972, in Reis e Lopes, 1987) como a única estrutura que obrigatoriamente tem que estar presente, foi globalmente conseguida, tanto no que se refere ao número de eventos narrados, como no que se refere à ordem pela qual os eventos foram apresentados.

No entanto, numa análise mais qualitativa, ressaltam algumas diferenças entre os desempenhos dos dois grupos neste parâmetro. Enquanto os alunos surdos, regra geral, referem apenas a acção nuclear de cada evento, os alunos ouvintes descrevem cada acção de forma mais pormenorizada, apresentando por isso textos muito mais extensos⁵. Outra diferença importante tem a ver com o nível de articulação conseguido entre os eventos narrados, já que no grupo dos alunos surdos apenas cinco conseguem uma boa articulação, numa posição claramente inversa aos alunos ouvintes, em que do total apenas quatro não conseguem uma boa articulação. Esta dificuldade parece resultar do pouco uso que os alunos surdos fazem dos marcadores lógicos e temporais, assim como da forma pouco adequada como usam os temps verbais. Contudo, importa realçar que de um modo geral esta situação não compromete a compreensão global do texto, sendo raros os casos em que isso acontece.

Relativamente aos outros parâmetros de análise, existem também algumas diferenças que importa sublinhar. No que se refere à localização temporal e espacial no início da narrativa, as maiores diferenças situam-se ao nível da localização temporal, já que, no que se refere ao espaço, surdos e ouvintes apresentam comportamentos muito próximos. Quanto à localização temporal, ela parece representar uma dificuldade para os alunos surdos, já que a grande maioria a omite, começando a história com a descrição da 1ª imagem da banda desenhada utilizando uma forma verbal no presente.

⁵Uma média de 64 palavras nos textos dos alunos surdos e 124 nos textos dos alunos ouvintes (anexo11)

Como o tempo verbal utilizado na 1ª frase da narrativa vai marcar e condicionar a utilização dos tempos verbais que se seguem, isto significa que a maior parte dos alunos surdos faz um uso pouco adequado dos tempos verbais, adoptando como tempo de entrada na narração o Presente e tendo também algum significado o uso do infinitivo impessoal, sobretudo na conjugação perifrástica do tipo: está fugir, está ver, está ficar.

O Imperfeito nunca é utilizado ao longo da história e apenas três alunos o fazem para iniciar a história, por oposição ao que acontece no grupo dos alunos ouvintes, em que apenas 2 alunos não o fazem. No entanto, pode também dizer-se que os alunos surdos têm consciência de que o texto narrativo reenvia para um tempo diferente do momento da escrita, já que o tempo predominante, em termos absolutos, é o Pretérito Perfeito. O uso do Presente também aparece de forma muito diferente nos dois grupos, tanto em termos quantitativos como qualitativos. Enquanto os alunos ouvintes o utilizam predominantemente quando introduzem fragmentos de discurso directo (e por isso em número mais reduzido), os alunos surdos utilizam este tempo verbal para começar a história ou quando adoptam, ao longo da história, uma forma de discurso baseada na descrição das imagens, representando uma percentagem considerável do número total de verbos.

Em relação às personagens, ainda que os dois grupos tenham referido as quatro personagens, há diferenças na forma como elas são introduzidas na história. Os alunos ouvintes introduzem-nas de forma adequada, recorrendo a uma estrutura nominal indefinida, quase sempre um artigo indefinido e por vezes um numeral. Algumas dificuldades encontradas nos textos destes alunos parecem ocorrer nas situações em que a personagem é introduzida através do discurso directo, nomeadamente através de uma fala da personagem. Já os alunos surdos introduzem as personagens quase sempre de forma inadequada, utilizando muitas vezes um artigo definido onde seria de esperar um artigo indefinido, dado que a nova entidade não é ainda conhecida do leitor. Também acontece, com menos frequência, a omissão de qualquer determinante antes da entidade introduzida.

