

Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial

O TEXTO LITERÁRIO PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS DO 1º CICLO

Dissertação apresentada à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação –
Especialização em Educação Especial

Candidata: Maria Luísa Marinho Cruz Paula Rocha

Sob orientação de Professor Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Co-orientação de Professora Doutora Joana D'Arc de Mendonça Cavalcanti

Porto, maio de 2013

À minha filha Teresa.

RESUMO

O presente estudo propõe-se investigar a relação entre as seguintes áreas do saber: Surdez e literatura para a infância. Procura verificar de que forma é que o texto literário para a infância é utilizado como instrumento de inovação pedagógica na sala de aula de crianças Surdas do 1º ciclo.

Pretende aferir da sensibilização dos professores para a utilização do texto literário, confirmando que o contacto regular dos alunos com a literatura para a infância é fundamental e profícua, abrindo caminho para descobertas múltiplas. Verifica que o elo de ligação entre Surdez e Literatura para a infância é um caminho ainda pouco explorado. Os professores no terreno encontram-se conscientes dos benefícios da literatura para a infância no percurso escolar e formativo dos alunos, estando empenhados em promover, tanto quanto lhes é possível, este tipo de experiências e aprendizagens enriquecedoras. Apesar disso, ainda veem sobre si a total responsabilidade de adaptar o texto literário ao contexto das crianças Surdas, o que implica muitas vezes que a beleza e a estrutura das narrativas possam ficar perdidas, em detrimento de uma tradução e explicação que são necessárias para estas crianças. Assim, sendo, esta investigação questiona a eficácia das adaptações feitas ao texto literário que é, por natureza, do domínio oral e escrito e verifica que a sua tradução para língua gestual, nunca é totalmente conseguida. Constata que ainda não tem havido muita preocupação em criar textos literários originais em Língua Gestual Portuguesa, capazes de ajudar os professores no terreno, evitando desta forma a tradução para uma outra língua cuja construção textual é diferente.

ABSTRACT

This study intends to investigate the relationship between the following areas: deafness and children's literature. It seeks to verify in which way literary text is used as an innovative learning instrument for deaf children in primary school classrooms.

It attempts to measure teachers' awareness in the use of literary text, confirming that regular contact of students with literature for children is fundamental and fruitful, giving way to multiple discoveries.

It verifies that the link between deafness and children's literature is still a path not yet explored. Teachers in the field are aware of the benefits of children's literature in student's schooling and education, and are committed to promote this kind of enriching experience and learning as much as they can. Nevertheless, teachers still feel they hold the responsibility to adapt literary text to the context of deaf children, which frequently means that narrative beauty and structure may become lost, which is detrimental to a needed translation and explanation for these children. So, this research questions the effectiveness of adaptations of literary text which is by nature of the oral and written domains, and verifies that its translation into sign language is never fully achieved. It realizes that there hasn't been much concern towards creating original literary texts in Portuguese Sign Language, able to assist teachers in the field, thus avoiding translation to another language which has a different textual construction.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho de investigação, gostaria de deixar o meu profundo agradecimento a todos aqueles que me ajudaram a conquistar mais esta etapa.

Dirijo o primeiro agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Afonso, pela perseverança, disponibilidade e encorajamento manifestado durante todo este processo, mesmo nos momentos de maior desânimo. À minha co-orientadora, Professora Doutora Joana Cavalcanti, por todo o apoio e por me ter facultado tantos meios de pesquisa na área da literatura para a infância.

Ao Colégio Nossa Senhora da Paz, instituição que me acolhe profissionalmente há sete anos, por ter depositado em mim a confiança de abraçar este desafio. Pelo permanente incentivo, por todas as palavras de alento perante cada avanço e retrocesso, o meu sincero obrigada!

À minha família, um agradecimento muito especial pela motivação constante e pela compreensão das ausências forçadas em tantos momentos.

Às minhas amigas e colegas, Ana, Benedita e Isabel, graças a quem esta caminhada se tornou menos só. Obrigada pela partilha e companheirismo sempre demonstrados!

Às professoras entrevistadas, pela sua colaboração, sem a qual teria sido impossível a realização desta investigação.

ÍNDICE

RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS	5
ÍNDICE	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS	8
ÍNDICE DE QUADROS	8
CAPÍTULO I- A SURDEZ	14
1.1 A problemática da Surdez	15
1.2 Construção do conceito de Surdo	20
CAPÍTULO II- CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS SURDAS	32
2.1- Linguagem e Comunicação	32
2.2- Desenvolvimento cognitivo	37
CAPÍTULO III- A EDUCAÇÃO DE SURDOS	40
3.1- Perspetivas oralistas	42
3.2 - O bilinguismo	46
3.3 – Enquadramento legislativo das escolas de referência	52
CAPÍTULO IV- O TEXTO LITERÁRIO PARA A INFÂNCIA	55
4.1- Contextualização histórica da literatura para a infância	55
4.2- Valores e papéis atribuídos ao texto literário no ambiente educativo: o jogo simbólico	60
4.3- Finalidades pedagógicas do texto literário: o papel do professor	64
4.4- O papel do texto literário na construção psicológica e social do sujeito surdo	70

CAPÍTULO I- CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	76
1.1 Definição da pergunta de partida	76
1.2 Questões de investigação	79
1.3 Caracterização da amostra	80
CAPÍTULO II- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
2.1- Métodos e técnicas de recolha de dados	84
2.2 – Procedimentos	86
2.3 – Métodos e técnicas de tratamento de dados	89
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
3.1 – Análise categorial dos discursos	93
3.1.1 – Organização geral do trabalho na sala de aula	93
3.1.2 – Características da turma	97
3.1.3 – Seleção dos textos literários	100
3.1.4 – Texto literário na sala de aula	105
3.2 - Discussão dos resultados	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	122

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: TEMPO DE PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE COM ALUNOS SURDOS	82
---	-----------

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS	91
QUADRO 2: SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DA TURMA	97

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1

ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2

ANEXO 3: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 3

ANEXO 4: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 4

ANEXO 5: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 5

ANEXO 6: CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS 1 E 2

ANEXO 7: CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS 3 E 4

ANEXO 8: CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA 5

INTRODUÇÃO

O percurso legislativo das últimas décadas, em matéria de educação de Surdos, foi marcado pelos sucessivos esquecimentos destes alunos e por uma intervenção muito frágil no contexto educativo, submetida à sensibilidade dos professores que se cruzavam com estas crianças no seu percurso escolar. Retrocedendo um pouco mais, a História mostra também como os Surdos foram ostracizados e marginalizados ao longo dos tempos, tendo vivido uma autêntica repressão na sua forma de se expressar.

No contexto português, muito recentemente, em 2008, foi consagrado de forma explícita o modelo bilingue para a educação de Surdos, onde lhes é dada a possibilidade de desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e o acesso à educação nessa sua língua materna. Neste novo modelo educativo específico, preconizado no artigo 23º do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, as turmas de alunos Surdos são reconhecidas na sua essência. Pode ler-se na página da DGIDC (Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular), “nessas escolas verifica-se uma concentração de turmas de alunos surdos, de docentes surdos e de docentes e técnicos com competências em Língua Gestual Portuguesa, promotoras da criação de uma comunidade linguística de referência”.

Foi neste contexto de inclusão dirigida a uma minoria linguística, que quisemos desenvolver o presente trabalho de investigação, que se insere no Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Aproximando-nos do terreno, procuramos

compreender, até que ponto, é que o texto literário para a infância ocupa um lugar privilegiado neste novo modelo de ensino. As temáticas em análise – surdez e literatura para a infância – apresentam aqui um percurso de pesquisa desenvolvido em torno de uma série de questões teóricas, que nos permitiram ampliar o nosso conhecimento sobre os assuntos abordados.

Na primeira parte – Enquadramento Teórico – apresentamos e discutimos um conjunto de pressupostos teóricos, baseados em reconhecidos autores de ambas as áreas em estudo. Procurámos aprofundar os conhecimentos prévios que já obtínhamos, escolhendo os assuntos-chave que nos importavam ver explorados nesta investigação. Acrescentámos outros que considerámos importantes, após a pesquisa bibliográfica preliminar.

Assim sendo, optamos por retratar primeiro os assuntos que dizem respeito à temática da Surdez, por ser esse o enfoque principal deste nosso estudo. No primeiro capítulo, problematizamos a Surdez, dando destaque ao modelo socioantropológico, através do qual a Surdez é encarada do ponto de vista cultural, pertencente a uma minoria linguística reconhecida e respeitada socialmente. Fazemos também uma retrospectiva da história dos Surdos, sublinhando os seus principais aspetos que levaram à construção do conceito de Surdo.

No segundo capítulo fazemos referência às características destas crianças, em dois dos seus aspetos mais marcantes que as distinguem das demais: linguagem, comunicação e desenvolvimento cognitivo, conduzindo-nos à descrição das principais características interpessoais dos Surdos.

No terceiro capítulo debruçamo-nos em aspetos relacionados especificamente com a educação de Surdos. Discutimos as perspetivas oralistas que marcaram a História e, numa tentativa de retratar aquilo que se passa hoje em dia em matéria de educação de Surdos, problematizamos o bilinguismo e o enquadramento legislativo das escolas de referência, onde são descritas as principais medidas educativas atualmente em vigor.

Analisados todos estes aspetos, o quarto capítulo inicia-se com a problematização do texto literário para a infância, contextualizando, numa primeira fase, a sua evolução ao longo dos tempos. Posteriormente, fazemos referência aos valores e papéis atribuídos ao texto literário no ambiente educativo, fazendo especial enfoque ao pensamento simbólico, próprio das crianças na faixa etária que aqui estudamos. Fazemos ainda uma análise das finalidades pedagógicas do texto literário, refletindo sobre o papel do professor na educação literária das crianças. Terminamos este capítulo cruzando as duas áreas do saber aqui em análise, com o intuito de refletir sobre o papel do texto literário na construção psicológica e social do sujeito surdo.

Todos os pressupostos discutidos na primeira parte, serviram de base ao trabalho desenvolvido no estudo empírico. Assim, no primeiro capítulo da segunda parte, construção do objeto de estudo, definimos a nossa pergunta de partida - *Que intencionalidades têm os professores quando utilizam o texto literário com crianças Surdas do 1º ciclo?* - enquadrando-a com as preocupações e os objetivos que nos conduziram até ela.

Apresentamos também as questões de investigação, que serviram, numa fase posterior, para orientar a discussão dos resultados obtidos no

terreno. Ainda neste capítulo, delimitamos e caracterizamos a amostra que decidimos analisar.

No segundo capítulo, descrevemos o plano metodológico escolhido para esta investigação. Faz-se referência aos métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, aos aspetos éticos assegurados e aos procedimentos tidos em consideração, ao longo de todo o estudo empírico.

No terceiro capítulo apresentamos a análise categorial dos discursos obtidos por meio da entrevista, tendo em conta as questões de investigação anteriormente colocadas e que aqui procuramos ver respondidas.

Finalmente, expomos a síntese dos resultados da investigação desenvolvida, fazendo referência às questões teóricas mais importantes desta investigação, tendo em conta os nossos objetivos e a pergunta de partida.

No final, apresentamos as considerações finais da investigação que levámos a cabo, fazendo referência aos aspetos mais significativos da pesquisa teórica, a todo o trabalho desenvolvido na componente empírica e aos aspetos que consideramos mais relevantes neste estudo. Procura-se aí sublinhar o contributo desta investigação para a realidade atual da intervenção educativa e para a realização de estudos posteriores, capazes de aprofundar alguns dos aspetos aqui elencados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I- A SURDEZ

No primeiro capítulo desta investigação será apresentado um panorama geral da Surdez. É considerada uma problemática sensorial, suscetível de ser classificada de acordo com o grau de perda auditiva, causas e tipos. Existem duas formas de encarar a problemática da Surdez: pelo paradigma médico-terapêutico, ou pelo paradigma socioantropológico, no qual o indivíduo é encarado sob o olhar do respeito pela diferença.

O modelo médico-terapêutico, ao preconizar a normalização do sujeito através da aprendizagem da fala, tem uma raiz marcadamente oralista, com o objetivo dos Surdos se poderem integrar na comunidade ouvinte. O oralismo, considerado pelos estudiosos como uma imposição social de uma maioria linguística, marca um dos períodos mais negros na história dos Surdos, no qual foram proibidos de usar os gestos para comunicar. Esta proibição durou décadas, mantendo-se a convicção de que a Surdez se poderia tratar. A pouco e pouco, as comunidades Surdas foram despertando e manifestando que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então. Começou-se a dar ênfase ao modelo socioantropológico, voltado para o potencial do indivíduo, que concebe o Surdo como membro de uma comunidade linguística minoritária, tendo o direito de receber educação na sua língua gestual, o mais precocemente possível.

1.1 A problemática da Surdez

A Surdez é para o ser humano, segundo alguns, "uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com os nossos semelhantes (...). (Sacks, 1989, p. 19). Não invalidando as consequências da surdez é necessário apontar que, para outros, mais do que um diagnóstico médico, a surdez é "... um fenômeno cultural com padrões e problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais" (Schlesinger e Meadow, 1972), que importa discutir e classificar. Estamos, assim, perante várias perspectivas que oscilam entre o paradigma médico-pedagógico e o paradigma socioantropológico.

Ao iniciarmos a discussão deste assunto, é importante, em primeiro lugar, salientar a diferença terminológica, entre diversos autores, no que respeita à definição de surdez. Kirk e Gallagher (Kirk, 2002, p. 230) apontam uma distinção entre criança com perda auditiva e criança com Surdez. Segundo estes autores, "a criança com dificuldade de audição é aquela que, com o auxílio do aparelho auditivo, ainda consegue compreender a fala, enquanto a surda não consegue.

"Estes dois conceitos são distintos e dizem respeito a duas populações com características diferentes, "(...) implicando abordagens sociais e educacionais perfeitamente distintas" (Afonso, 2007, p. 15). Assim, as referências que fazemos à surdez neste documento, referem-se a "uma deficiência auditiva que é tão grave que a criança é deficiente no processamento de informação linguística através da audição, com ou sem

amplificação, o que afeta negativamente a performance educacional da criança" (Ysseldyke e Algozzine, 1995, cit. in Afonso 2007, p. 15).

Considerando-a em sentido restrito e tendo em conta a caracterização médica do problema, a surdez surge em consequência de um défice auditivo e é com base no conhecimento do funcionamento da audição que se pode caracterizar e classificar a surdez quanto à causa, tipo e grau. Quanto às causas possíveis de originar uma perda auditiva, estas podem ser hereditárias, congénitas ou adquiridas.

Existem várias condições genéticas que podem levar à Surdez. "Embora concorde-se com o fato de a hereditariedade ter um papel importante, é difícil estabelecer a percentagem exata de crianças cuja surdez é devida à hereditariedade" (Kirk, 2002, p. 237).

De acordo com Afonso (2007), estima-se que a surdez hereditária afete entre 30 a 60% da população surda, aspeto este que se revela importante, pois dele podemos concluir que uma boa parte dos Surdos é filha de pais ouvintes e o mesmo acontece com Surdos que têm filhos ouvintes. Este aspeto correlaciona-se com a visão socioantropológica da Surdez, na medida em que é uma preocupação a aquisição da língua materna e a constituição da identidade cultural Surda, como veremos adiante. Passa a encarar-se o problema de um ponto de vista cultural que tem em conta a pessoa Surda em todos os domínios da sua vida, seja ele social, emocional, intelectual ou académico. "Por isso é importante o uso da língua gestual. Ela dará à criança Surda a oportunidade de construir seus significados e conceitos do mundo,

para transmitir às pessoas, dando-lhe assim uma identidade bilingue." (Almeida, 2000, p. 17).

A Surdez congénita pode ter origem bacteriana, viral ou tóxica e ocorre durante o período de gestação da mãe. Por isso, neste caso, as causas não estão diretamente relacionadas com fatores genéticos ou hereditários. A Rubéola materna é uma das principais causas de Surdez congénita, mas a Toxoplasmose, a Papeira e a Meningite, são outras doenças que, sempre que ocorrem durante a gestação, podem trazer complicações deste e de outros níveis, ao feto. Por outro lado, a ingestão de substâncias tóxicas é outro dos fatores que pode provocar lesão coclear.

A Surdez adquirida pode ocorrer durante o parto ou em qualquer momento ao longo da vida. No caso da surdez adquirida, é relevante sublinhar que "... uma surdez pré-locutória, isto é, manifestada antes da aquisição da linguagem, terá consequências bem mais graves do que uma surdez pós-locutória." (Jiménez et al, 1997; cit. in Nunes, 1998). Sobre este assunto, Oliver Sacks (Sacks, 1989, p. 28) afirma que "a surdez pré-linguística é potencialmente mais devastadora do que a cegueira, pois ela pode predispor a pessoa, a menos que isso seja prevenido, à condição de ficar praticamente sem língua (..)". O mesmo autor também enfatiza esta ideia, quando afirma que "não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade ou estágio em que ela ocorre" (Sacks, 1989, p. 17). Por sua vez, David Wright (cit. in Sacks, 1989, p. 17) relata a sua situação dizendo que "tornar-me surdo na época em que me tornei (...) foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade, uma criança provavelmente já compreende os fundamentos da língua,

como eu compreendia (...). Eu possuía a base de um vocabulário que podia ser ampliado sem dificuldade com a leitura".

Para além da identificação da causa, (Afonso, 2007; Gallagher, 1991) a surdez pode ser classificada quanto ao tipo, que é, como veremos, essencialmente determinado pelo local onde ocorre a lesão. Apontam-se três possibilidades a este nível: surdez de transmissão, surdez neurosensorial ou surdez mista.

A Surdez de transmissão ou condução ocorre quando existe lesão no ouvido externo ou no ouvido médio e a perda auditiva nestes casos situa-se num máximo de 60 dB.

Existe Surdez neurosensorial ou de percepção quando a lesão se situa ao nível do ouvido interno. "Nestes casos, a perda auditiva é bastante considerável, sendo de realçar que um sujeito com esta surdez, não consegue, sequer, escutar a sua própria voz" (Afonso, 2007, p. 19).

A Surdez mista ocorre quando a lesão se dá no ouvido médio e interno e quando existe surdez neurosensorial e ainda componentes de transmissão.

Quanto ao grau de surdez é possível encontrar divergência na terminologia referente a este conceito. Tendo em conta a caracterização médica de deficiência auditiva, e de acordo com Afonso (2007, p.23) "por surdo será entendido o sujeito que tem uma perda auditiva acima dos 90 dB, logo, é portador de uma surdez profunda de tipo neurosensorial, que o impede de ter acesso à zona conversacional da fala, ou seja, de aceder à linguagem oral, pela audição. Não consegue também ouvir-se a si próprio, o que perturba ainda

mais a sua ligação com o mundo". À medida que o grau de perda auditiva aumenta, também é maior a necessidade de educação especial direcionada. "O grau da perda auditiva tem um significado educacional importante pois determina o tipo e a quantidade de treinamento especial necessários" (Kirk, 2002, p. 232).

Estando comprometida a audição, o sentido da visão será fundamental na comunicação do Surdo. A leitura labial e a linguagem escrita foram, durante muitos anos, entendidas na perspectiva oralista, como um meio de comunicação eficaz para estas pessoas, como veremos adiante. Anos mais tarde pôde verificar-se a ineficácia desta teoria, que deu lugar a perspectivas gestualistas e bilinguistas, em que a leitura e a escrita se constituíam como "o acesso à segunda língua, ou seja, à língua da comunidade ouvinte maioritária, defendendo que a primeira língua é, para o Surdo, a Língua Gestual" (Afonso, 2007, p. 29).

1.2 Construção do conceito de Surdo

Para além de se poder olhar para a surdez numa perspetiva médica podemos encarar a Surdez sob o olhar da diferença. Ao fazê-lo "distanciamonos das abordagens que a definem e perspetivam enquanto deficiência, para procurarmos entendê-la enquanto realidade bio-social, numa perspetiva socioantropológica" (Coelho, 2005, p.15).

No entanto, nem sempre isso foi assim pelo que se torna importante clarificar a construção do conceito de Surdo, sob o ponto de vista educativo e social, já que diversas transformações foram ocorrendo ao longo dos tempos, conforme assinalam Sacks (1999) e Carvalho (2007).

"Quando se analisa a História da educação de Surdos, verifica-se que essa sempre foi fértil em polémicas que atravessaram os tempos e permanecem, muitas delas, ainda atuais" (Afonso, 2007).

Tal como pessoas com outras problemáticas ou deficiências, e de acordo com as sociedades em que nasciam e viviam, os Surdos foram tratados e encarados de distintas formas. A título de exemplo, (Carvalho, 2007, p. 8), no Antigo Egito eram adorados como deuses, já que os Egípcios acreditavam que eles transmitiam mensagens secretas dos deuses ao Faraó, que por sua vez as transmitia ao povo. Esta era uma forma de os Faraós imporem o seu poder ao povo, legitimado por "seres especiais" (Carvalho, 2007, p. 8) que, por serem vistos como seres estranhos e com uma forma distinta de comunicar, eram temidos e respeitados pelo povo.

Por outro lado, tanto na Grécia como em Roma, os Surdos eram considerados incompetentes, por se acreditar que o pensamento apenas se

desenvolvia através da linguagem que, por sua vez, só se desenvolvia através da fala. No Império Romano, muito influenciado pela Grécia Antiga, eram considerados não-humanos e sujeitos a políticas de segregação, extermínio e maus tratos, com base na crença de que se tratavam de seres inferiores, incompetentes ou incapazes de raciocinar e, por isso, uma ameaça ou um estorvo à sociedade. Essa crença fazia com que não recebessem educação, fossem marginalizados, não tivessem direitos e fossem muitas vezes condenados à morte.

"A situação de pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de facto uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, incapazes de comunicar-se livremente (...), restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, (...) privados de alfabetização e instrução, (...) forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis (...), considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais de imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha." (Sacks, 1989, p. 24)

A História foi sempre marcada por diferentes visões, controvérsias e rivalidades acerca do modo de ensinar estas pessoas, fosse através do método oralista, fosse através do método gestual. Vários foram aqueles que desempenharam um papel importante. Pedro Ponce de León, monge beneditino, considerado o primeiro professor que inicia a verdadeira educação de Surdos a nível mundial, fundou em Madrid uma escola. Ao ensinar os filhos de pessoas nobres, (Carvalho, 2007, p. 19) demonstrou que eles possuíam capacidades intelectuais e desenvolveu um alfabeto manual que servia de suporte à fala, à leitura e à escrita. Através desse alfabeto, conseguiu ensinar Surdos a falar, a ler, a escrever e a rezar. Alguns aprenderam inclusive Latim. Apesar da ausência de consciência social generalizada, relativa às necessidades educacionais dos Surdos, Pedro Ponce de León contrariou a tese de que os Surdos não podiam aprender, deitando por terra todas as

crenças religiosas, filosóficas e médicas em torno desta questão. No entanto, por esta altura "os Surdos pobres acumulavam-se nos asilos, junto com os cegos, doentes mentais, delinquentes e outros deserdados da sorte" (Cabral, 2005, p. 39). Outros educadores, tais como o abade Sicard ou o abade L'Épée também se dedicaram à educação de surdos, procurando construir os seus próprios métodos. O abade L'Épée, nascido em França em 1712, distinguiu-se por ter reconhecido a língua gestual, que já existia e servia de base comunicativa essencial entre Surdos, como um potencial meio de comunicação entre Surdos. Aprendeu e empregou os gestos que eram já usados pelos Surdos para, a partir daí, lhes ensinar a palavra de Deus e outros ensinamentos. Marcou a história dos surdos na medida em que "...prestou a máxima atenção a seus pupilos, aprendeu a sua língua (o que provavelmente não fora feito antes por nenhum ouvinte) e então, associando sinais a figuras e palavras escritas, ensinou-os a ler e com isso deu-lhes acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo" (Sacks, 1989), fundando mais tarde uma escola em Paris.

Relativamente à linguagem dos Surdos, o Abade L'Épée afirmou que "todo o surdo-mudo enviado até nós já tem uma linguagem (...). Nós desejamos instruí-los e ensinar-lhes o francês (...). Qual é o método mais simples e mais curto? Não seria expressando-nos na sua língua?" (Carvalho, 2007, p. 24). A importância do Abade L'Épée não é apenas considerada pelo facto de ter desenvolvido um método novo na educação dos Surdos, mas também "...ter tido a humildade de aprender a Língua Gestual com os Surdos,

para poder, através dessa língua, montar o seu sistema e educá-los" (Carvalho, 2007, p. 25).

O Abade Sicard, seguidor do mesmo modelo de ensino do Abade L'Épée, problematizou a ideia da pessoa surda "não possuir símbolos para fixar e combinar ideias (...), existindo um vácuo absoluto de comunicação entre ela e as outras pessoas" (Sacks, 1989). Acabou por suceder ao abade L'Épée como diretor da escola que este havia fundado em Paris. Durante a sua vida, Sicard apoiou a criação de vários institutos para a educação de Surdos por toda a França.

Thomas Gallaudet, nascido em 1787, após conhecer uma criança Surda, socialmente colocada de parte pela sua condição, compreendeu a necessidade da criação de uma escola para Surdos nos EUA, à semelhança daquilo que vinha já acontecendo na Europa, sobretudo em França e em Inglaterra. Depois de uma viagem pela Europa, onde teve oportunidade de contactar com pessoas como o Abade Sicard, Clerc ou Massieu, acabou por fundar em Hartford, nos EUA, a primeira escola para Surdos. "Em 1830, quando Gallaudet se retirou do cargo de diretor, já existiam nos EUA cerca de trinta escolas para Surdos, inspiradas no modelo da Escola de Hartford" (Carvalho, 2007, p. 45). A importância da sua ação prendia-se com a sua conclusão de que as escolas europeias "...que usavam tanto a língua de sinais como a fala (...) obtinham resultados melhores na educação geral e que a capacidade de articulação não podia ser a base da instrução primária" (Sacks, 1989, p. 34).

Entretanto, iam acontecendo grandes mudanças na História dos Surdos, que se estenderam desde a segunda metade do séc. XVIII até à primeira

metade do séc. XIX e que ficaram marcadas por dois grandes acontecimentos da História mundial: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. No que respeita à educação de Surdos, entrou-se numa época de grande rivalidade entre os defensores do método oralista e do método gestualista, como veremos adiante.

Outros estudiosos da época, como Graham Bell, defenderam e trabalharam na oralização dos Surdos. Bell "...herdou uma tradição familiar de ensinar elocução e corrigir os impedimentos da fala, (...) estando preso a uma estranha mistura familiar de surdez negada." (Sacks, 1989, p. 35) Foi sempre um grande defensor do oralismo e opositor da Língua Gestual, mas apesar dos seus esforços, nunca conseguiu eliminar a Língua Gestual. Vendo a surdez como um desvio da norma e uma limitação social, era contra as comunidades de Surdos e sustentava a ideia de que os Surdos não deveriam poder casar entre si e deveriam frequentar escolas regulares que privilegiassem o oralismo. É de salientar que, ainda hoje são utilizados muitos dos seus argumentos contra a Língua Gestual.

A oposição entre o oralismo e o gestualismo foi uma luta que se prolongou ao longo das épocas, na História mundial dos Surdos.

Em 1880, ocorreu em Itália o Congresso de Milão, destinado a educadores de Surdos, e para o qual não foram convocados Surdos. Aí se discutiram aspetos relacionados com a educação destas pessoas, após os quais o Congresso afirmou a superioridade da perspetiva oralista em detrimento da perspetiva gestualista, proibindo assim o uso da língua gestual nas escolas. Considerou-se, portanto, que a utilização de gestos tinha "...a

desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão de ideias" (Coelho, Cabral e Gomes, 2004 p. 169, cit. in Coelho, 2010)" (...). O oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi "oficialmente" abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar a própria língua natural e dali por diante a aprender, o melhor que pudessem, a "artificial" língua falada" (Sacks, 1989, p. 35).

A partir desse momento, consagrou-se a tendência oralista na educação de Surdos em todo o Mundo e todas as escolas começaram a trabalhar recorrendo somente à oralidade, método esse defendido apenas pelos ouvintes. Cada vez mais, a língua falada ia sendo a mais utilizada e "...uma parcela cada vez menor conhecia algo da língua de sinais" (Sacks, 1989, p. 35).

Os sucessos da perspectiva oralista eram muito poucos. A acrescentar ao sofrimento e esforço que os Surdos faziam para acompanhar aquilo que lhes era ensinado, somava-se o facto dos professores que defendiam este método, acabarem por usar gestos, mesmo que isso não fosse admitido em público (Carvalho, 2007, p. 62).

Segundo alguns autores, (Lane, 1993, Ladd, 2003, cit. in Carvalho 2007, p.69) o oralismo foi um movimento que pode ser ainda hoje considerado como uma manifestação da mentalidade colonialista mundial, que pode também assumir outros nomes tais como racismo. Assim se entende a dureza do papel conquistado pelo oralismo, depois da sua consagração.

Porém, ao longo de décadas de proibição, a perspectiva oralista ia alcançando cada vez menos as expectativas nas quais se fundara e as

aprendizagens sociais e acadêmicas das crianças surdas distanciavam-se cada vez mais das crianças ouvintes. As crianças surdas, ao serem impedidas de usar a sua língua natural, passaram a não compreender o discurso que lhes era dirigido e conseqüentemente tornaram-se incompetentes a nível linguístico e acadêmico, incapazes de expressar sentimentos, transmitir informações e narrar acontecimentos. "Pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala" (Sacks, 1989, p. 35), sobretudo se comparados os níveis de alfabetização da maioria das crianças Surdas, com aquelas que haviam passado pelo Asilo Hartford.

Todo o enorme investimento em escolas orais, que trabalhavam arduamente para conseguir que os Surdos falassem, conduziram a uma "...situação deplorável, praticamente despercebida – exceto pelos Surdos (...)" (Sacks, 1989, p. 36). Começou a ser cada vez mais evidente que o método oralista não alcançava bons resultados na aprendizagem da fala e, para além disso, trazia como consequência a baixa capacidade de leitura e graves problemas psíquicos.

Na perspetiva de Carlos Skliar, "foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional (...) que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais." (Skliar, 2001, p. 7) "Por muito tempo, a escola regular teve as suas portas regularmente fechadas aos Surdos" (Cabral, 2005, p. 42). Apenas a partir da década de 60/70 é que a sociedade em geral

começou a aperceber-se da situação a que se tinha chegado em termos de educação de Surdos.

Enquanto isso, a necessidade de aproximação entre surdos teve como repercussão o desenvolvimento de línguas gestuais comunitárias utilizadas nos espaços não formais e acabaram por ser adotadas como forma de comunicação privilegiada dentro das comunidades. É por essa razão que foram sobrevivendo e desenvolvendo ao longo de décadas de proibição. Como tentativa de resposta a esse distanciamento, foram surgindo movimentos de renovação do método oralista puro, no sentido de recuperar e dignificar o método gestualista. Acabou por se equacionar a hipótese de uma língua intermediária, entre a língua falada e a de sinais, que acabava por remontar àquilo que havia já sido feito por L'Épée. Porém, a maioria dos educadores reconhecia que existia uma Língua Gestual dentro das comunidades Surdas e que esta deveria ser utilizada na educação das crianças Surdas, quer os professores fossem Surdos ou ouvintes.

Em Portugal, foi através do Programa de Cooperação Luso-Sueco na década de 70, que se assistiu a uma renovação pedagógica na educação de Surdos. Pela primeira vez, estabeleceu-se o conceito de "necessidades educativas especiais", que vem questionar a tónica clínicoterapêutica centrada na deficiência e propor a "centração no aluno" (Cabral, 2005 cit.in Coelho, 2005). No âmbito deste programa, foram, pela primeira vez, levantadas em Portugal, questões sobre outros métodos de ensino dos Surdos (entre eles o bilinguismo), já que a Suécia sempre seguiu uma metodologia bilingue ao não subscrever o acordo resultante do Congresso de Milão. Neste domínio assistiu-

se à formação de docentes e técnicos, através de ideias vanguardistas. "Estas ações foram orientadas no sentido da integração escolar: salas de apoio, classes especiais geograficamente integradas em escolas regulares, apoio itinerante, entre outros" (Pinho e Melo et al, 1984 cit. in Carvalho, 2007, p. XVI). As equipas de educação especial começaram, a pouco e pouco, a questionar os resultados das abordagens oralistas e procuraram alterar as formas de atendimento e educação destas crianças, tanto que, no início da década de 80, se começou a desenhar um novo rumo na educação de Surdos em Portugal, com destaque para o projeto de Sérgio Niza, em A-da-Beja, que pode ser considerada a primeira tentativa de aplicação do método bilingue no nosso país.

Desde então, a legislação em Portugal foi acompanhando as mudanças a nível mundial, no que respeita ao ensino e educação de Surdos. Atualmente vigora o Decreto Lei 3/2008, que reconhece a necessidade de um ambiente escolar bilingue, baseado em respostas educativas competentes, como veremos noutra capítulo.

Na década de 80, em Portugal, por ocasião das tentativas de mudanças educativas a este nível, foi editado o livro "Mãos que falam", da autoria de Isabel Prata, e que se revestiu de enorme importância por ser a primeira obra destinada a divulgar a Língua Gestual em Portugal.

Em 1992 surge outro marco neste domínio, com a publicação do Gestuário, coordenado por António Vieira Ferreira, e que tem servido de base a várias investigações sobre a LGP Portuguesa. Uma vez que "todas as línguas de cultura e tradição escrita têm – ou deviam ter – descrições sistematizadas e

científicas das várias componentes, ou seja, dicionários, gramáticas, prontuários" (Martins, 1995 cit. in Ferreira, 1995, p.6) e a Língua Gestual tem o seu estatuto pleno, foi criado o Gestuário, uma obra com o objetivo de "...organizar – e não uniformizar – os gestos aceites e praticados pela maioria da comunidade surda e sustentados por princípios linguísticos, em ordem ao enriquecimento da própria Língua Gestual Portuguesa" (Carneiro, 1995 cit. in Ferreira, 1995, p.3).