Ainda que a Língua Gestual Portuguesa não tenha sido objecto de análise ao longo do enquadramento teórico, podemos inferir, destas dificuldades, possíveis interferências da LGP no desempenho das crianças surdas na elaboração das suas narrativas escritas, uma vez que não há certezas quanto à existência da categoria gramatical dos artigos nesta língua. Amaral, Coutinho e Delgado-Martins (1994), referem, a este propósito, que sempre que se pediu aos informantes⁶ que transcrevessem para língua gestual frases escritas que continham artigos, estes apareciam sempre em “dactilologia”. Isto significa duas coisas: ou a LGP não possui artigos ou os informantes não tinham consciência deles na sua língua. O uso abusivo do artigo definido, em vez de um artigo indefinido, pode também ter a ver com os modelos fornecidos pela escola na aprendizagem do português escrito, já que muitas vezes a aprendizagem da escrita dos nomes é marcada por um treino exaustivo da marcação de género, através do uso dos artigos definidos.

Quanto ao último parâmetro analisado, o fechamento, ainda que globalmente a maior parte dos alunos tenha optado pela descrição do último evento da história para a terminar, regista-se também neste aspecto uma diferença entre alunos surdos e ouvintes. No caso dos alunos surdos apenas um aluno utiliza de forma explícita o fechamento “E o passarinho ficou contente”, enquanto que oito alunos ouvintes o fazem, utilizando maioritariamente uma expressão que de algum modo encerra uma moral.

3.3- DISCUSSÃO COMPARADA ENTRE OS RESULTADOS DOS ALUNOS SURDOS E OS RESULTADOS DO ESTUDO DO ILTEC (para alunos que não têm o Português como língua materna).

Com esta comparação pretendemos sobretudo perceber até que ponto o desempenho dos alunos surdos se aproxima ou não do de outros alunos que frequentam a escola portuguesa mas que não têm como língua materna o Português.

⁶ Utilizadores nativos de LGP cujas enunciações foram utilizadas como material de base para o estudo de “Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa” (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994)

Os resultados destes alunos, no estudo referido, foram muito semelhantes aos resultados obtidos pelos alunos portugueses no que se refere à estrutura do género narrativo. Independentemente da língua materna, todos os alunos tiveram mais dificuldades com a localização espacial inicial e o fechamento, incluindo os alunos portugueses, o que significa que estes são aspectos que devem merecer maior atenção por parte dos professores. Apenas os alunos chineses apresentaram maiores dificuldades em adoptar um tempo adequado ao género narrativo, provavelmente por interferência da língua materna, dado que no Mandarim os verbos não são flexionados – nem em tempo, nem em pessoa, nem em número nem em modo – sendo utilizada apenas a forma neutra do verbo (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008)

Os aspectos onde os alunos de língua materna não portuguesa apresentaram maiores dificuldades, distanciando-se assim dos alunos portugueses, têm sobretudo a ver com a coesão e coerência textuais e com a sintaxe e não propriamente com a estrutura do texto. Desses aspectos, por terem sido também objecto da nossa análise, ainda que integrados no estudo da estrutura narrativa, destacamos as dificuldades que todos os grupos linguísticos tiveram na introdução adequada das personagens e no uso de marcadores lógicos e temporais, usando-os em menor número e diversidade.

Para as dificuldades encontradas na introdução das personagens os autores do estudo voltam a referir o factor língua materna, uma vez que a distinção entre artigo definido e indefinido, fundamental para a introdução das personagens em Português, parece não existir nas línguas analisadas, sendo que algumas não têm quaisquer artigos e outras apenas utilizam o artigo definido em contextos muito específicos, como é o caso do Crioulo de Cabo Verde (Caels & Carvalho, 2008).

O que ressalta do estudo do ILTEC (Mateus, Pereira, & Fischer, 2008) é que independentemente da sua situação linguística, a maioria dos alunos conseguiu corresponder à tarefa de escrever um texto narrativo, embora não estando ao mesmo nível dos alunos portugueses, distanciando-se em muitos aspectos mais ligados à sintaxe, à coesão e coerência textuais. Os diferentes grupos linguísticos não se comportaram de forma homogénea e o grupo dos

alunos chineses parece ser o que mais dificuldades teve na adequação dos tempos verbais, na utilização dos conectores e em todos os parâmetros mais ligados à sintaxe, afastando-se do grupo português mas também dos outros grupos linguísticos. A introdução das personagens parece ter constituído uma dificuldade para todos os grupos linguísticos.