A proibição do uso dos gestos, que durou mais de um século, mantém-se presente nas memórias dos Surdos. Durante anos, "as comunidades Surdas, nascidas nas escolas, nos institutos de Surdos do séc. XIX, viram a sua língua desprezada, a sua cultura amordaçada, os seus mestres banidos pelo grupo dominante" (Cabral, 2005 cit. in Coelho, 2005, p. 47). Depois de ultrapassada a opressão a que foram sujeitos, vivem um novo desafio, estando preocupados em construir uma nova história cultural, resistindo à história no que se refere à normalização, à medicalização e ao menosprezar das línguas gestuais.

Os estudos sobre a Língua Gestual, entretanto desenvolvidos, tiveram várias consequências, entre as quais o rompimento com o paradigma médico-terapêutico que concebia a Surdez como uma deficiência auditiva, ou seja, como uma condição física pelo que se utilizava a designação de "deficiente auditivo". Segundo esse paradigma, a reabilitação e a medicalização eram o caminho a seguir na educação de surdos.

Nesta nova perspectiva, a "deficiência" que se quer "corrigir a todo o custo, é uma construção social e cultural que reflete a política e prática sociais em relação às pessoas surdas" (Cabral, 2005, cit. in Coelho, 2005, p. 47-8). Porém, "isso seria o mesmo que manter de fora, inativar, tornar passivas determinadas características e, no seu lugar, colocar outras, adequadas, adaptadas às exigências da "normalidade" do viver em sociedade." (Coelho O., 2010, p. 83) Nesta perspectiva, o indivíduo deixaria de ser considerado pelo conjunto das suas características singulares, e o meio passaria a estar focado na especificidade que o distancia da maioria, com o objetivo de intervir para reabilitar, transformar e modificar a sua condição humana. Sendo esta uma visão redutora e penalizadora do exercício dos direitos fundamentais do cidadão, surgiu o paradigma socioantropológico da Surdez.

Porém, "o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional." (Skliar, 2001, p. 8) Assim, e num esforço de cortar com o passado, este novo movimento, que surgiu liderado essencialmente pela comunidade Surda, concebe o Surdo como "pertença a uma comunidade linguístico-cultural própria, de cariz minoritário" (Afonso, 2007), utilizando-se a designação de "Surdo" (com S maiúsculo). Esta perspectiva socioantropológica tem em Skliar um dos seus precursores e é aquela que tem sido mais considerada por investigadores atuais da área educativa. Baseada na diferença, concebe uma visão do Surdo como um cidadão portador e produtor de uma subcultura, com direito de igualdade de acesso académico e social. A

surdez é, assim, entendida como "...diferença biopsicossocial, cultural e linguística, não a focalizando no déficit nem na medicalização" (Coelho O. , 2010).

Do ponto de vista do paradigma socioantropológico, são feitas enormes críticas às atitudes dos ouvintes no passado, considerando-as como opressoras de uma identidade cultural da comunidade Surda. Na perspectiva de Harlan Lane, quando as minorias são respeitadas e têm uma palavra a dizer na educação de crianças dessa mesma minoria, onde a sua língua é usada como língua materna, a educação é melhor sucedida. Assim, e depois de muitas revoluções, transformações e tomadas de consciência, defende-se agora a necessidade dos Surdos se encontrarem e partilharem experiências "entre iguais".

Conclui-se assim que foram os estudos linguísticos desenvolvidos nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX, que deram a conhecer as Línguas Gestuais enquanto línguas das comunidades Surdas, passando estas a serem reconhecidas. Recentemente, alguns trabalhos científicos vieram trazer uma nova visão aos modelos linguísticos Surdos, com aproximação aos estudos pós-culturais.

CAPÍTULO II- CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS SURDAS

Este capítulo pretende suscitar uma reflexão mais profunda sobre as dificuldades da criança Surda. Sabe-se que a cultura, a linguagem e o diálogo são fundamentais para o desenvolvimento infantil. No caso da criança Surda, estão são áreas fortemente comprometidas, tendo em conta a origem do seu problema. Esta constatação leva-nos a considerar que as dificuldades da Surdez ultrapassam as limitações comunicativas e atingem todas as áreas do desenvolvimento infantil, sobretudo se considerarmos que a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma função reguladora do pensamento.

É certo que o facto de a criança ser Surda, não a impede de se constituir enquanto sujeito, pois não é apenas por meio da audição que isso acontece. No entanto, não podemos desconsiderar a falta de um sentido na construção e no desenvolvimento infantil. As limitações impostas pela ausência de linguagem levam a uma dificuldade de inserção no mundo simbólico.

2.1- Linguagem e Comunicação

O diagnóstico da Surdez traz, juntamente com ele, implicações em diversas valências da vida do indivíduo. "O facto de não se comunicar facilmente com a comunidade ouvinte e de não manter relações com o mundo por meio da fala, acarreta problemas para a criança surda (Silva, 2002, p. 40)."

É por essa especificidade, que aqui problematizamos o desenvolvimento da comunicação e da linguagem destas crianças, já que as limitações na comunicação com os outros e as limitações no desenvolvimento normal da linguagem "...afetam gravemente os processos de desenvolvimento da criança, bem como as áreas de realização académica, ajustamento social e pessoal." (Kirk, 2002, p. 242)

Como vimos anteriormente, ao longo da História, as pessoas surdas sempre foram estigmatizadas, socialmente consideradas de menor valor. "Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas "virtudes" cognitivas" (Santana, 2007, p. 31). Nesse sentido, a Língua Gestual (LGP) foi sempre considerada um meio de comunicação menor, em relação ao qual havia inúmeros preconceitos. Essa segregação baseada na ausência de linguagem oral, foi sempre fator de impedimento no livre acesso profissional, cultural e social dos surdos. Porém, com a procura de novas abordagens educacionais a que se foi assistindo nas últimas décadas, o estatuto da Língua Gestual veio-se modificando, o que tem tido repercussões linguísticas, cognitivas e sociais. Esta forma de comunicar passou a legitimar "...o surdo como sujeito de linguagem, capaz de transformar a "anormalidade" em diferença." (Santana, 2007, p. 33). Sendo considerada a proposta bilingue a mais adequada pelos profissionais que trabalham com o ensino da língua para surdos, a língua gestual deve ser a primeira língua da criança surda e a língua portuguesa a segunda. Esta afirmação é justificada por Muller de Quadros que justifica as razões como estando relacionadas "...com a condição física das pessoas surdas: são surdas. Qualquer língua oral exigirá

procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida por uma pessoa surda" (Quadros, 1997).

A comunicação e o acesso à linguagem são aspetos importantes e decisivos no desenvolvimento da pessoa e na sua relação com o ambiente. Deste modo, as interações com o mundo e com os outros marcam a construção do sujeito. É pela linguagem que o homem se comunica e se vai constituindo o que, a pouco e pouco, vai possibilitando a categorização do mundo, a abstração e a generalização. A linguagem permite a expressão e a estruturação do pensamento, de modo a estabelecermos relação com os outros e com o mundo, existindo sempre uma relação entre pensamento e linguagem, como perspetivou Vygotsky. A mesma ideia é sublinhada por Cárnio, Couto e Lichtig (2000, p.45), quando afirmam que "a ausência de qualquer modalidade de linguagem interfere de modo significativo no desenvolvimento do indivíduo, podendo provocar modificações comportamentais com consequências sérias em relação à formação de identidade do surdo".

No caso das crianças surdas, o facto de nascerem sem a capacidade auditiva, coloca o sujeito em desvantagem em relação à maioria da população ouvinte. Esta afirmação justifica-se porque quando nascemos, fazemos parte de um universo onde a linguagem marcadamente oral já existe e é dominante. É por isso que na criança ouvinte "... a aquisição da linguagem oral acontece de forma espontânea, em situação contextualizada e motivadora" (Cárnio, 2000, p. 47). Neste tipo de situação, a criança produz sons, através do choro

ou de vocalizações, às quais os adultos respondem e é aí que a criança ouvinte começa a entender que os sons são usados para comunicar.

Se tivermos em conta a perspectiva patológica da surdez, será muito difícil ao Surdo compreender o mundo, alargar o vocabulário, construir o pensamento. No entanto, no contexto da nossa investigação, a surdez é considerada a partir do modelo sociocultural, no qual ela é vista como uma diferença em relação à comunidade ouvinte e não como uma deficiência. Não significa apenas uma condição, mas a característica de uma comunidade em que tem de haver a coexistência de dois sistemas linguísticos: o oral e o da língua gestual. Assim, "ao considerar a surdez uma diferença, não existe uma patologia e nem uma inferioridade do sujeito em relação aos demais. Essa diferença recai sobre a ênfase no desenvolvimento de recursos próprios para interagir com o meio, inclusive através de uma língua própria que permita ao surdo expressar-se" (Almeida, 2000, p. 4).

Fazer com que a surdez passe a ser encarada simplesmente como uma diferença e não como uma deficiência "...não é uma simples mudança de ponto de vista; para isso é necessário estabelecer novas normas, o que não é imediato, já que implica mudanças sociais decorrentes da alteração dos padrões ao longo da História" (Santana, 2007, p. 32)

"Surdos e ouvintes têm línguas diferentes, mas podem viver numa única comunidade, desde que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das duas línguas, tanto por ouvintes como por surdos" (Almeida, 2000, p. 3) No entanto, e apesar de todos os esforços legislativos e sociais, é um facto que a sociedade é maioritariamente ouvinte, e por isso os surdos

encontram uma limitação real no acesso livre ao conhecimento. Por outro lado, expressarem-se através da LGP representa também uma restrição comunicativa, já que esta não é ainda uma língua generalizada na sociedade, vulgarmente compreendida pelo interlocutor.

Cabe aos responsáveis na educação de surdos orientar estas crianças nestas duas vertentes da comunicação, pois só assim é que terão um real acesso à comunicação. Isso será muito importante na medida em que, quanto maior a base linguística, maior será a sua facilidade em compreender e processar eficazmente a informação que a rodeia. Porém, frequentemente as crianças surdas "...apresentam competência linguística reduzida devido a alguns fatores como: psicológicos e sociais, diagnóstico tardio e falta de estímulo..." (Cárnio et al, 2000, p. 51). Estes fatores, associados à fraca exposição à língua gestual a que muitas vezes se assiste, acabam por fazer com que estas crianças se expressem e compreendam o mundo de modo insatisfatório, em desacordo com as suas capacidades. No entanto, a questão da inclusão não pode ser aqui desconsiderada pelo facto de os surdos nem sempre alcançarem o desempenho académico imposto pela sociedade em geral.

2.2- Desenvolvimento cognitivo

A pessoa Surda não tem, à partida, qualquer problema a nível cognitivo. No entanto, "... os sintomas da condição assemelham-se a outros distúrbios, como deficiência mental ou problemas comportamentais" (Kirk, 2002, p. 231).

De salientar que "a sua dificuldade não se deve a uma condição biológica, mas às circunstâncias que lhe dificultam o desenvolvimento de recursos apropriados para agir sobre o mundo e de realizar trocas satisfatórias para a superação dessa dificuldade" (Almeida, 2000). Apesar de não haver nenhum comprometimento direto a nível cognitivo, este acaba por ser consequência de outros problemas que lhe estão associados.

Logicamente, há perturbações sérias no desenvolvimento da linguagem, nomeadamente a nível de sintaxe, como vimos anteriormente. As limitações neste domínio levam a que estas crianças sejam "...substancialmente atrasadas quanto ao domínio de alguns conceitos mais abstratos" (Kirk, 2002, p. 243) e, conseqüentemente, experimentem sérios problemas de realização académica.

Além dos problemas que as crianças Surdas encontram devido às suas dificuldades especiais de língua e comunicação, é frequente também ocorrerem problemas de adaptação social e de comportamento. Embora a perda auditiva não leve inevitavelmente a dificuldades sociais, de comportamento, a sintomas de rejeição e de isolamento, "...pode criar um ambiente em que tais dificuldades aparecem facilmente" (Meadow, cit. in Kirk, 2002, p. 246). De salientar que a surdez não compromete a interação social

destas crianças, mas o facto de não utilizar a língua oral pode fazer com que o Surdo tenha dificuldade em interagir com os outros.

Gostaríamos, neste ponto, de fazer referência à controvérsia entre oralismo e bilinguismo, no que à cognição diz respeito. Na perspetiva oralista, em que a criança desenvolve a língua do país em que se encontra, há um investimento enorme na habilidade de comunicação oral, no sentido de reabilitar o Surdo com vista à "normalidade".

Apesar deste investimento extremamente desgastante, os Surdos dificilmente alcançam um desenvolvimento linguístico semelhante ao dos ouvintes. Logicamente, isto tem consequências a nível cognitivo. "A língua oral, apesar de ser estimulada durante anos, oferece poucos resultados em relação à linguagem e à cognição e, desta forma, não fornece a estes sujeitos o aparato cognitivo necessário para o desenvolvimento de suas habilidades" (Andrade, 2010).

O motivo pelo qual as crianças Surdas obtêm baixas classificações quando são avaliadas, prende-se com o facto de "estas crianças serem avaliadas numa língua que não é a sua" (Andrade, 2010).

Esta constatação vem dar ênfase à proposta bilingue de educação de Surdos, capaz de fazer com que a criança tenha um desenvolvimento linguístico-cognitivo adequado, tendo acesso a duas línguas: a gestual e a do grupo maioritário do seu país.

Acrescentamos ainda, tal como analisámos no capítulo anterior, que o momento em que ocorre a Surdez também é um fator determinante para o

desenvolvimento, ou não, da linguagem e da cognição. Uma surdez pré-locutória terá, certamente, consequências mais graves a estes níveis do que uma Surdez pós-locutória, pois neste último caso a criança poderá ter já uma base linguística e cognitiva para organizar o seu pensamento.

CAPÍTULO III- A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo propomo-nos dar conta das questões mais atuais relacionadas com a educação de Surdos. Apesar de não ser nossa intenção dedicá-lo à história dos Surdos, a verdade é que não podemos deixar de fazer uma referência às práticas educacionais que foram vigorando ao longo das décadas. "Por volta de 1860 o método oral começou a ganhar força" (Goldfeld, 2002, p. 30), tendo atingido o seu auge em 1880, aquando do Congresso de Milão, como vimos anteriormente. Este marco histórico teve como consequência o facto de, no início do séc. XX a maior parte das escolas de todo o mundo não usar línguas gestuais. O oralismo, que dominou o mundo até à década de 70, desconsiderava as questões relacionadas com a cultura e a identidade surdas e levou a que, durante muito tempo, não se reconhecesse a legitimidade das línguas gestuais.

Hoje, sabe-se que têm "todas as características das línguas orais" (Goldfeld, 2002, p. 31). Foi essa convicção que conduziu à proposta educacional bilingue, que veio repensar toda a resposta educativa a esta população, tornando acessível à criança as duas línguas (L1 e L2) em contexto escolar. "A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial da criança Surda" (Quadros, 1997, p. 27).

No contexto português, a atual legislação prevê uma proposta de educação bilingue para alunos Surdos, consagrada no decreto-lei 3/2008 de 7

de janeiro. Foi criada uma rede de escolas de referência, com vista a concentrar meios humanos e materiais, capazes de dar uma resposta educativa eficaz a estes alunos. A proposta bilingue prevê o respeito por uma comunidade linguística de referência, promovendo condições necessárias ao desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa, numa atitude de respeito pela diferença e de aceitação da língua e da cultura surda.

3.1- Perspetivas oralistas

Historicamente, o fracasso na educação de surdos é apontado tendo como marco significativo o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrido em Milão em 1880. A ideologia oralista, "...nascente da perspetiva clínico-terapêutica da surdez, legitimada pelo poder incontestável das ciências médicas" (Witkoski, 2010) levou a que milhares de surdos fossem vistos como deficientes e tratados como tal, durante mais de um século. Witkoski (2010) sublinha esta ideia, afirmando que "ao serem tratados como deficientes, acabaram limitados à deficiência" e acrescenta que a incredibilidade nas potencialidades dos surdos, sustentada pela ideologia oralista, levou a que, durante muitos anos, fossem "...poupados dos conteúdos escolares mais complexos..." (Strobel, 2006 cit. in Witkoski, 2010) Segundo este paradigma, a reabilitação e a medicalização eram o caminho a seguir na educação de surdos. Porém, "isso seria o mesmo que manter de fora, inativar, tornar passivas determinadas características e, no seu lugar, colocar outras, adaptadas às exigências da "normalidade" do viver em sociedade" (Coelho, 2010, p. 83). Nesta perspetiva redutora e penalizadora, o indivíduo deixaria de ser considerado pelo conjunto das suas características singulares, e o meio passaria a estar focado na especificidade que o distancia da maioria, com o objetivo de reabilitar, transformar e modificar a sua condição humana. A visão etnocêntrica ouvinte impôs-se, desprezando a Língua Gestual e fomentando e valorizando a língua oral como a única a ser tida em conta pelo sistema cultural. Assim, enquanto a metodologia educativa foi determinada pelo objetivo principal de ensinar a fala aos surdos, continuaram presentes "...os

baixíssimos níveis de leitura e de escrita..." (Niza, 1991 cit. in Ferreira, 1995, p.8) que não lhes possibilitavam atingir níveis funcionais aceitáveis e, como consequência, não lhes permitiam avançar nos estudos muito para além do 1º ciclo. Porém, e tal como vimos, a situação educativa das crianças Surdas no nosso país, por volta dos anos 70/80, do século XX, começava a ser encarada de uma outra perspetiva, decisiva no seu desenvolvimento escolar e quotidiano. Num estudo realizado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian (1982/1984) apontou-se a necessidade de diversificar as respostas e metodologias educativas junto das crianças com surdez. Esse mesmo documento recomenda e conclui que "...numa percentagem apreciável de casos de surdez profunda, a obtenção do oralismo não é possível, é preciso preparar as estruturas educativas e a sociedade em geral para outras formas de comunicação" (Niza, 1991 cit. in Ferreira (coord.), 1995, p.8).