Mateus (2008), refere que existe influência da língua materna na aquisição da segunda língua mas que este factor é normalmente sobrevalorizado, esquecendo-se outros factores igualmente importantes, tais como o tempo de permanência em Portugal e, por conseguinte, o tempo de exposição à língua de escolarização, características socioculturais e socioeconómicas dos aprendentes, o estatuto sociocultural das duas línguas, assim como o modo como os alunos são integrados na turma e no currículo escolar do País de acolhimento.

Olhando para os resultados dos alunos surdos da nossa amostra, nos parâmetros e aspectos analisados e possíveis de estabelecer comparações, podemos desde logo apontar para algumas semelhanças mas também para algumas diferenças entre os seus desempenhos e os desempenhos de outros grupos linguísticos que não o Português.

Globalmente, podemos dizer que também os alunos surdos foram capazes de cumprir a tarefa que lhes foi pedida, ou seja, escrever uma história, utilizando algumas marcas fundamentais e estruturantes do texto narrativo, tais como personagens e acontecimentos, apresentados pela ordenação esperada, assim como uma localização espacial inicial, em metade dos alunos.

Algumas das dificuldades encontradas nos textos dos alunos de língua materna não portuguesa, nomeadamente nos alunos chineses, são também evidentes nos textos dos alunos surdos: dificuldade em lidar com os tempos verbais adequados à narração, dificuldade na introdução das personagens e nos níveis de articulação conseguidos, por deficiente uso dos elementos de ligação, tanto por omissão como pela pouca frequência de uso dos mesmos. Todos estes aspectos remetem também para questões que têm a ver com coesão e coerência textuais, níveis de análise textual que, embora não sendo objecto específico do nosso estudo, não podem deixar de estar presentes, uma

vez que o texto narrativo, como qualquer outro tipo de texto, deve sempre ser encarado como um todo que só para efeitos de uma análise mais detalhada podemos segmentar, sendo sempre visíveis as interferências dos vários campos.

Ainda que não seja possível generalizar, dado o número reduzido da amostra, parece-nos no entanto existir uma tendência da parte dos alunos surdos que aponta para uma maior dificuldade no uso do localizador temporal do que no localizador espacial, ao contrário do que acontece em todos os outros grupos linguísticos, incluindo o português. Na utilização do marcador temporal os alunos surdos parecem afastar-se, pela negativa, de todos os outros grupos linguísticos, um facto que pode ser explicado pelo reduzido contacto que estes alunos têm com a narração de histórias, dado o contacto muito tardio com a LGP e o domínio muito rudimentar do Português, quer oral, quer escrito.

Quanto à influência da língua gestual, por nós considerada a língua materna por ser de aquisição mais natural e mais fácil para esta população, parece-nos evidente alguma interferência, à semelhança daquilo que acontece com os outros grupos linguísticos que não têm como L1 o Português. Para além das questões que colocámos em relação ao uso dos artigos definidos e indefinidos na introdução das personagens, arriscamos também atribuir alguma influência no uso dos verbos, dado que na Língua Gestual Portuguesa os verbos não têm marcação morfológica para as categorias número e pessoa, sendo estas marcações reconhecidas através do sujeito, expresso por gestos manuais e movimentos corporais que referem um nome ou um pronome (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994).

Em relação ao tempo, este normalmente é formado pela utilização da forma neutra do verbo mais um gesto ou expressão adverbial de tempo (ontem, hoje, amanhã, daqui a pouco...). Esta marcação do tempo pode também ser feita pela utilização de outros mecanismos que não são manuais, como a postura corporal, o franzir do sobrolho, a posição da boca, a direcção do olhar, etc, (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994). Isto pode explicar, em parte, as dificuldades dos alunos surdos em lidarem com estas situações na escrita.

Contudo, a inexistência de estudos linguísticos mais específicos e aprofundados sobre a Língua Gestual Portuguesa, com descrição mais detalhada dos aspectos estruturais da língua, não nos permite ir muito mais longe nesta análise.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Este estudo teve como objectivo central analisar as produções escritas de alunos surdos, de forma a contribuir para avaliar a sua capacidade para escrever histórias respeitando a estrutura do género narrativo, tendo em conta que estes alunos se encontram numa situação de desvantagem, na medida em que não tiveram oportunidade de adquirir uma língua no período considerado crítico e sensível para esta aquisição. Procurámos identificar as principais dificuldades comparativamente às crianças ouvintes e tentámos perceber se algumas destas dificuldades são também comuns a outros grupos linguísticos que frequentam a escola portuguesa e que não têm como língua materna o Português.

As conclusões parciais para cada um destes objectivos, assim como as respostas às duas questões orientadoras da investigação, foram enunciadas nos pontos anteriores, apresentando-se aqui uma conclusão mais geral onde focamos aspectos relevantes do estudo, algumas sugestões que consideramos pertinentes a nível pedagógico e científico, terminando com a enumeração das principais limitações do estudo.

Os alunos surdos conseguiram, regra geral, cumprir a tarefa de escrever um texto narrativo respeitando alguns dos elementos básicos da estrutura narrativa, mas o seu desempenho, comparativamente aos alunos ouvintes, indica que alguns dos elementos considerados fundamentais na estrutura de um texto narrativo, tanto no modelo de Adam (1992, 1997), como no modelo do ILTEC ((Mateus, Pereira, & Fischer, 2008)) que adoptámos como referente de análise, constituem dificuldades para estes alunos. Estão, neste caso, a localização temporal, a utilização adequada dos tempos verbais ao género narrativo, a articulação entre os eventos narrados, a introdução das personagens e o fechamento, embora neste último caso os resultados dos alunos ouvintes sejam também dos menos conseguidos.

Uma das categorias onde o grupo dos alunos surdos mais parece distanciar-se tanto do grupo dos alunos ouvintes da amostra, como dos outros grupos de língua materna não portuguesa, é a introdução adequada das suas histórias situando-as no tempo, verificando-se que de um modo geral omitem por completo a localização temporal inicial.

Embora nos consigam dar informação completa sobre o **quem** e alguma informação sobre o **onde**, antes de começarem a narrar eventos, o mesmo não se passa em relação ao **quando**. Isto pode acontecer por desconhecimento das formas ritualizadas de entrada no plano da narrativa, devido ao contacto menos frequente que estes alunos tiveram com a narração de histórias, mas também porque o estímulo visual apresentado apresenta essa informação de forma explícita em relação aos dois primeiros elementos mas não em relação ao tempo, o que pode ter dificultado a tarefa, dada a importância que tem o visual para estes alunos.

Seguindo a mesma ordem de ideias podemos também questionar-nos se os desempenhos dos alunos surdos teriam sido os mesmos relativamente ao espaço e às personagens, caso o ponto de partida para a escrita fosse dado através de outro estímulo, como por exemplo uma história contada em LGP sem o recurso à banda desenhada, ou se o pedido do reconto fosse em LGP.

A adequação dos tempos verbais ao género narrativo, a articulação entre os eventos e a introdução das personagens, aspectos que remetem para dificuldades ao nível da coesão e da sintaxe, parecem ser dificuldades comuns a outros alunos que não têm o Português como língua materna, parecendo existir nestes aspectos uma maior aproximação entre os desempenhos dos alunos surdos e os alunos chineses.

Isto significa que, à semelhança do que acontece com os outros grupos, pode existir aqui alguma interferência do factor língua materna, embora, como refere Mateus (2008), existam outros factores igualmente importantes que devam ser considerados e que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da segunda língua. No caso dos alunos surdos há que ter em conta o momento tardio em que fazem a aquisição da língua gestual, assim

como as condições atípicas em que isso acontece, regra geral fora do seio da família e já numa situação formal de ensino.