De então para cá têm sido feitos inúmeros esforços no sentido de melhorar a educação destas crianças, proporcionando-lhes perspetivas de sucesso académico, social e cultural, como veremos noutro capítulo. Porém, "a nova perspetiva socioantropológica da surdez, que parte do pressuposto de que não existe uma patologia ou uma condição de inferioridade em relação aos ouvintes" (Witkoski, 2010), ainda está longe de ser uma realidade plena em todas as valências da vida dos surdos. "O grande desafio da pós-modernidade, caracterizada pela globalização da educação e cultura, que então se coloca a uma escola inclusiva e significativa é que a educação dos surdos tem de deixar de ser e poder ser, simplesmente, a reeducação dos deficientes auditivos" (Gonçalves, 2005, p. 99).

Apesar de todos os esforços e significativa evolução neste domínio, a ideologia oralista ainda continua de algum modo presente na sociedade. Esta é evidente na falta de prestígio da Língua Gestual, vulgarmente apelidada de "linguagem" ou "gestos". "Apesar de ser fundamental ter o seu reconhecimento dentro da legislação (...), este facto, por si só, não é suficiente" (Witkoski, 2010). Esta necessidade é corroborada por "pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos que constataram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança Surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e além disso a sua produção oral normalmente não é compreendida por pessoas que não convivem com ela habitualmente" (Quadros, 1997, p. 27).

Há ainda um longo trabalho a fazer junto da sociedade, no sentido de se fazer cumprir a lei e, ao mesmo tempo, conseguir praticar uma educação bilingue pautada pela excelência.

A proibição do uso dos gestos, que durou mais de um século e que se mantém ainda muito presente na memória dos surdos, teve repercussões muito sérias quer a nível psíquico, quer a nível do desenvolvimento linguístico natural dos surdos. Hoje, os surdos têm um novo desafio, estando preocupados em construir uma nova história cultural, resistindo à História no que se refere à normalização, à medicalização e ao menosprezar das Línguas Gestuais. Depois de ultrapassado o obstáculo cultural e pedagógico imposto pelo Congresso de Milão, tornou-se evidente a necessidade de romper com as orientações oralistas e repensar os objetivos e programas da educação dos surdos, como veremos adiante.

"Ainda hoje o oralismo coloca-se como proposta à escolarização e à integração social dos surdos. Entretanto, críticas severas são apontadas aos oralistas no que se refere tanto à sua concepção de linguagem, quanto às técnicas utilizadas para aquisição da fala" (Silva, 2002, p. 45). Na perspectiva de alguns estudiosos, o oralismo não é mais do que um sistema artificial que tem como consequência negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua oral. "Muito além de um problema educacional, nos encontramos diante de um problema social, entre maioria e minoria" (Quadros, 1997, p. 26). O que é facto é que a perspectiva oralista ainda se mantém. Nalgumas situações, por obra dos médicos, com a questão dos implantes cocleares, noutras por parte de alguns Surdos, que começam a questionar o futuro e as perspectivas profissionais daqueles que não dominam a língua do país no qual vivem.

3.2 - O bilinguismo

Como vimos, ao longo dos tempos, as opções pedagógicas na educação de Surdos têm-se situado entre dois extremos: oralismo e gestualismo. Numa perspetiva mais atual, a educação bilingue pretende que ambas as línguas – Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Língua Portuguesa – sejam ensinadas e usadas em contextos distintos. Não se trata apenas da necessidade de usar duas línguas, mas sim de privilegiar a língua natural dos surdos. De acordo com Gonçalves (2005, p.101) "trata-se do domínio de duas línguas: a língua natural, primeira a ser adquirida espontaneamente e sem ensino, e a segunda língua, que só se encontra praticamente em situação de ensino." O mesmo autor acrescenta que se trata de "...dois canais diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e receção da linguagem" Skliar (1998 citado por (Coelho O. , 2010) sublinha a mesma ideia ao afirmar que a proposta bilingue "...será aquela que assegura aos surdos as mesmas possibilidades psicolinguísticas dos ouvintes, numa realidade bicultural, permitindo-lhes desenvolver a sua identidade cultural e, através dela, aprender e aproximar-se da cultura ouvinte."

Assim se percebe que, mais do que o ensino de duas línguas, este modelo educativo deve ser encarado como a única forma de aceder à linguagem e comunicação em dois universos distintos: a cultura Surda e a cultura ouvinte. Coelho (2010) sublinha também esta necessidade de ter em consideração as duas línguas e as duas culturas na educação de surdos, ao afirmar que "...as opções educativas que se situam estritamente no âmbito da decisão por uma língua vocal ou por uma língua gestual, num registo no qual

estão mutuamente exclusivas, ou no qual uma delas é meramente o suporte da outra (...) precisam de dar lugar a uma visão assente na articulação entre duas línguas e duas culturas..." (Coelho O. , 2010, p. 103)

É por essa razão que muitas vezes se fala do bilinguismo cultural, ou seja, "da capacidade de se mover na cultura dominante e utilizar os mesmos instrumentos, facto que poderá contribuir para que a pessoa em formação possa (sobre)viver nessa sociedade, sem que isso implique o esmagamento ou esquecimento da sua cultura de origem" (Cortesão, 2003, cit. in Afonso, 2008, p. 163).

Assim sendo, no contexto da educação de surdos, o bilinguismo ultrapassa a fronteira linguística e abrange o desenvolvimento global da pessoa surda, quer dentro da escola, quer fora dela. Por outras palavras, na educação bilingue ficam, pois, contempladas as perspetivas educacional, social e cultural do desenvolvimento humano e esta é a única opção que permite à criança surda concretizar as suas necessidades ao nível da comunicação, do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, da aquisição de conhecimentos sobre o mundo e da aculturação com o mundo que a rodeia.

Ao pensarmos na inclusão dos Surdos como um direito de igualdade de acesso tanto aos conteúdos curriculares, como ao desenvolvimento cognitivo e integral do indivíduo, a proposta de educação bilingue torna-se capaz de responder aos desafios que a surdez nos coloca. É por isso que se considera que o facto de dar à Língua Gestual o estatuto de língua, tem repercussões linguísticas, cognitivas e sociais.

Ou seja, a Língua Gestual, "...legitima o Surdo como "sujeito de linguagem" e é capaz de transformar a "anormalidade" em diferença" (Santana, 2007, p. 33). Na perspectiva de Amaral e Coutinho (2005), "para que o desenvolvimento global da criança surda se concretize de modo pleno e eficaz, é de fundamental importância que o seu desenvolvimento linguístico se torne prioritário e que, sobretudo, seja encarada como fulcral a aquisição da primeira língua, a sua língua materna – a LGP" (Coutinho, 2005, p. 111).

Nas palavras de Gonçalves (2005, p.101), a Língua Gestual Portuguesa "...é uma língua viva, plena, natural, suportada por uma comunidade e identificada com uma cultura" que, apesar das suas diferenças estruturais em relação à língua oral, permite aceder sem qualquer entrave à comunicação e ao desenvolvimento da escolaridade. António Vieira Ferreira (1991) acrescenta que "...a LGP atinge a verbalização autêntica das operações intelectuais fundamentais que uma língua autoriza: ela permite julgar, argumentar, demonstrar, refutar e raciocinar" (Ferreira, 1995, p. 17).

Deste modo se justifica a "...consideração da Língua Gestual dos Surdos Portugueses como instrumento decisivo de comunicação, quer no desenvolvimento linguístico natural dos surdos, quer como matriz de desenvolvimento de uma segunda língua escrita de escolarização" (Niza, 1995, p. 8).

Como veremos adiante, hoje em dia a legislação portuguesa encontra-se em conformidade com os ideais de uma educação bilingue, fazendo com que as comunidades surda e ouvinte se aproximem a pouco e pouco. A educação bilingue que acima definimos, é a proposta usada atualmente nas escolas de

referência para Surdos, criadas pelo decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Antes da atual legislação, as crianças e jovens surdos não tinham a oferta de um modelo de ensino bilingue de qualidade, já que não lhes era dada real possibilidade para desenvolver a língua gestual como primeira língua, nem de aceder à educação nessa sua primeira língua, como sempre aconteceu e acontece com qualquer criança ou jovem ouvinte. Segundo as mesmas orientações, também a então DGIDC (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) reconhece expressamente a necessidade de concentração de alunos surdos como uma exceção em relação à integração no ensino regular, na medida em que só assim se salvaguarda "o direito dos surdos de terem acesso à educação na língua gestual do seu país, no respeito pelas minorias linguísticas e pela língua natural das pessoas surdas." Esta decisão é tomada, entre outras normas de grande influência no âmbito da educação especial, pela Declaração de Salamanca que, em 1994, salientou o facto da educação de surdos poder ser ministrada em escolas especiais ou em unidades especiais em escolas do ensino regular.

Para além de tudo o que ficou exposto, este modelo educativo justifica-se por se saber, hoje, que a Língua Gestual Portuguesa é, de facto, a língua mais natural das crianças surdas portuguesas. Como tal, é inquestionável que estas crianças tenham o direito à aquisição da sua primeira língua, a sua língua materna, não esquecendo porém que vivem numa sociedade ouvinte que usa a língua portuguesa e que esta se torna indispensável para ter acesso à instrução e a tudo o que é necessário para conseguir uma igualdade de oportunidades em relação aos seus pares ouvintes.

De forma lenta e progressiva se tem obtido um avanço na redução das barreiras sociais, comunicativas e psicológicas com as quais os surdos se deparam diariamente nos diferentes contextos em que se movem. Exemplo disso são a presença da LGP em alguns programas televisivos ou a entrada, cada vez mais comum, de pessoas surdas no mercado de trabalho qualificado. No entanto, na perspetiva de Silvestre (2007, p.55) "...ainda estão pendentes mudanças sociais importantes para que a pessoa surda tenha uma inserção (...) não discriminatória ou tenha acesso à universidade na mesma proporção que a população ouvinte." Ditosamente, e tal como vimos anteriormente, no nosso país, as últimas décadas têm sido marcadas por significativos avanços na defesa dos direitos e igualdade de oportunidades destas crianças. Esta perspetiva é sustentada pela visão socioantropológica da surdez, que foi ganhando terreno nos finais do séc. XX "...ao abordar a Surdez a partir da análise das consequências culturais que origina, convertendo-a num fenómeno de diferença social" (Gonçalves, 2005, p. 98). Amaral e Coutinho, (2005) sublinham esta ideia ao afirmar que "a educação e ensino de surdos em Portugal, foi alvo de um grande avanço legislativo com o reconhecimento da LGP, como língua de educação das crianças Surdas."

À luz dos quadros de referência que nos têm guiado nos últimos anos na educação especial, este entendimento socioantropológico leva a que a escola seja cada vez menos "...um local de atividades para a incorporação de conhecimentos académicos e mais um ponto de encontro, uma oportunidade de contacto com outros Surdos." (Góes, 1996 cit. in Afonso, 2008, p. 162). Este novo conceito justifica a ideia de que "...a educação é uma questão de direitos

e nada pode justificar a exclusão de qualquer tipo de indivíduo de um espaço socialmente valorizado." (Gonçalves, 2005, p.97) e leva-nos à discussão das respostas educativas a dar aos surdos nos dias de hoje.

3.3 – Enquadramento legislativo das escolas de referência

Atualmente, no contexto português, a legislação da Educação Especial define os pressupostos essenciais que estão subjacentes à educação de Surdos, e que se encontram legislados através do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Este decreto prevê "...a criação de uma rede de agrupamentos de escolas/escolas secundárias de ensino bilingue para alunos Surdos, a ser definida por despacho ministerial (Afonso, 2008, p. 163)". Trata-se, pois, de uma resposta educativa que visa a concentração de alunos Surdos em grupos/turmas, cujo objetivo é permitir o seu desenvolvimento linguístico e social, de acordo com metodologias e estratégias adequadas a estas crianças, iniciando-se nas primeiras idades e terminando no ensino secundário. No referido decreto-lei é reconhecido o modelo de educação bilingue com base na equidade entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa (LP) escrita, prevendo a organização de uma resposta educativa especializada, que considere a LGP como a língua natural/materna do surdo, como primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua." Para além disso, refere-se ainda que as equipas pedagógicas que lecionam alunos Surdos devem ser constituídas por docentes do 1º ciclo (ou da disciplina, no caso do 2º e 3º ciclo), docentes de educação especial especializados na Surdez e também por um docente Surdo de LGP. Estes últimos adquirem especial relevância quando falamos em modelos linguísticos para Surdos, pois são eles que "asseguram o desenvolvimento da língua

gestual portuguesa como primeira língua dos alunos Surdos" (art. 23º, ponto 19).

Deste modo se confirma que a educação de Surdos "deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social" (art. 23º, ponto 1)

A concentração de alunos Surdos no mesmo espaço escolar, prevista na atual legislação, deve acontecer ao longo de toda a escolaridade, de modo a ser possível desenvolver a Língua Gestual e o bilinguismo cultural. Porém, as respostas educativas não se podem limitar à promoção da cultura Surda e deve ser tida em conta a sua participação, com alunos ouvintes, em diversas atividades no âmbito da comunidade escolar. Assim se entende que a frequência de escolas de referência, criadas com o objetivo de reunir na mesma instituição, recursos humanos e materiais, capazes de dar respostas educativas adequadas a estas crianças, visa promover o ensino e a aprendizagem das crianças Surdas, permitindo ao mesmo tempo criar uma comunidade de alunos que, apesar de manterem o contacto com os restantes alunos da escola, podem relacionar-se e comunicar entre si mais facilmente.

Por outro lado, o acesso ao currículo deve ser repensado nestes contextos, uma vez que nem sempre o currículo hegemónico e homogéneo representa aprendizagens efetivas e significativas junto dos alunos Surdos. Assim sendo, a inserção de alunos Surdos em escolas de referência, deve prever potenciais modificações para que, "...tendo em conta a especificidade

dos Surdos, não se transforme num fator de exclusão, mas de diferenciação positiva" (Afonso, 2008, p. 163)

"A maioria dos surdos precisa de uma escola especial, pois ela apresenta necessidades específicas quanto a suas dificuldades no acesso à língua portuguesa (oral e escrita). Mas se o acesso a esta for garantido, ele poderá ser incluído em qualquer escola" (Cárnio, 2000, p. 52). Só nestas condições é que as crianças terão acesso a uma escola inclusiva, "...sinónimo de uma escola compreensiva e significativa para todos e para os Surdos" (Gonçalves, 2005, p.97).

CAPÍTULO IV- O TEXTO LITERÁRIO PARA A INFÂNCIA

Recuperando a ideia desenvolvida anteriormente, de que a construção de uma escola inclusiva é necessária para o desenvolvimento acadêmico, social e individual do aluno Surdo, problematizamos agora a influência que a literatura para a infância pode ter nesse mesmo desenvolvimento. Neste capítulo pretende-se refletir sobre a importância do texto literário para a infância no desenvolvimento global das crianças em geral. Posteriormente, tentamos apresentar um possível cruzamento das duas áreas a que diz respeito esta investigação, refletindo de que modo é que a literatura para a infância pode contribuir para o desenvolvimento das crianças Surdas em particular.

4.1- Contextualização histórica da literatura para a infância

Acredita-se que a literatura para a infância tenha sido constituída a partir da literatura popular de origens orientais e europeias. Ao longo dos tempos esta literatura escrita para crianças sofreu alterações significativas quanto à sua produção, função e finalidade. Será a partir do conceito de criança como categoria que as correntes pedagógicas surgidas nos séculos XIX e XX assumem a literatura como instrumento pedagógico eficiente e atrativo para as crianças.