Isto diminuiu com certeza as suas possibilidades de contacto com a narração de histórias, não podendo assim apropriar-se de marcas importantes relacionadas com a estrutura deste tipo de discurso antes de terem que o usar para fins escolares. Uma outra situação tem a ver com o contacto tardio com a linguagem escrita e, conseqüentemente, com a estrutura do Português, quer por dificuldades de comunicação, quer porque muitas vezes se prolonga a sua estadia no Jardim de Infância com adiamentos escolares sucessivos, uma situação hoje mais rara mas que no passado era muito frequente e que parece ter afectado alguns dos nossos alunos informantes, atendendo aos seus níveis etários.

Por outro lado, parece-nos poder também existir na escrita dos alunos surdos alguma influência de modelos fornecidos pela escola, nomeadamente na utilização de frases curtas, na utilização de algarismos para indicar cada um dos acontecimentos do texto, no uso abusivo do artigo definido e no número significativo de formas verbais no infinitivo impessoal, já que estes são muitas vezes simplificados, sobretudo nos anos da iniciação. Como refere Lebedeff (2007), existe alguma “artificialização” nas actividades de escrita desenvolvidas na sala de aula com os alunos surdos: Em muitos casos estas envolvem apenas repetições, reproduções e simplificações de textos. Para reduzir as dificuldades omitem-se preposições e alguns artigos e apresentam-se os verbos apenas no infinitivo.

Do cruzamento de dados entre os resultados da ficha sociolinguística e os resultados obtidos na análise dos textos, não foi possível estabelecer nenhuma relação que possamos identificar como factor decisivo para os melhores resultados alcançados entre os alunos surdos. Isto é, entre os cinco melhores textos dos alunos surdos encontramos uma heterogeneidade de situações.

Factores como grau de surdez, implante coclear, nível de escolaridade dos pais, nacionalidade, ter pais surdos ou ouvintes, parecem ter sido pouco determinantes nos resultados alcançados. De comum, entre estes cinco

alunos, encontramos o tipo de comunicação utilizado, sempre gestual e/ou oral, dependendo dos contextos, a idade, já que quatro deles se encontram entre os alunos mais novos, o ano de escolaridade, encontrando-se quatro deles no 6º ano, o que significa que a escola parece acrescentar competência a nível da organização do discurso narrativo escrito, e um outro factor com alguma curiosidade é o facto de que entre estes cinco alunos quatro terem irmãos surdos. Esta situação levou a que estes alunos desenvolvessem mais a língua gestual? É uma questão que colocamos apenas como hipótese, na medida em que o nível de proficiência da língua não foi objecto de estudo, reportando-nos apenas às informações recolhidas através dos professores e dos próprios alunos.

A situação dos alunos surdos, no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa, sendo em muitos aspectos semelhante à situação de outros alunos que frequentam a escola portuguesa e que não têm como língua materna o Português, apresenta também algumas diferenças. Uma das principais diferenças, referida por nós no enquadramento teórico e confirmada pelo nosso estudo, tem a ver com o facto de a escola ser um “espaço linguístico fundamental” (Quadros & Schmledt, 2006), normalmente o 1º espaço onde a criança surda entra em contacto com a sua língua natural, a língua gestual. Isto representa para a escola uma responsabilidade acrescida e uma tarefa imensa que requer da parte da escola e dos educadores e professores o desenvolvimento de um conjunto de procedimentos e de estratégias de ensino/aprendizagem que tenham em conta as condições específicas destes alunos.

Na sequência do nosso trabalho e das reflexões que a partir dele fizemos, mas tendo também em conta a importância do domínio da escrita e do papel relevante da escola na criação de situações sistemáticas e estruturantes de produção de escrita, apresentamos algumas sugestões de carácter pedagógico e algumas sugestões para investigações futuras.

Sugestões de carácter pedagógico:

- A adopção de metodologias de ensino do Português como 2ª língua no ensino dos surdos, o que implica reformular as práticas que até aqui se

têm vindo a verificar, na medida em que a aprendizagem da escrita era feita como se os alunos dominassem a oralidade.

- A integração da disciplina do Português 2ª língua em todos os cursos de formação para professores de surdos.
- O recurso sistemático à narração de histórias em língua gestual, a partir das idades mais precoces, eventualmente nos domicílios, recorrendo a surdos adultos.
- O recurso frequente à utilização de vídeos, onde adultos surdos, e as próprias crianças, sejam filmados a contar histórias.
- O trabalho da escrita a partir de textos estruturados, nomeadamente narrativos, nas duas línguas. O trabalho com unidades mais pequenas, como palavras e frases, sendo necessário, deve decorrer do trabalho de texto, privilegiando-se assim o sentido e a gramática textual.
- A análise explícita e contrastiva das diferenças e semelhanças entre as duas línguas, em diferentes níveis textuais presentes na narração, o que pressupõe também um conhecimento da língua gestual por parte dos professores ouvintes.
- A integração dos “erros” que os alunos fazem na escrita das suas histórias no trabalho a desenvolver no ensino do Português, assumindo-os como indicação importante das suas dificuldades.
- O reconhecimento e o trabalho explícito de algumas características do texto narrativo: Introdução da história na respectiva localização temporal, introdução das personagens, uso de mecanismos de conexão interfrásicos, etc.
- A adopção do trabalho de revisão da escrita do texto, num trabalho de parceria guiada pelo professor ou por outro colega mais capaz, como uma prática frequente a integrar nas actividades lectivas.
- O recurso ao ensino explícito de como compreender e produzir um texto narrativo, a partir de modelos escritos diversificados.
- A valorização das produções escritas dos alunos no trabalho a desenvolver sobre a estrutura do Português, discutindo com os alunos os seus erros, explicando as razões dos mesmos e mostrando o como e o porquê do uso de determinadas formas em Português.

- A elaboração de programas e materiais didáticos adequados aos alunos surdos, concebidos à luz de uma teoria do ensino da língua não materna que equacione o que se deve ensinar e avaliar (à semelhança do que propõe Mateus (2008) para outros alunos que não têm o Português como língua materna)

Sugestões para futuras investigações:

- O desenvolvimento de estudos que permitam aprofundar o conhecimento linguístico da Língua Gestual Portuguesa, nomeadamente ao nível da narração de histórias, de modo a podermos usar esse conhecimento na análise contrastiva das duas línguas indispensáveis ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos surdos: a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa.
- O desenvolvimento de estudos centrados na análise da escrita dos alunos surdos, orientados para outros níveis textuais como a sintaxe, a semântica, a ortografia, a coerência e coesão.
- O desenvolvimento de estudos sobre a relação entre a capacidade de contar histórias em língua gestual e a produção escrita, procurando perceber até que ponto a primeira é ou não decisiva no desempenho da segunda.
- O desenvolvimento de estudos de caso centrados em casos de “sucesso” escolar de alunos surdos, procurando identificar-se factores determinantes nesse sucesso.

Gostaríamos de acentuar que embora tenha sido possível avaliar aspectos importantes sobre a capacidade de escrita de um texto narrativo pelos alunos surdos, os resultados obtidos não podem ser generalizados, tendo em conta algumas limitações do estudo, nomeadamente:

- (i) O facto da amostra ser reduzida e não ser aleatória, na medida em que condicionámos a escolha dos alunos surdos a uma mesma

escola, podendo existir alunos surdos com capacidades excepcionais a frequentar turmas do ensino regular.

- (ii) O facto de não existirem muitos estudos neste domínio, o que não nos permite comparar resultados e chegar a conclusões definitivas.
- (iii) A abordagem de outras questões ligadas à surdez e que podem influenciar os resultados, tais como o início da intervenção especializada e o contacto precoce com a linguagem escrita, não terem sido contempladas.

Queremos deixar apenas umas palavras finais, lembrando que foi a convivência e o trabalho com alunos surdos, desde os mais pequenos até aos adultos surdos do ensino recorrente, que nos levou a uma série de questionamentos e reflexões sobre a aprendizagem da escrita com esta população, tendo sempre presente o papel decisivo da escola no domínio de uma ferramenta indispensável ao exercício de todos os seus direitos de cidadania: a escrita.