Historicamente, a tarefa desempenhada pela literatura vem evoluindo "...desde a origem dos tempos" (Coelho N., 1985, p. 3). No que respeita, especificamente, à literatura para a infância, as suas raízes mais remotas reportam-se a origens indoeuropeias e a sua difusão no ocidente europeu, se deu na Idade Média, através da transmissão oral. Estudiosos de diferentes áreas como a Filologia, a História e mesmo a Literatura, têm tentado contextualizar a evolução histórica da literatura para a infância, antes também conhecida como literatura popular. Muitas hipóteses têm sido levantadas, sobre o motivo pelo qual terá nascido e resistido através dos tempos, até se transformar em escritos. Sabe-se, porém, que terá resistido pois a comunicação entre homens, através da palavra, é essencial à sua própria natureza e o "...impulso de contar histórias deve ter nascido no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significado para todos". (Coelho N., 1985, p.5)

No entanto, e apesar destas remotas origens, a existência de livros para a infância começou a florescer bastante mais tarde. "Na sociedade medieval e nos séculos que se seguiram, a abordagem teológica dominante, bem como as condições de vida, não deixavam lugar para a extravagância da infância." (Shavit, 2003, p. 24) A sociedade ignorava as características distintivas de uma criança e de um adulto e a explicação para esse facto tinha origens teológicas e também outras relacionadas com a curta esperança de vida. Teologicamente, a vida era encarada apenas em três estádios: nascimento vida e morte. Colocava-se portanto de parte a noção de infância. Por outro lado, as condições precárias de subsistência levavam a uma curta esperança de vida e

a mortalidade infantil era um fenómeno frequente. "A infância era um período demasiado frágil e as crianças que sobreviviam tinham de abandonar a infância muito cedo e entrar na idade adulta, porque a esperança de vida era particularmente curta" (Shavit, 2003, p. 24).

No séc. XVII, a visão da sociedade sobre a infância começou a mudar. Mesmo não sendo da sua autoria, nomes como Perrault, Grimm, Andersen ou La Fontaine, reuniram histórias anónimas de tradição oral e colocaram-nas por escrito. Já em livro, essas histórias acabaram por "...receber o nome dos seus recriadores e continuaram a difundir-se através do tempo e do espaço" (Coelho, 1985, p.4,5).

A mudança de mentalidade a que a sociedade ia assistindo levou a que, pela primeira vez, as crianças fossem descritas como "...tendo características distintivas especiais, tais como inocência, doçura e outras qualidades angélicas" (Shavit, 2003, p. 25). Por esta altura, começam também a surgir as primeiras pinturas religiosas que contemplavam a criança, o que pouco mais tarde se estendeu à arte em geral.

"É possível considerar que a literatura infantil mais antiga era conservadora, porque inculcava comportamentos e atitudes de passividade nas crianças, preconizava obediência aos pais e submissão aos mestres. (Lajolo, 1994, p. 27) Somente nos finais do século XVIII é que se consolidou "...um conceito mais específico do que seja infância" (Amarilha, 1997, p. 46) com a adaptação de alguns livros para adultos, atendendo a critérios pedagógicos na altura considerados. "Esta literatura não tinha um objetivo puramente estético,

mas nela predominava o tom instrucional e pedagógico" (Amarilha, 1997, p. 46).

Porém, a evolução do conceito não parou e uma nova perspectiva de criança se foi construindo. Esta foi alargada e propagada, passando também a conhecer-se mais sobre os seus traços psicológicos e reconhecendo-se a necessidade de encontrar um sistema educativo organizado. "Deste modo, a nova percepção da sociedade quanto à infância, criou pela primeira vez a necessidade e a procura de livros para crianças" (Shavit, 2003, p. 26).

Conclui-se, pois, que a visão atual da sociedade relativamente à infância está muito afastada daquilo que era há poucos séculos atrás e que a "...literatura para crianças começou a desenvolver-se somente depois de a literatura adulta se ter tornado uma instituição bem estabelecida." (Shavit, 2003, p. 21) Se na sua origem a literatura para a infância serviu mais à "aculturação da criança a novos padrões de comportamento" (Amarilha, 1997, p. 46), o facto é que hoje em dia o livro para crianças pode ser "...o suporte mais fascinante e complexo (...) da nossa cultura" (Amarilha, 1997, p. 9).

Se pensarmos que, em meados do séc. XX, nas nossas escolas do primeiro ciclo, não existia um espaço de biblioteca onde existissem livros para as crianças – o que é impensável nos nossos dias – e nos grandes liceus, o espaço dedicado aos livros em geral era austero e rígido, podemos avaliar quão diferente esse espaço é nos nossos dias e nas nossas escolas. A literatura para a infância, ainda há bem pouco tempo, resumia-se à tradução de grandes obras literárias estrangeiras que tinham como objetivo mostrar à criança, basicamente, o dever da obediência, do respeito, da aceitação pura de

tudo o que era considerado moralmente válido. Raramente se dava à criança o espaço para que ela pudesse ter outra escolha literária, uma vez que essa não existia. A partir dos finais do século passado, a literatura para a infância, principalmente a escrita em português, começa a aparecer com frequência e já com um carisma completamente diferente. Há narrativas específicas para cada faixa etária, onde são abordados os seus gostos e há uma preocupação estética com as ilustrações. Hoje em dia, os livros de literatura para a infância são um manancial de estudo para professores e para as crianças aliam o aspecto didático ao aspecto recreativo.

4.2- Valores e papéis atribuídos ao texto literário no ambiente educativo: o jogo simbólico

Desenvolver o interesse e o hábito de ouvir contar histórias, abre caminho para descobertas múltiplas ao nível da compreensão do mundo e da ampliação do universo linguístico. Estas descobertas, feitas através da literatura, sustentam-se na necessidade da criança dar sentido ao que experimenta nos diversos contextos da vida. Além de ser uma atividade mental superior, ler e ouvir ler é também uma forma de "ordenar o caos" (Bettelheim, 1980) interior da criança, com o qual se defronta por força da sua pouca vivência.

Sempre que a estrutura da narrativa proporciona ao recetor/ leitor um envolvimento emocional e desempenha uma função de interesse e prazer, é sinal de que o "mundo organizado em narrativa corresponde a seus anseios e interesses e, por conseguinte, é significativo para ele" (Amarilha, 1997, p. 18). Ao ir de encontro às expectativas desse recetor/leitor, dos pontos de vista cognitivo e emotivo, tenta corresponder às suas ansiedades e deixa-o antever outras formas de viver e de ver o mundo, que ainda não teve oportunidade de experimentar. Neste processo, "...envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivenciando na vida real e, através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta factos, sentimentos, reações de prazer ou frustração, podendo assim lembrar, antecipar e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano" (Amarilha, 1997, p. 19).

O texto literário para a infância é encarado como uma descoberta prazenteira que ajuda as crianças a integrarem a sua perceção fragmentada de mundo, atribuindo-lhe significados. A criança, ao entrar na trama da narrativa, distancia-se do real e entra no universo da ficção. Atenta ao desenrolar da história, veste a pele das personagens, vive as suas emoções e os seus problemas, ao mesmo tempo que ganha autonomia e ensaia atitudes e formas de pensar necessárias à vida adulta.

Para além disso, a literatura oferece uma visão lúdica da realidade, proporcionando o contacto com o simbólico. "É nessa brincadeira, nessa atividade lúdica, que a literatura proporciona à infância um ensaio geral" (Amarilha, 1997, p. 54), já que a criança pode viver, através das histórias, aquilo que mais a atrai e, por outro lado, pode lidar com os seus problemas e angústias, projetando-se nas personagens. Através da história que ouve ler, a criança verbaliza, imita, recria, fantasia, o que a leva a interiorizar a moralidade transmitida e a desenvolver a imaginação e isso constitui um fator importante no seu crescimento psicológico e afetivo.

"É muito clássico lembrar, por causa dos grandes psicólogos, que a criança até certa idade, difícil de determinar, dá vida ao que toca: animais, plantas, pedras, objetos..." (Held, 1980, p. 39). É essa necessidade que a criança tem, de "escapar de si mesma pela ficção, de se colocar na pele de outra pessoa" (Held, 1980, p. 43), que justifica a dimensão simbólica do texto literário para a infância.

Na perspetiva de Armindo Mesquita, "apresentando-se como *"um veículo em direção à realidade"*, o texto literário "converte-se numa ferramenta

indispensável porque facilita o exercício da imaginação" (Mesquita, 2003, p. 89). Segundo o mesmo autor, no que se refere ao caráter lúdico da literatura, "não parece exagerado supor que a natureza lúdica do saber seja uma das causas que fazem (dela) uma atividade prazenteira" (Mesquita, 2003, p. 90), uma vez que é a partir daí que a criança capta a expressividade da língua, o humor, o jogo dramático, a musicalidade, a leitura... "É bom lembrar que os jogos estimulam a criatividade e facilitam o exercício da imaginação, enriquecem a competência lexical da criança e, ao mesmo tempo, fazem com que ela enfrente as possibilidades morfossintáticas da língua..." (Mesquita, 2003, p. 91). Assim se conclui que a imaginação e a fantasia são mais dois elementos necessários entre a criança e o mundo da descoberta, pois é através de ambas que "a criança prolonga uma visão animista do mundo (...), que se torna então proteção, refúgio, contra as exigências externas" (Held, 1980, p. 45). "Brincar é coisa muito séria e além de tudo a atividade lúdica que a literatura oferece, desenvolve na criança uma atitude positiva para com a aprendizagem, para com a sala de aula, com a escola, pois o lúdico é estimulante, apaixonante, envolvente, mobilizador" (Amarilha, 1997, p. 56). Mesmo antes de começar a ler, a narrativa para a infância é transmitida às crianças através de um adulto que vai fazer com que a sua iniciação literária comece, estimulando-a a novos conhecimentos e mesmo à analogia com outras vivências. Se contarmos a uma criança uma história, ela consegue relacionar semelhanças entre as personagens e identificar características de outras histórias. Cada uma reage à sua maneira, segundo a sua personalidade, temperamento, imaginação e sensibilidade. Mas também é necessário que a

narrativa divirta, estimule a imaginação e desenvolva a inteligência. Neste sentido, importa sensibilizar para o papel do professor, a quem cabe a tarefa de oferecer ao aluno um material de leitura constituído por textos interessantes e significativos.

4.3- Finalidades pedagógicas do texto literário: o papel do professor

No sentido de problematizarmos o papel do professor na sensibilização dos alunos para a literatura, citamos Lajolo (1994, p.7), quando afirma que "lê-se para entender o mundo, para viver melhor". Sabe-se que o texto literário é, por vezes, olhado com desinteresse pelos alunos e considerado uma atividade exigida e exigente, associada a prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações. De facto, "o texto literário como fim em si mesmo está ainda pouco presente nas escolas" (Amarilha, 1997, p. 17). A escola de hoje em dia tem crianças e jovens que não gostam e não querem ler, não conhecem e não se interessam muito por esta forma de arte. Porém, "o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior que nós – professores – também vivemos" (Lajolo, 1994, p. 16). Esta citação de Lajolo transmite a ideia de que os hábitos, interesses e atitudes do professor transparecem no ato de ensinar, e um professor que não lê, não pode nunca transmitir esse gosto. "Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem" (Lajolo, 1994, p. 14), mas precisamos de ser seduzidos pelos textos que indicamos aos nossos alunos e para isso é necessário colocarmo-nos no lugar deles, antecipando as suas expectativas e reações. As crianças reagem de diferente modo a um texto contado de viva voz; as mais pequenas, ficam normalmente fascinadas e esperam o fim da história, interrompendo, por vezes, o narrador, ansiosas como desfecho.

Para além disso, importa referir que "a primeira obrigação de um professor é conhecer-se a si próprio, dado que é uma personalidade e não pode abdicar dela em função de modas (...). Deve ter um sentido crítico e escolher o que está mais de acordo consigo e com os seus próprios objetivos" (Dacosta, 2002, p. 203). Este facto faz ainda mais sentido, se pensarmos que se um primeiro contacto com a literatura durante a infância for penoso e uma experiência desagradável, é muito difícil que mais tarde venha a nascer um verdadeiro gosto pela leitura. Ao contrário, se a narração oral para uma iniciação literária for feita com prazer, se as palavras forem adequadas às crianças, elas não só assimilam o exemplo contido na trama narrativa, mas também a beleza das palavras que nela estavam contidas.

Assim sendo, o professor terá que pensar por si e ter em conta que, hoje em dia, as editoras tiraram dos ombros dos docentes a tarefa de preparar as aulas, o que tem como consequência a impessoalidade das mesmas. O facto de se delegar a terceiros a planificação das atividades de leitura, descompromete e desresponsabiliza o professor. Para além disso, o problema é que estas atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos "... passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores" (Lajolo, 1994, p. 72). Em nossa opinião, estas sugestões que se verificam algumas vezes podem facilitar o trabalho do professor, mas há que ter em conta que também podem conduzir à rotina das atividades propostas, levando à desmotivação do aluno.

Nesse sentido urge discutir a forma como motivamos as crianças para o ato de ler ou de ouvir ler. Em primeiro lugar, o professor deve estar familiarizado com um conjunto vasto de obras de literatura. Só assim poderá decidir "...sobre o que é melhor, mais adequado, mais desejável, mais indicado para este ou aquele contingente de jovens" (Lajolo, 1994, p. 37). Luísa Dacosta sublinha a mesma ideia e afirma que "a primeira obrigação de um professor é despertar o gosto pela língua e a leitura. Mas se ninguém parece ter dúvidas acerca da importância da leitura informativa ligada ao conhecimento das várias matérias escolares, o mesmo não se passa com a chamada literatura de prazer, que é terreno menos seguro e parece perder importância." (Dacosta, 2002, p. 201). A ideia de que o texto literário é algo que pode tornar o olhar sobre o mundo mais ampliado é enfatizada por Joana Cavalcanti, quando afirma que "o que se diz na literatura não é jamais da mesma ordem de um texto didático ou daquele que tem como finalidade máxima a comunicação e a informação". Trata-se de leitura de prazer, que "causa eco na vida de cada leitor" (2005, p. 42).

Assim sendo, e porque é necessário entender o gosto pela leitura "...como elemento fundamental na relação do leitor com o texto" (Amarilha, 1997, p. 45), o professor deve refletir na programação das atividades de leitura para os seus alunos. Há muitas atividades lúdicas frequentemente sugeridas para despertar o gosto pela leitura. São disso exemplo a transformação em texto dramático, os desenhos, a construção de objetos ou colagens relacionadas com a história, as pesquisas, etc. Para que as atividades de leitura adquiram sentido e possam tornar-se práticas significativas, o professor

deve "...selecionar aquelas em que mais acredita, descartar outras em que não aposta, reformular todas, balizando-as pelo que conhece de língua, linguagem e de literatura, pelo que entende por ensino, por leitura e por escrita" (Lajolo, 1994, p. 73).

Por outras palavras, o que é fundamental é que o professor planifique o seu trabalho, encontrando exercícios e atividades que trabalhem elementos do texto e que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com o texto literário. Conclui-se assim, que vários são os objetivos atingíveis através da sistematização desta rotina em contexto escolar, já que, como vimos, o contacto com o texto literário promove o gosto pela leitura, diverte, estimula a imaginação, a atenção e a memória. Para além disso, "contar histórias é (...) uma atitude tão antiga quanto a própria humanidade. Narrar é condição existencial para a espécie humana e sempre significou, de certa forma, ter domínio do mundo, conhecimento do outro" (Cavalcanti, 2005, p. 35).

Assim, e de acordo com Villas-Boas (2002), a leitura de histórias "(...) ao promover a ativação de estratégias do foro linguístico, cognitivo e cultural, vai desenvolver os vários níveis de compreensão que são necessários à aprendizagem de diversos conteúdos."

Ouvir histórias, que deve ser um domínio transversal em contexto escolar, reveste-se de especial importância para que, mais tarde, a criança consiga interpretar, intervir e até mesmo transformar a sociedade em que se integra. Possibilita não apenas algo lúdico, "...mas causa eco na história de vida de cada leitor" (Cavalcanti, 2005, p. 35). Ao recontarmos uma história que achamos interessante, à criança chega uma história acrescida do nosso próprio

prazer e entusiasmo. Na leitura recreativa que o professor faz na sala de aula, deve ser deixado ao aluno, espaço para que ele possa saborear aquilo que acabou de ouvir.

Constata-se, pois, que não só o conhecimento da língua e a extensão do vocabulário são enriquecidos por meio do texto literário, também a experiência indireta do mundo que rodeia a criança se alarga, através das experiências dos personagens e da compreensão dos ambientes em que se desenrolam as histórias. "Julgamos que quanto mais a criança e o jovem são expostos aos contos de fadas, mais próximos de realizar uma compreensão do humano estarão, pois é da complexa realidade humana que fala a literatura" (Cavalcanti, 2005, p. 39).

Para que tudo isto aconteça, é necessário "que os professores lutem por uma formação competente, regular e supletiva, que os liberte da tutela de cursos efêmeros e do paternalismo autoritário de receitas de leituras apostas a livros." (Lajolo, 1994, p. 74). Que tentem ser "uns recetores responsáveis nos papéis que lhes cabem..." e possibilitem que as crianças "...possam fazer as suas identificações projetivas, fazer agir as emoções, reagir e encontrar soluções adequadas para os imensos perigos que lhes povoam a mente e encham as suas vivências internas" (Freire, 2002, p. 138).

Tudo isto exige de cada um dos professores, "um esforço acrescido, no sentido de sensibilizar e implementar, cada vez mais, estas e novas formas de arte nas escolas e na vida infantil em geral." (Freire, 2002, p. 138), na certeza de que "ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum" (Lajolo, 1994, p. 15).

É, pois, fundamental, o papel do professor na prossecução dos objetivos que se propõe realizar com os seus alunos, para que eles possam ser leitores durante toda a vida. Para isso, cada um tem de se responsabilizar pelo seu papel enquanto docente, ser cientificamente capaz e dar o melhor de si na tarefa que desempenha.

4.4- O papel do texto literário na construção psicológica e social do sujeito surdo

Sabe-se que o texto literário para a infância é um instrumento educativo fundamental, através do qual a criança amplia a variedade de experiências e desenvolve o seu sentido crítico. Torna-se um meio de enriquecimento da linguagem e da comunicação, para além de proporcionar à criança novas alternativas de aprendizagem, prazer e diversão. É durante a infância que as crianças adquirem autoestima, identidade cultural e capacidade para lidarem com o mundo que as rodeia. "Para tanto elas precisam de ser fluentes em linguagem. As dificuldades nessa área podem desestimular e comprometer uma vida escolar e social bem sucedida" (Amarilha, 1997, p. 55). Esta afirmação justifica a importância do contacto com o texto literário desde tenra idade e mais ainda, quando se fala de crianças surdas, com as características mencionadas nos capítulos anteriores. Assim, e de acordo com (Cavalcanti, 2005, p. 41), "falamos de literatura como sendo uma porta aberta para a construção de um sujeito mais feliz, mais sensível" e mais capaz social e psicologicamente. "Psicológica porque lida com o seu mundo interior, social porque exercita as suas habilidades de leitura" (Amarilha, 1997, p. 55).

Como vimos nos capítulos anteriores, ouvindo histórias, a criança aprende a transformar palavras em ideias, imagina o que não viu e, progressivamente, vai conseguindo mergulhar na situação emocional das personagens, experimentando diferentes sentimentos. Para além disso, através do texto literário para a infância, transmitem-se diversos valores universais, que

vão sendo apreendidos à medida que a criança desenvolve o conhecimento de si mesma, por meio das experiências das personagens de que ouve falar.

Os benefícios de que aqui falamos, aplicam-se tanto a crianças com um desenvolvimento regular a nível físico, cognitivo e sensorial, como também a crianças com necessidades educativas especiais. No caso de crianças com algum tipo de limitação ao nível sensorial, como é o caso da Surdez, o texto literário pode ser adaptado, apresentando-se como um enriquecedor meio de auxílio à estruturação do pensamento e à exploração do mundo, contribuindo para compensar as consequências negativas das suas limitações ao nível da comunicação. No caso de crianças Surdas, a adaptação poderá consistir em utilizar a língua gestual portuguesa como uma forma de comunicação. Nestas situações o livro assume como principal função "...promover uma comunicação funcional, espontânea e independente..." dando à criança a oportunidade de compreender e interpretar os factos, estabelecendo relações progressivas de causa-efeito." (Barbosa e Castro, 2002, p.123).

Acrescente-se também a noção de que os critérios visuais são uma forma esclarecedora da mensagem. O texto literário também pode ser apresentado de forma tridimensional e construído com recursos digitais que permitam o acesso ao conteúdo através da língua gestual. Por sua vez, a ilustração oferece ao leitor "...uma rica experiência de cor, forma, perspetivas e significados" (Amarilha, 1997, p. 41) e torna-se muito importante, sobretudo com crianças surdas, pois favorece a capacidade de observação e de análise dos momentos-chave da história. No caso destas crianças, ajuda-as a integrar aquilo que apreendem e permite-lhes retomar, a qualquer momento, o fio da

narrativa. Assim sendo, deve-se reconhecer que, "nos primeiros estágios de leitura, as imagens são tão importantes quanto as palavras" (Amarilha, 1997, p. 41) e é através de um livro com bastantes gravuras que a criança pode ganhar certa autonomia na leitura.

Pelo que foi já exposto neste documento, pode entender-se que a criança Surda fica privada, em termos auditivos, de aceder a um conjunto de informações essenciais para o seu pleno desenvolvimento global. Essa privação, que se traduz no facto de viver constantemente num ambiente que não domina por completo, leva-a a experimentar sentimentos de insegurança, desconfiança, impotência ou mesmo agressividade face a diversas situações.

Emmanuelle Laborit (2000) escreve no seu livro autobiográfico:

"Da minha primeira infância, as recordações são estranhas. Um caos na minha cabeça, uma sequência de imagens sem relação entre si, como sequências de um filme montadas umas atrás das outras, com longas tiras negras, grandes espaços perdidos. Entre os zero e os sete anos, a minha vida está cheia de lacunas. Só tenho recordações visuais. (...) Futuro, passado, tudo estava na mesma linha de espaço-tempo. A minha mãe dizia ontem... e eu não sabia onde era ontem, o que era ontem. Nem podia perguntar-lhe. Estava impotente (...)"

Este testemunho, relata com clareza o facto de a criança Surda ter "...ausência de uma linguagem estruturada que dê sentido ao que se vê e que permita a evocação da imagem, mesmo quando ela não está presente." (Afonso, 2007).

A criança Surda tem, assim, grandes dificuldades de compreensão do mundo que a rodeia devidas em parte, à limitação do universo vocabular, motivadas pela pouca ou quase inexistente exposição à linguagem. Frequentemente, a criança entende a palavra que lhe transmitimos, mas não a consegue generalizar a outras situações, nem tão pouco utilizá-las noutros contextos. Dadas as limitações ao nível da linguagem e comunicação, a

criança tem um conhecimento do mundo muito reduzido, limitando por vezes a sua comunicação à transmissão das suas necessidades, através de holofrases.

Por estas razões, em estudos que se baseiam na teoria de Piaget, crianças Surdas, quando comparadas com crianças ouvintes, eram consideradas como tendo um pensamento mais concreto, com menor capacidade de abstração. Isto levou, e leva ainda hoje, a que os Surdos sejam considerados por alguns, pessoas com menor capacidade intelectual.

Na criança ouvinte, a aquisição de valores, regras sociais, conhecimentos, chega-lhe através de um conjunto de estímulos, no qual a audição é dos mais privilegiados. No caso da criança com surdez, "... porque a informação chega fragmentada, alguns dos valores (...) tornam-se impenetráveis, devido às dificuldades que ela apresenta na abstração." (Afonso, 2007, p. 26).

Portanto, proporcionar à criança experiências relacionadas com a leitura/escuta de histórias, é oferecer-lhe algo que pode ampliar o seu olhar sobre o mundo, provocando o pensamento e aumentando a sensibilidade. Entendemos assim, que a literatura para a infância pode desempenhar um papel fundamental na promoção das competências cognitivas e afetivas da criança Surda.

A relação com os livros, mediada por um adulto capaz de ajudar a criança a desconstruir e a compreender a história, pode ajudá-la a desenvolver aspetos cognitivos e afetivos. Da mesma forma, o conhecimento adquirido no contacto frequente com histórias infantis, pode fornecer à criança uma mais valia importante para lidar com muitos sentimentos complexos ou confusos, e

mesmo com situações comuns do dia a dia. Como afirma Villas-Boas (2002) "ao proporcionar modelos para um discurso organizado, ao fornecer exemplos de frases mais complexas, ao permitir o alargamento do vocabulário da criança (...) a atividade de ler e contar histórias a crianças, contribui, decisivamente para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua."

É, em nosso entender e de acordo com as leituras efetuadas, possível estabelecer uma relação positiva entre a leitura de histórias e a aquisição de competências cognitivas e afetivas da criança com um desenvolvimento global regular ou com necessidades educativas especiais. A literatura para a infância pode, assim, abrir portas para que a criança comece a fazer associações claras entre as experiências dos personagens e a realidade que a rodeia.

"O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, (...) mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para a outra" (Sacks, 1999. p. 89). Consideramos assim, que, apesar de não transformar a estrutura psíquica da criança, a literatura torna-a mais capaz de "... formular o seu próprio pensamento e de compreender os outros" (Vygotsky, 1987. p. 120), buscando uma melhor qualidade de vida no futuro e no presente.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO I- CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo traçamos e descrevemos as etapas pelas quais passámos para a elaboração da componente empírica desta investigação. Inicialmente apresentamos as razões que nos levaram à pergunta de partida que nos motivou, colocando de seguida as questões de investigação que lhe sucederam. Tendo optado por uma metodologia qualitativa, que adiante descrevemos, seguiu-se a caracterização da amostra que seleccionámos, no intuito de obtermos representatividade do universo que nos propusemos investigar.

1.1 Definição da pergunta de partida

No desenvolvimento da temática da nossa investigação, tivemos oportunidade de abordar o assunto da Surdez e do direito a vivê-la sem ter como referência a norma. Defendemos a importância da educação dos Surdos como um caminho para a sua emancipação individual, intelectual e social e, através de um olhar sociocultural e educativo, vimos que a literatura para a infância pode ser uma abordagem vantajosa no trabalho destas competências. Sendo nossa convicção que o conhecimento da língua, a extensão do vocabulário e o conhecimento do Mundo podem ser enriquecidos por meio do texto literário, delineámos o nosso trabalho empírico. Tínhamos a intenção de

perceber, até que ponto, é que estas duas áreas do saber – Literatura para a Infância e Surdez – podem conviver em contexto escolar, em benefício dos alunos Surdos.

Assim, e de acordo com o nosso interesse investigativo, colocamos a seguinte pergunta de partida:

Que intencionalidades têm os professores quando utilizam o texto literário com crianças Surdas do 1º ciclo?

A definição "precisa, concisa e unívoca" (Quivy, 2005, p. 44) desta pergunta mostrou-se um passo essencial a seguir na nossa investigação pois, como afirmam Quivy e Campenhoudt (2005), "...é importante enunciar o projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir, o mais exatamente possível o que procura saber" (2005, p. 30).

Posteriormente, elencámos um conjunto de aspetos que, do nosso ponto de vista, permitiriam avaliar a influência da literatura para a infância no desenvolvimento individual, intelectual e social da criança Surda. Este passo, considerado essencial numa pesquisa como a que aqui apresentamos, permitiu detalhar o caminho que queríamos seguir, já que "...a organização de uma investigação em torno das hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor" (Quivy, 2005, p. 119). Assim, definimos para a nossa investigação os seguintes objetivos a seguir:

- Perceber as motivações dos professores titulares de turmas de Surdos no 1º ciclo, quando escolhem textos literários;

- Compreender o papel que assume o texto literário nas aulas das turmas de crianças Surdas;

- Perceber as mais-valias que a exploração sistemática do texto literário por parte dos professores pode provocar nos alunos Surdos;

Traçados estes objetivos, procedemos ao levantamento de um conjunto de questões que nos importavam ver respondidas, por forma a irmos ao encontro do nosso objetivo e interesse investigativo.

1.2 Questões de investigação

Depois de elaborada a pergunta de partida e atendendo à abordagem qualitativa que escolhemos para o nosso trabalho, elencámos algumas questões investigativas que nos ajudaram, antecipadamente, a encontrar possíveis explicações para os assuntos que nos propusemos estudar.

Funcionando como linhas orientadoras do nosso trabalho, as questões partiram do modelo teórico elaborado previamente, a partir do qual se estruturaram as dimensões de recolha da informação empírica. Tinham como propósito "...clarificar o caminho da investigação, dando-lhe uma orientação e um sentido" (Pardal, 2011, p. 121).

"Pretendendo-se não apenas uma mera descrição da realidade, mas também a interpretação do sentido das dinâmicas sociais" (Guerra, 2010, p. 39), foram definidas as seguintes questões de investigação:

- Os professores de crianças Surdas que promovem o texto literário junto de crianças Surdas, veem benefícios na vida dos alunos?

- Ao utilizar o texto literário, os professores têm o intuito de trabalhar o aspeto lúdico por si só?

- Ao utilizar o texto literário, os professores de alunos Surdos focalizam apenas a interpretação e a exploração textual?

- Que limitações é que o professor de alunos Surdos encontra no trabalho com o texto literário?

- Quais as consequências que provoca nos alunos Surdos, a utilização sistemática do texto literário?

1.3 Caracterização da amostra

Sabendo que "na análise de um fenómeno social, geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto – o universo – que se pretende analisar" (Pardal, 2011, p. 54), seleccionámos uma amostra que nos levasse o mais próximo possível da realidade que queríamos estudar, tendo em conta o universo previamente definido.

No intuito de obtermos dados que viessem a responder à nossa questão de partida, optámos por definir uma amostra não probabilística, constituída por docentes do 1º ciclo a lecionar ou tendo lecionado em anos anteriores, turmas de crianças Surdas.

Optámos pela técnica da entrevista, usada com a intenção de "...recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). Realizámos entrevistas a cinco docentes do 1º ciclo, com especialização na área da Surdez, que a seguir caracterizamos.

- **Entrevistada 1**

A primeira entrevistada (E1) tem a formação do Magistério Primário e é especializada na área da Surdez há 22 anos, trabalhando desde então com este tipo de alunos. Apesar dos alunos Surdos que tem neste ano letivo estarem integrados em turmas de ouvintes, trabalhou nos quatro anos letivos

anteriores com turmas de alunos Surdos, apenas. Foi ao trabalho desenvolvido durante esses anos que se reportou na entrevista concedida.

- **Entrevistada 2**

A entrevistada 2 (E2) é professora, licenciada em Ensino Básico 1º e 2º ciclo – variante de Educação Física, com especialização em Surdez, trabalhando com Surdos há nove anos. Neste ano letivo não está a lecionar turmas de alunos Surdos, sendo que as suas respostas se reportam ao trabalho desenvolvido nos últimos três anos letivos.

- **Entrevistada 3**

A terceira entrevistada (E3) é professora do 1º ciclo do ensino básico, sendo especializada na área da Surdez. Este ano letivo está a trabalhar pela primeira vez com uma turma de alunos Surdos. Para trabalhar com estes alunos, conta com a colaboração de uma formadora, a quem recorre sobretudo na leção de língua portuguesa como segunda língua (LP2).

- **Entrevistada 4**

A quarta entrevistada (E4) tem habilitação profissional para o 1º ciclo do ensino básico. Concluiu a especialização na área da Surdez em 1995, trabalhando desde então com alunos Surdos. Neste momento trabalha com

este tipo de alunos numa escola cuja resposta educativa é de ensino oralista. A experiência pedagógica a que se refere neste estudo, diz respeito aos anos letivos 2008/11, em que trabalhou numa escola de referência da área do grande Porto.

- **Entrevistada 5**

A quinta e última entrevistada (E5) é licenciada em Ensino Básico – 1º ciclo, sendo especializada na área da Surdez há oito anos. Desde então trabalha com alunos Surdos. Por motivos pessoais, neste momento não se encontra a lecionar, por um período temporário. Na sua entrevista reporta-se ao trabalho desenvolvido nos últimos três anos letivos.

No gráfico seguinte podemos observar o tempo de prática profissional de cada uma das inquiridas, com alunos Surdos.

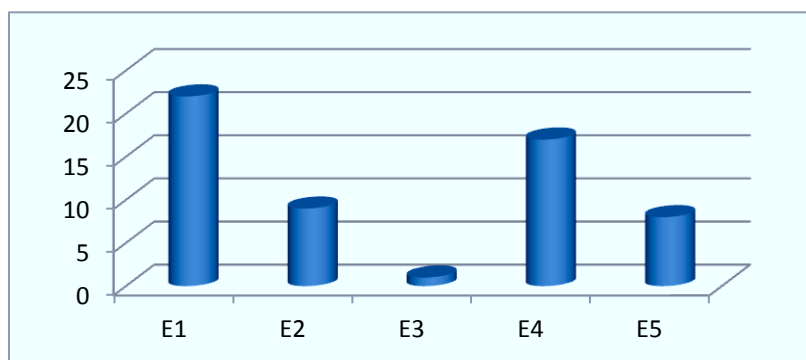


Gráfico 1: Tempo de prática profissional docente com alunos Surdos

Capítulo II- Procedimentos metodológicos

Tendo em atenção que nos propusemos desenvolver uma investigação de cariz qualitativo, neste capítulo descrevemos em pormenor os métodos e técnicas de recolha de dados pelos quais optámos. Damos conta de todos os procedimentos que conduziram a componente empírica desta investigação e que nos permitiram, numa fase posterior, fazer o tratamento dos dados recolhidos, conduzindo-nos a uma análise pormenorizada dos discursos das entrevistas.

2.1- Métodos e técnicas de recolha de dados

De acordo com o nosso interesse investigativo e atendendo aos objetivos desta pesquisa, a opção por um estudo de cariz qualitativo pareceu-nos a escolha metodológica mais adequada, visto que o principal enfoque será interpretar profundamente as práticas pedagógicas dos professores e a realidade escolar nas turmas de alunos Surdos. Uma metodologia de cariz qualitativo como a que escolhemos, não pretende testar hipóteses previamente construídas, pois caracteriza-se por uma análise indutiva dos dados recolhidos em campo. "Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Um estudo desenvolvido deste modo baseia-se na recolha de várias informações fragmentadas que, ao longo da investigação, vão sendo inter-relacionadas e cruzadas com estudos teóricos já realizados no âmbito da mesma temática e expostos na componente teórica desta investigação. "Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50). Do nosso ponto de vista, só assim se poderá alcançar uma compreensão efetiva do fenómeno, que não pode ser reduzida a números ou a valores percentuais.