Contudo, apesar da importância decisiva do domínio da escrita, são relativamente escassos os trabalhos de investigação na área da surdez que se têm debruçado sobre a escrita, adoptando-a como objecto de estudo.

Com esta pesquisa, centrada na análise da escrita narrativa dos alunos surdos, decorrente de preocupações e reflexões relacionadas com a prática pedagógica, julgamos ter dado um pequeno contributo para a identificação e compreensão de algumas dificuldades encontradas na escrita destes alunos, podendo este conhecimento reverter para uma melhoria da qualidade do trabalho a desenvolver na escola, nomeadamente ao nível das práticas de escrita.

BIBLIOGRAFIA

- Abbou, M. T. (1994). Une Experience Francaise. *Le Bilinguisme Pour L'Enfant Sourd: Un Droit?* (pp. 93-98). Wépion: APEDAF.
- Adam, M., & Revaz, F. (1997). *A Análise da Narrativa*. Lisboa: Gradiva.
- Ahlgren, I. (1994). Dix Ans D'Education Bilingue En Suede. *VIIIème Colloque D'Information Et D'Echange* (pp. 63-69). Bruxelas: APEDAF.
- Almeida, M. J. (2007). *A Criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia, Dissertação de Mestrado*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia (não publicada).
- Amaral, M. A. (2006). Prespectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas. In A. C. Maria Bispo, *O Gesto e a Palavra: Antologia de Textos Sobre a Surdez* (pp. 109-150). Lisboa: Caminho.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Martins, M. R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Arim, E. (2006). *Uso de expressões em narrativas escritas em Português Europeu por crianças chinesas*. Lisboa: Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (APL).
- Balanzagueti, M. V. (Maio de 1998). Algumas Reflexões acerca de la educación bilingüe. *Experiencias Bilingues En La Educación Del Niño sordo* , pp. 17-20.
- Bamberg, M. (1997). *Narrative Development : Six Approaches*. London: LEA.
- Baptista, M. (2005). Implante Coclear: A controvérsia na Educação da Criança Surda. In I. Sim-Sim, *A Criança Surda: Contributos Para a Sua Educação* (pp. 101-117). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caels, F., & Carvalho, N. (2008). Modelo de Análise de Narrativas Escritas. In D. P. Maria Helena Mira Mateus, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 119- 161). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldas, A. C. (2009). Um olhar neurnobiológico sobre a linguagem gestual. In M. Bispo, A. Couto, M. d. Clara, & L. Clara, *O Gesto e a Palavra 2* (pp. 79-96). Lisboa: Caminho.
- Carvalho, M. T. (2008). *Diversidade lexical e extensão frásica na escrita : comparação entre crianças surdas e normo- ouvintes*. Lisboa: Dissertação de Mestrado : Universidade Católica (não publicada).

- Coutinho, A. (2006). *A Sequência Narrativa em Crianças Surdas : Influência do Ambiente Bilingue na Aquisição da Estrutura Narrativa da Criança Surda*, Dissertação de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Coutinho, A. (1992). Avaliação do Uso da Língua Gestual Portuguesa num grupo de Surdos. Lisboa: Casa Pia.
- Coutinho, A. (2006). Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda. In A. C. Maria Bispo, *O Gesto e a Palavra : Antologia de Textos Sobre a Surdez* (pp. 151-189). Lisboa: Caminho.
- Dec-Lei nº 3/2008. (7 de Janeiro de 2008). Lisboa: Ministério da Educação.
- Delgado-Martins, R. (Out/Nov de 1997). Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever. *Noesis* .
- Delgado-Martins, R. (1986). Integração da criança surda em jardim infantil - Uma experiência de linguagens alternativas. *Análise Psicológica* , pp. 115-120.
- Goodman, K. (1987). O Processo de Leitura. In E. Ferreiro, *Os Processos de Leitura e Escrita - Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gouveia, C. (2008). Texto Narrativo : O que se entende por texto? In D. R. Maria Helena Mira Mateus, *Didersidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 113-118). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenbian.
- Grosjean, F. (Maio de 1999). El Derecho del Niño Sordo A Crecer Bilingue. *Difusord "Asociación de Difusión de La Comunidad Sorda" de Barcelona* , pp. 1-5.
- Guia Europeu da Comunidade Surda. (1997). Bruxelas: European Union of the Deaf.
- Gutiérrez, A. B. (1999). *Lenguaje escrito y sordera : Enfoques teóricos e derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Ivani Silva, S. K. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem : Desafios e Realidades*. São Paulo: Plexus.
- Johnson, L. E. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in Deaf Education*. Washington: Gallaudet University.
- Lane, H. (1997). *A Máscara da Benevolência . A Conumidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lebedeff, T. (2000). Algumas reflexões sobre Educação de Surdos. *Revista de educação Vol 13 nº 2* , pp. 87-92.
- Lebedeff, T. (2007). *Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading program*. Obtido em 15 de Março de 2009, de lebedeff@upf.br.
- Manola, T. P. (2006). *O desenvolvimento da narrativa na criança pequena*. Obtido em Janeiro de 2009, de www.ppage.ufes.br/dissertações.