Dado o detalhe de informação que pretendemos recolher ao longo da investigação, a amostra selecionada será restrita, optando-se pela entrevista como técnica de recolha de dados, um dos modos de investigação possíveis dentro da metodologia qualitativa. Optou-se por um tipo de entrevista

semiestruturada, na qual o entrevistador possui um referencial de perguntas pelo qual se guia, mas que são colocadas à medida da oportunidade, desejando-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente. "Expressando-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento, (...) sobre o sentido que dá às suas práticas (...) ajudando à compreensão dos fenómenos" (Pardal, 2011. p. 87). Assim sendo, o ambiente informal criado leva a que o entrevistado se sinta confortável para exprimir os seus pontos de vista, sem condicionalismos, o que irá conduzir a uma caracterização detalhada do fenómeno em estudo.

Foi deste modo que nos propusemos levar a cabo uma investigação pormenorizada, recolhendo em campo dados ricos em pormenores explicativos da forma como as crianças Surdas podem beneficiar, individual e socialmente, de um contacto sistemático com o texto literário para a infância em contexto escolar.

2.2 – Procedimentos

Baseados na investigação teórica antes feita, elaborámos um guião de entrevista para orientar o trabalho de campo. Este guião organizou-se em torno de quatro dimensões.

A primeira dimensão, Formação e Situação Profissional, visava a obtenção de dados no que diz respeito ao percurso profissional dos entrevistados sobretudo no que diz respeito à sua especialização na área da surdez. Para o presente estudo, não se considerou pertinente a recolha de outros dados de natureza profissional ou pessoal junto das entrevistadas.

A segunda dimensão da entrevista, pretendia uma caracterização sumária da turma, no que diz respeito à sua constituição e percurso escolar.

A terceira dimensão propunha-se recolher dados significativos quanto aos critérios utilizados pelos professores ao escolher textos literários para dar a conhecer aos seus alunos. Pretendia conhecer o modo como o professor privilegia ou não o texto literário na promoção das aprendizagens dos seus alunos Surdos.

Finalmente, a quarta dimensão abarcava um conjunto de questões que visavam compreender o modo como os professores trabalham o texto literário na sala de aula, atendendo a objetivos, adaptações necessárias, transdisciplinaridade e outros contextos a que atendem durante a sua exploração.

Depois de elaborado o guião de entrevista e selecionada a amostra já caracterizada, foram feitos os contactos com as pessoas a entrevistar que, de acordo com o seu percurso profissional, poderiam melhor responder ao nosso

objetivo de estudo. Foram contactadas por mail, onde foi feita uma apresentação sumária dos objetivos a que nos propúnhamos com a nossa investigação, solicitando a colaboração da professora em questão. Todas as profissionais que contactámos se mostraram interessadas e, depois de alguns ajustes em termos de disponibilidade, acabámos por acertar a forma de resposta à entrevista. Foi-lhes dada a hipótese de responderem por escrito, por email ou através de videoconferência. No interesse desta investigação, a disponibilidade da entrevistadora foi total, no sentido de ir ao encontro das entrevistadas, que deste modo não veriam a sua rotina modificada por terem aceite participar no nosso estudo.

Três entrevistadas, quer por motivos pessoais que lhes impediam maior disponibilidade e marcação atempada de entrevista, quer por distância geográfica, optaram pela resposta por escrito. Foi mantido um contacto agradável através de correio eletrónico, que propiciou a obtenção das respostas dadas. Foi-lhes explicado mais profundamente o objetivo da entrevista, que foi enviada com a necessária antecedência. Os dados recolhidos não foram tratados sem antes recolher o consentimento informado por parte de cada uma, no qual declararam ter conhecimento dos objetivos deste estudo e que aceitavam participar.

Por outro lado, as entrevistas realizadas presencialmente decorreram num ambiente informal de abertura, tendo sido dada a oportunidade para que os entrevistados falassem sobre a sua perspetiva do tema em questão. Esta conduta vai ao encontro do que é defendido por Guerra (2010) ao afirmar que "...quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do

material recolhido, dado que a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas" (Guerra, 2010, p. 51).

Houve, de facto, maior facilidade em obter respostas expressivas da maneira de pensar de professores que, atendendo às suas características pessoais, tiveram mais facilidade em verbalizar ou escrever e contar as suas experiências, contribuindo assim para enriquecer o nosso estudo.

2.3 – Métodos e técnicas de tratamento de dados

Após a realização das entrevistas, foi necessário proceder à transcrição daquelas que foram gravadas. Inicialmente foi feita uma leitura globalizante da transcrição, com o intuito de obter um primeiro conhecimento dos dados recolhidos. Todo o material recolhido nas entrevistas foi, numa primeira fase, sujeito a uma análise de conteúdo do tipo categorial, não só com o objetivo de descrever as situações, mas também de interpretar o sentido do que foi dito.

Berelson (cit. in Bardin (1977), p. 35), define a análise de conteúdo como "uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo das comunicações, tem por finalidade estas mesmas comunicações". Segundo Bardin (1977), esta técnica consiste numa "análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é geralmente descritiva" (Guerra, 2010, p. 63). O "desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas de força" (Bardin, 1977, p. 29) desta técnica. A análise de conteúdo, enquanto "conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 1977, p. 31), foi aqui aplicada num tipo de comunicação dual (diálogo), quer oral, quer escrito.

Nesta investigação, a análise de conteúdo baseou-se na interpretação daquilo que foi dito pelos entrevistados, não descurando o rigor e a objetividade que se exige de um estudo deste tipo. "Objetividade e subjetividade, na análise de conteúdo, não deverão ser antagónicos – aspetos que o analista deverá conjugar sabiamente, quando analisa "episódios sociais", ou mesmo "estados de alma" (Pardal, 2011, p.94).

Numa fase posterior, refletimos sobre as unidades de análise a realizar, de acordo com o conhecimento pretendido. Para que a análise que se seguiria fosse válida, foram tidas em consideração as regras às quais devem obedecer as categorias de fragmentação da comunicação, enunciadas por Bardin (1977): quisemos fazer uma categorização homogénea, com a preocupação de não misturar assuntos abordados; pretendemos que fosse exaustiva, no sentido de esgotarmos a totalidade do texto; que fosse exclusiva, já que nenhuma informação se deveria classificar em duas categorias diferentes; que fosse objetiva e pertinente, adaptada ao conteúdo e ao objetivo da nossa investigação.

Tendo em conta estas preocupações, foi feita a matriz para análise de conteúdo, com a definição das unidades de análise, de acordo com leituras mais detalhadas das entrevistas, entretanto feitas.

A matriz realizada estava dividida em quatro categorias, que por sua vez se desdobravam em subcategorias. A categoria "organização geral da sala de aula" pretendia organizar informação a respeito da coadjuvação e da distribuição de papéis entre professor e formador de LGP, dentro da sala de aula.

A segunda categoria, "características da turma", seriou todas as respostas quanto ao perfil das turmas às quais os professores se referiam nas suas respostas, quer no que se refere à sua constituição, à modalidade linguística e comunicativa dos alunos em questão e das problemáticas associadas existentes.

A terceira, "seleção dos textos literários", subdividiu-se em três subcategorias que pretendiam concluir acerca da forma como é feita a promoção dos textos literários, quais os critérios de escolha das obras literárias, as limitações com que se depara e, finalmente, o tipo de preocupações que tem um professor nessa mesma seleção.

A quarta categoria dizia respeito ao trabalho específico com o texto literário na sala de aula. Pretendia conhecer a intencionalidade dos professores na sua utilização, a possibilidade de diferentes explorações que encontra no texto, mediante determinadas adaptações, e as vantagens da utilização do texto literário, quer em sala de aula, quer na vida quotidiana dos alunos. O quadro nº1 mostra a matriz que acabámos de descrever.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Organização geral do trabalho na sala de aula	Coadjuvação
	Distribuição de papéis
Características da turma	Número de alunos
	Modalidade linguística e comunicativa
	Outras problemáticas
Seleção dos textos literários	Promoção de textos literários
	Crítérios de escolha das obras
	Preocupações
	Limitações
Texto literário na sala de aula	Intencionalidade
	Trabalho específico com o texto
	Exploração do texto noutros contextos
	Adaptações necessárias
	Reação dos alunos
	Vantagens da utilização do texto literário

Quadro 1: Síntese das categorias analíticas

A matriz foi então preenchida, estabelecendo-se as devidas conexões com os temas nela considerados, alcançando-se assim a categorização das unidades de análise em articulação com o mesmo tema. Nas palavras de Bardin (1977), os resultados brutos têm de ser "tratados de maneira a serem significativos e válidos" (Bardin, 1977, p. 101).

Com base neste trabalho, foi então possível redigir os resultados, tendo o cuidado de preservar a totalidade da informação pertinente e evidenciando a força expressiva de cada uma das categorias antes definidas.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois da recolha e análise dos dados obtidos através da aplicação das entrevistas, procedemos à apresentação e discussão dos resultados, em função das questões de investigação anteriormente levantadas e dos objetivos a que nos tínhamos inicialmente proposto.

Seguindo a orientação da matriz anteriormente realizada com o propósito de organizar a informação recolhida, efetuámos a análise categorial dos discursos dos entrevistados, que a seguir apresentamos. As entrevistadas aparecem codificadas como E1, E2, E3, E4 e E5, conforme se descreveu anteriormente na caracterização da amostra.

3.1 – Análise categorial dos discursos

3.1.1 – Organização geral do trabalho na sala de aula

Todas as docentes entrevistadas trabalham com a coadjuvação de um formador de LGP na sala de aula, tendo sido unânimes em considerar a distribuição de papéis na sala de aula muito salutar. A entrevistada 4 definiu com clareza a importância distinta de cada uma das intervenientes em contexto de sala de aula: a docente ouvinte "lecciona a turma tendo em conta a sua habilitação para a docência. Verifica que "apesar de ter um vocabulário significativo em LGP, sou um modelo de interlíngua, pois não domino

plenamente a estrutura da LGP". Por sua vez, a docente Surda, falante nativa da Língua Gestual, é a professora que tem como função lecionar a LGP, "mas desempenha uma função mais ampla. Tem um papel crucial nas outras áreas curriculares, em trabalho colaborativo com a professora ouvinte". A E5 sublinha a mesma ideia no que toca ao papel do docente Surdo, afirmando que este "sendo Surdo, o formador tem um papel fundamental na educação da criança Surda, servindo de modelo; a criança consegue chegar mais depressa à interpretação do desejado".

A título de exemplo, a docente 1 (E1) revela que quando teve turmas de alunos Surdos, "a articulação com o formador era bastante informal, no sentido em que não eram estanques as intervenções de cada um.". A entrevistada 3 (E3) enfatiza a mesma ideia, afirmando que o trabalho em sala de aula com a formadora "tem funcionado muito bem" e acrescenta que a articulação dos diferentes papéis se faz de modo natural: "temos de alternar sempre os papéis, umas vezes tenho que ficar eu calada e vice-versa, mas funciona bem". A docente E4 chega mesmo a considerar "um privilégio" trabalhar em parceria pedagógica com uma docente Surda a tempo integral. Caracterizou esta "colaboração estreita (...) fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e académico dos alunos". Por sua vez, a entrevistada 1 (E1) salienta que, apesar deste estilo de intervenção, com funções mais ou menos delimitadas, os alunos compreendem bem o papel da professora e da formadora na sala de aula, já que "sabiam a quem direccionar as questões". A E4 salientou a mesma ideia, dizendo que "bastava um olhar entre as duas para

percebermos quem devia ter um papel mais ativo, em determinado contexto e perante determinada informação".

Quanto à aprendizagem, todas as entrevistadas mencionaram a distribuição clara das responsabilidades entre formadora e professora. A docente 2 (E2) referiu que a formadora "lecionava LGP e Cultura e Identidade Surda. Lecionava o Estudo do Meio de acordo com as minhas orientações. Apoiava-me em Matemática. No Português trabalhávamos em conjunto.", já que a formadora era responsável por traduzir e explorar os textos em LGP, ficando a professora com a responsabilidade de trabalhar o Português escrito/oral e os aspetos do funcionamento da língua. No caso da entrevistada 3, deu bastante importância ao papel da formadora no ensino da área curricular de Língua Gestual Portuguesa. A entrevistada 1 não quis particularizar nenhuma área pois, como referiu, a professora e a formadora trabalhavam sempre em consonância, qualquer que fosse a área disciplinar. Salientou, no entanto, que por norma era ela que iniciava as aulas, expondo as matérias e a formadora tinha o papel de "reformular o meu discurso, explicando de novo ou particularizando assuntos."

A entrevistada 5 salientou uma vez mais a importância do trabalho específico desenvolvido pela docente Surda, pois na sua perspetiva esta "consegue perceber onde está a persistir a dificuldade e arranja uma forma/estratégia de como pode explicar à criança o que se pretende".

Para que esse trabalho conjunto seja tão natural, as entrevistadas 1 e 3 colocaram ênfase na preparação das aulas, feita em conjunto com a

formadora: "sempre que possível, preparávamos antecipadamente a definição dos conteúdos a trabalhar e afinávamos conceitos e gestos." (E1). A mesma ideia foi sublinhada pela entrevistada 3, que recorre à formadora sempre que introduz vocabulário novo nas suas aulas, para poder fazer a ponte com a LGP.

Concluiu-se, assim, que a organização geral do trabalho de sala de aula decorre de forma natural, sendo que os papéis da professora e da formadora se interligam espontaneamente no decorrer das atividades do dia.

3.1.2 – Características da turma

Quanto às características da turma à qual se reportam as entrevistadas, optou-se por sistematizar e apresentar os dados recolhidos no quadro nº 2.

	Número de alunos	Ano de escolaridade	Problemáticas associadas
Entrevistada 1	5	3º	5 - Sem problemáticas associadas
Entrevistada 2	5	Do 2º ao 4º	1- Surdez profunda bilateral e trissomia 21 1- Surdez e síndrome polimalformativo 1- Surdez e síndrome de Noonan 2 – Sem problemáticas associadas
Entrevistada 3	6	2º e 3º	1- Sem problemáticas associadas 1- Surdez e défice de atenção e hiperatividade 1- Surdez e síndrome de Goldenberg 2- Surdez e défice cognitivo 1- Surdez, síndrome de Charge e características do espectro do autismo
Entrevistada 4	4	2º	3 – Paralisia Cerebral 1 – Sem problemáticas associadas
Entrevistada 5	5	Do 2º ao 4º	1 – Surdez e cromossopatia 1 – Surdez e displégia espástica 2- Surdez e hiperatividade com défice de atenção 1 – Surdez, epilepsia e défice de imunidade inata

Quadro 2: Síntese das características da turma

Como se pode observar no quadro anterior, a maior parte dos alunos apresentava uma problemática associada à Surdez: trissomia 21, síndrome polimalformativo, síndrome de Noonan, défice de atenção e hiperatividade,

síndrome de Goldenberg, déficit cognitivo, síndrome de Charge, características do espectro do Autismo, Paralisia Cerebral, cromossopatia, displegia espástica, e déficit de imunidade inata. Apenas três alunos não apresentavam nenhuma problemática associada à Surdez. Verifica-se pois a heterogeneidade em cada uma das turmas, decorrente dessas mesmas problemáticas. Assim, quando falamos de dificuldade no acesso à informação por parte de Surdos, neste caso estão em causa outros fatores que certamente contribuem para as barreiras encontradas, quer academicamente, quer socialmente.

Os professores foram também questionados quanto à modalidade linguística e comunicativa dos seus alunos. A entrevistada 1 referiu que "a primeira língua para dois destes alunos é a LGP, os outros usam a LGP e o português oral mas, quer uma quer outra, pouco estruturadas.". A entrevistada 2 afirmou que apenas dois alunos comunicam exclusivamente em LGP, sendo que um deles só o passou a fazer depois de ingressar na escola de referência, pois até lá comunicava apenas utilizando alguns gestos, formando um código que foi desenvolvendo. Outro aluno usa a oralidade e a LGP e os restantes dois usam apenas alguns gestos para comunicar as necessidades básicas, sem oralizar. Quanto à entrevistada 3, afirmou que "sendo uma turma bilingue, a primeira língua é a Língua Gestual", mas duas das alunas oralizam. A entrevistada 4 referiu que todos os alunos, sendo filhos de pais ouvintes, "chegaram ao primeiro ciclo sem uma língua estruturada, excetuando uma aluna". Esta era a única aluna que conseguia facilmente relatar experiências e transmitir as suas ideias e sentimentos. Os restantes alunos "tiveram acesso à

Língua Gestual Portuguesa após o período normal da aquisição da linguagem, apresentando competência diferenciada e pouco desenvolvida da LGP".

Verifica-se pois, que a grande maioria dos alunos entra na escolaridade sem a estrutura de uma língua gestual, capaz de os permitir expressar as suas ideias e as suas necessidades. A maior parte recorre apenas a alguns gestos idiossincráticos para comunicar as necessidades básicas, com as desvantagens que isso acarreta para a comunicação interpessoal e para a compreensão do mundo que nos rodeia.