- Marchesi, A. (1995). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de Los Niños Sordos*. Madrid: Ed. Alianza.
- Mateus, M. H. (2008). O ensino do Português como língua não materna: Algumas recomendações. In M. H. Mateus, D. Pereira, & G. Fischer, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 329-347). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, M. H., Pereira, D., & Fischer, G. (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Medeiros, M. C. (2008). *Promoção da Compreensão da Leitura em Alunos Portadores de Surdez - Impacto de um Programa de Intervenção com Suporte Informático*. Universidade dos Açores: Tese de doutoramento (não publicada).
- Melo, A. P., Moreno, C., Amaral, I., & Martins, R. D. (1984). *A criança Deficiente Auditiva: Situação Educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nascimento, Z., & Pinto, C. (2006). *A Dinâmica da Escrita: Como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano.
- Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contributos teóricos para práticas textuais*. Lisboa: Asa.
- Neves, M. C. (2002). *Texto Narrativo e Interações Sociais na Sala de Aula*. Trabalho final para Curso de Complemento de Formação Científica-Pedagógica :ESE de Lisboa (não publicado).
- Niza, S. (2004). A Escola e o Poder Discriminatório da Escrita. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro* (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, S. (1991). A Língua Gestual na Educação dos Surdos. In *Gestuário*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Padden, C. (1992). Images d'enfants sourds. *Culture Sourde: Mythe ou Réalité* (pp. 30-36). Bélgica - Wépion: APEDAF.
- Piaget, J. (1997). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: D.Quixote.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos : A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros, R. M. (2008). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R., & Schmledt, M. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Porto Alegre: Lagoa Editora.
- Reis, C., & Lopes, A. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. R. (2003). Considerações sobre a Construção da Narrativa pelo Aluno Surdo. In S. K. Ivani Silva, *Cidadania, Surdez e Linguagem* (pp. 115-159). São Palulo: Plexus.

- Silva, M. P. (2001). *A Construção de sentidos na escrita do Aluno Surdo*. São Paulo: PLEXUS.
- Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda Contributos Para a Sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *PNEP: Ensino da Leitura . A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDG.
- Skliar, C. (1998). *A Surdez : um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Sousa, O. (1996). *Construindo Histórias. Quando. Então. Depois. Marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Svartholm, K. (Janeiro - Junho de 1998). Aquisição de 2ª língua para surdos. *Revista Espaço nº 9 . Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos* , pp. 38-45.
- Svartholm, K. (1997). el Educacion Bilingue de Los Sordos: Principios Básicos. In M. d. Nacional, *El Bilinguismo de Los Sordos* (pp. 29- 35). Colombia: Ministerio de Education Nacional.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª ed.).
- Veinberg, S. (1997). Perspectiva Socio-Antropológica De La Sordera. *El Bilinguismo de Los Sordos* . Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofia y Letras.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamento e Linguagem*. S.Paulo: Martins Neto.

ANEXOS