3.1.3 – Seleção dos textos literários

Nesta categoria questionámos as entrevistadas no sentido de perceber como é feita a promoção do texto literário junto dos alunos. A entrevistada 1 afirmou que realiza "um trabalho sistemático de leitura e interpretação de histórias. Por regra, trabalhamos um texto semanal, desenvolvido em várias vertentes." A entrevistada 2 também confirmou a existência deste trabalho semanalmente, "no momento designado por Hora do Conto". As entrevistadas 4 e 5 também confirmaram a promoção de textos literários com periodicidade semanal, por vezes prolongados no tempo. Apenas a entrevistada 3 deixou antever alguns entraves nesta promoção, atendendo às características da sua turma. No entanto, acabou por demonstrar que, em conjunto com a formadora e a bibliotecária, tentam encontrar livros que vão ao encontro das especificidades daqueles alunos.

Todas as professoras foram unânimes em considerar que as obras do Plano Nacional de Leitura são aquelas às quais mais recorrem, embora tenham também outras escolhas: "trabalhamos textos de várias origens" (E1); "tento conjugar as obras com os temas que estamos a trabalhar em Estudo do Meio (...) ou vou relacionando sempre com as festividades" (E3); "escolho histórias que vão de encontro à mensagem/conteúdo que quero transmitir e tento que integrem o Plano Nacional de Leitura" (E5). A entrevistada 4 referiu selecionar geralmente "clássicos da literatura, apoiados em boas ilustrações". Partilhando a opinião com a E5, também acabou por dizer que seleciona por vezes "fábulas e algumas histórias da escritora Luísa Ducla Soares. Tenta também dar a conhecer aos seus alunos "toda a produção de histórias narradas em LGP,

disponíveis no mercado e que infelizmente ainda são poucas". Podemos assim constatar que as entrevistadas utilizam frequentemente o texto literário como motivação ou como elemento pedagógico capaz de estabelecer a ponte com assuntos que queiram abordar na sala de aula.

Quanto aos critérios de seleção das obras literárias, as entrevistadas 1 e 2 consideraram muito importantes as suas afinidades com o texto. "Se eu própria não sentir interesse no texto, não o seleciono para os alunos" (E1). A entrevistada 4 afirmou que "há provavelmente alguma influência", refletindo um pouco sobre esta sua declaração. Prosseguiu dizendo que "há quem diga que um bom livro para crianças é todo aquele que capta o interesse das crianças e dos adultos também", o que deixa antever a opinião da docente quanto à sua influência e afinidade com o texto que escolhe para os seus alunos. Porém, a entrevistada 3 não é da opinião que o seu gosto pelo texto possa ou deva influenciar a sua escolha: "como tenho sempre a intenção do tema, às vezes não são aquelas que mais gosto".

A entrevistada 4 acrescentou que, muitas vezes, os textos literários são escolhidos também por influência dos restantes intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem: "algumas eram selecionadas pela docente Surda e também uma vez sugerida por um aluno, porque as imagens o fascinavam, mas o acesso ao texto escrito não era fácil". Esta sua afirmação revela abertura por parte da professora, no sentido em que todo o processo de contacto com o texto literário seja um espaço aberto à participação ativa de todos os intervenientes na dinâmica da sala de aula.

Todas as entrevistadas consideraram que os critérios de seleção das obras passam sempre pela acessibilidade dos significados das palavras: "às vezes, se for para a turma toda, têm que ser as mais simples para que eles possam chegar lá" (E3). A entrevistada 1 considera que os critérios de escolha devem passar sempre por uma "lógica de transversalidade", opinião corroborada pela entrevistada 3, que afirma que para estes alunos "tem que haver sempre ligação com aspetos do dia a dia, porque senão é muito vago, eles não percebem".

No que respeita às preocupações tidas em conta no momento da seleção das obras literárias, a E4 revela que "preocupa-me que a atividade lhes capte a atenção, desperte a curiosidade, seja agradável, estimulante". A entrevistada 3 referiu a sua preocupação para que as atividades literárias "vão de encontro ao que eu faço dentro da sala, para a aprendizagem ser mais efetiva", deixando transparecer a intenção da transdisciplinaridade. A entrevistada 1 fez referência aos mesmos aspetos: "em primeiro lugar, o nível de complexidade do texto (...) depois o interesse que poderá despertar na criança e a sua ligação aos conteúdos das restantes áreas". Refere também a preocupação em fazer da literatura um bom impulsionador para acabar com a rejeição à escrita, própria das crianças com este tipo de características. A entrevistada 2, por sua vez, refere como preocupações na escolha de um texto literário "o escalão etário e o nível de literacia dos alunos", bem como "textos que possam de alguma forma contribuir para a formação social e pessoal dos alunos". As entrevistadas 3 e 5 fizeram ainda referência à importância da ilustração das histórias, para uma transmissão clara da mensagem: "tenho

sempre muita dificuldade em encontrar a imagem certa, porque aquela imagem pode sugerir outra coisa" (E3).

Verificámos, de acordo com as respostas dadas pelas entrevistadas, que a maior preocupação é relacionar as histórias com o mundo real, não esquecendo a acessibilidade da informação. No entanto, a promoção do texto literário como atividade reconfortante e estimulante, capaz de transmitir uma mensagem importante e humanizada, é também referida pela maioria das professoras.

No trabalho do texto literário com crianças Surdas, as professoras deparam-se também com algumas limitações. Quando questionadas sobre este aspeto, todas foram unânimes em considerar que as competências comunicativas emergentes e as experiências de vida são fatores elementares para a compreensão dos textos lidos. A par disso, a entrevistada 4 afirma que "as crianças Surdas chegam à escola com níveis linguísticos de desenvolvimento muito diferenciados", o que dificulta a planificação das atividades para o grupo em geral. Por outro lado, "há limitações ao nível da Língua Gestual, pois há muito vocabulário cuja tradução é difícil e outro ainda que nem sequer dispõe de gesto" (E5). A entrevistada 1 referiu o "desfasamento entre os interesses da criança Surda, que estão de acordo com a sua faixa etária e as suas competências ao nível da leitura e da escrita", acrescentando que "é bastante difícil encontrar textos que, sendo de linguagem simples, não sejam demasiado infantilizados". A entrevistada 3 considera haver poucas histórias em Língua Gestual, o que do seu ponto de vista não é suficiente: "há poucas histórias em Língua Gestual. Há uma coleção que tem

um CD, mas é uma coleção...". Neste sentido, a entrevistada 5 aponta o facto de não haver no programa nacional uma listagem de livros "mais indicados para serem trabalhados com alunos com este tipo de problemática". Na sua opinião, se assim fosse "todas as escolas e seus professores trabalhariam os mesmos textos, podendo assim utilizar práticas pedagógicas iguais." A entrevistada 4 considera haver ainda "um longo caminho a percorrer no suporte de livros direccionados a esta população. Há livros portugueses magníficos, mas com pouca ilustração. As imagens transmitem muita informação."

Verifica-se que todas as entrevistadas fazem a sua própria seleção dos textos literários a trabalhar, havendo no entanto critérios, preocupações e limitações muito semelhantes entre todas, que vão ao encontro das características específicas da população com quem trabalham diariamente.

3.1.4 – Texto literário na sala de aula

A quarta e última categoria tinha o objetivo de perceber como é que a promoção do texto literário é operacionalizada na sala de aula. Primeiramente, as professoras foram questionadas quanto à intencionalidade que subjaz ao trabalho específico que desenvolvem com o texto literário para a infância. Numa visão abrangente desta subcategoria, a entrevistada 1 referiu que "estas atividades de promoção da leitura visam sempre despertar as crianças para a importância do código escrito e para o prazer que podemos obter da leitura". Acrescentou também que "a primeira intencionalidade será a de estimular a interação e promover a comunicação e a discussão de ideias". Por sua vez, a entrevistada 4 afirmou que a intencionalidade deste trabalho é "oferecer uma experiência linguística, cognitiva e afetiva". As entrevistadas 2 e 3 sublinharam a ligação direta que tentam estabelecer entre a Língua Portuguesa e a literatura para a infância: trata-se de "mais um momento para promover o português, mas de uma forma mais lúdica" (E2). A entrevistada 3, partilhando da mesma opinião, fez referência ao trabalho do vocabulário e de alguns conteúdos gramaticais e à introdução das temáticas que pretende trabalhar, utilizando o livro como motivação. Tal como a entrevistada 4, ambas fizeram referência à importância da identificação dos elementos paratextuais no livro. A entrevistada 4 acrescentou a importância da exploração das ilustrações, do conto e da dramatização das histórias, já que "é do contacto frequente com o texto literário que o aluno vai ganhando consciência clara do que é um texto narrativo e, progressivamente, vai-se apercebendo da forma como ele deve ser organizado" (E4). Por sua vez, a entrevistada 1 referiu também a

intencionalidade de "desenvolver vocabulário, conteúdos e competências de leitura e de escrita e de premiar boas atitudes e comportamentos".

Quando questionadas sobre o trabalho específico que desenvolvem com o texto, todas as professoras foram unânimes em considerar que há diversas possibilidades neste campo: "não sigo uma cartilha" (E4); "não há uma única forma de trabalhar o texto literário e de todas as vezes fazemo-lo de maneira diferente" (E1). Na resposta a esta questão, todas as professoras fizeram referência ao trabalho cooperativo entre os professores da turma (ouvinte e Surdo) na seleção e preparação das histórias. A entrevistada 3 afirmou que "eu posso procurar, mas é sempre a formadora que conta", referindo-se aos entraves que possa eventualmente encontrar por ser um modelo de inter-língua. Na mesma lógica de raciocínio, a entrevistada 5 referiu que é "a formadora que prepara toda a informação em LGP", ficando a professora ouvinte encarregue de preparar o material para exploração do texto, como sejam perguntas de interpretação, exercícios de gramática, entre outros. Por sua vez, a entrevistada 4 reforçou a importância de "manter ambas as línguas visíveis – escrita e gestual " durante a narração, com o objetivo de manter a atenção, evitando a passividade e por em destaque as semelhanças e diferenças estruturais em ambas.

Todas as professoras confirmaram que este tipo de trabalho é prolongado no tempo, não se esgotando numa única aula, já que a exploração do texto noutros contextos é uma mais-valia, como veremos adiante.

A entrevistada 5 referiu que dar a conhecer obras de literatura para a infância se trata "de um trabalho altamente individualizado, que nem sempre é

totalmente conseguido pelo facto de ser uma turma heterogénea, com muita diversidade de problemas". Para minimizar esta dificuldade, reforçou a importância da dramatização, opinião que é partilhada por outras professoras: "sempre que possível o texto é dramatizado (...) se pudermos, devemos vivenciar as situações, colocá-las em prática" (E5). No decorrer da entrevista, as docentes foram enumerando outras atividades que costumam desenvolver para o trabalho específico com o texto literário: o reconto da história, em partes ou no todo (E1, E4, E5), com o intuito de clarificar as ideias do texto, a ilustração da história para compreender a sequência (E1, E3, E4, E5), os exercícios de interpretação e consolidação para explorar o texto, a reescrita da história (E2, E4, E5), a exposição de trabalhos alusivos ao texto (E5), a continuidade da história com base nas ideias da turma (E1), a reescrita da história em banda desenhada (E2) e promover a discussão daquilo que foi lido em Língua Gestual Portuguesa (E1, E4).

Quanto à exploração do texto noutros contextos, as professoras entrevistadas consideraram que ele é, frequentemente, "desencadeador de inúmeras atividades" (E1), que levam à sua ligação com outros conteúdos e áreas. A entrevistada 4 referiu que "todo o texto literário permite uma vasta articulação curricular com diversas áreas: expressão plástica, estudo do meio, formação cívica...". A entrevistada 2 afirmou que recorre frequentemente ao texto literário como motivação para trabalhar as efemérides ao longo do ano letivo e a entrevistada 5 corrobora a mesma ideia ao dizer que "o texto já é escolhido em função disso". Acrescenta ainda que "trabalho todas as áreas

através dele e depois tento deixar expostos os trabalhos criados, assim eles (os alunos) conseguem ver que está tudo interligado".

Quanto às adaptações que consideram necessárias fazer no texto, as opiniões foram divergentes. A entrevistada 1 referiu que "é difícil encontrar um texto que não exija adaptações e que seja simultaneamente adequado aos interesses das crianças". Simultaneamente, as docentes 2, 3 e 5 concordaram que as adaptações ao nível do vocabulário e da estrutura frásica são as mais necessárias: "ao nível do vocabulário, por vezes, temos que substituir algumas palavras com significados mais abstratos" (E2); "quando vejo que eles (os alunos) vão compreender mais rápido de outra forma, substituo algumas palavras e frases, chegando mesmo a cortar algumas partes do texto, se necessário" (E5).

Contrariamente, a entrevistada 4 afirmou que "atualmente não altero o texto, já que o texto literário vai desde o conto à leitura da história", desempenhando o professor um papel muito importante na descodificação da mensagem. Na sua opinião, as adaptações passam pela "antecipação e mobilização de conhecimentos sobre o assunto, do recurso a fotografias e gravuras que ilustrem algum vocabulário e conceitos que poderão ser um obstáculo à compreensão da narrativa, pelo recurso a situações de faz de conta para generalizar conceitos...".

Apesar das eventuais adaptações que quase todas as docentes veem necessidade em fazer, foram unânimes em considerar que as crianças ficam muito entusiasmadas no momento da hora do conto: "a reação dos alunos à leitura de histórias é sempre muito positiva, daí que estas sejam normalmente

usadas como arranque para novas situações de aprendizagem" (E1). "O carácter lúdico e recreativo do texto literário, apelando à imaginação e ao encantatório" (E1) permite que as crianças desfrutem de um momento "aprazível, mágico" (E4).

Quanto às vantagens da utilização do texto literário, todas as entrevistadas apontaram mais-valias significativas quer na aprendizagem, quer na expressão linguística e cognitiva dos seus alunos. A entrevistada 1 referiu que "os textos (literários) apresentam à criança Surda um mundo de possibilidades e acontecimentos, bem como formas possíveis de agir, que alargam o seu universo, à partida tão limitado". A entrevistada 2 refere uma das suas preocupações quando afirma que "90% das crianças Surdas são filhas de pais ouvintes com os quais têm dificuldades de comunicação, daí que seja importante escolher textos que possam produzir informação fundamental para o desenvolvimento pessoal e social destas crianças". Por sua vez, a terceira entrevistada apontou a aprendizagem de novo vocabulário como a grande mais-valia, o que ajudará a criança nas suas relações interpessoais, sobretudo com os pais que, na maioria dos casos, são ouvintes. A entrevistada 4 considera muito importante que o texto literário estabeleça "conexões entre as suas experiências e os seus conhecimentos", acrescentando que "neste processo de contacto com o texto literário, o aluno é levado a comparar, interpretar, inferir, prever, o que são oportunidades intensas de expressão linguística e cognitiva". A entrevistada 5 encontra muitas vantagens na utilização do texto literário, por isso é que considera que "devemos ter algum

cuidado na escolha dos textos, sendo rigorosos e exigentes, pois todos influenciam de certa forma o comportamento da criança".

Verifica-se que, na perspectiva das entrevistadas, a promoção do texto literário junto de crianças Surdas representa um sem número de vantagens, permitindo a participação de todos, independentemente das suas características. É, tal como acabámos de ver, um momento que leva à participação ativa de todos, levando-os a prestar atenção, a desenvolver capacidades linguísticas e a interiorizar comportamentos sociais muito importantes.

3.2 - Discussão dos resultados

Depois de analisadas particularmente as respostas das entrevistadas, importa agora ter uma visão mais ampla e interpretativa daquilo que foi recolhido na globalidade. Retomando a nossa pergunta de partida e as questões de investigação posteriormente colocadas, iniciámos a discussão dos resultados, com o intuito de fazer uma síntese das respostas encontradas.

Considerámos oportuno lembrar, neste capítulo, as questões de investigação levantadas, que conduziram esta nossa reflexão sobre os resultados alcançados.

1. Os professores de crianças Surdas que promovem o texto literário junto de crianças Surdas, veem benefícios na vida dos alunos?
2. Ao utilizar o texto literário, os professores têm o intuito de trabalhar o aspeto lúdico por si só?
3. Ao utilizar o texto literário, os professores de alunos Surdos focalizam apenas a interpretação e a exploração textual?
4. Que limitações é que o professor de alunos Surdos encontra no trabalho com o texto literário?
5. Quais as consequências que provoca nos alunos Surdos, a utilização sistemática do texto literário?

Relativamente às questões colocadas, verificámos com satisfação, que o texto literário tem lugar na sala de aula de crianças Surdas, sendo frequentemente utilizado enquanto instrumento pedagógico capaz de beneficiar

os alunos, linguística e socialmente. As professoras procuram, no seu dia a dia, a inovação pedagógica por meio do texto literário, servindo-se dele como ponto de partida para as mais diversas aprendizagens. Esta constatação vem ao encontro daquilo que apontámos aquando da pesquisa teórica desta investigação, ao defendermos que as histórias abrem caminho para descobertas múltiplas, quer ao nível da compreensão de mundo, quer da ampliação do vocabulário.

Estas professoras estão conscientes da importância do texto literário para a infância, encarando-o como uma ferramenta pedagógica com inúmeras possibilidades de exploração. Utilizam-no regularmente, como vimos, embora lamentem o facto de este tipo de literatura ainda estar pouco adaptado às características desta população. Têm à sua responsabilidade uma série de adaptações necessárias para que a mensagem seja transmitida, o mais próximo possível do seu original. Segundo apurámos nas entrevistas concedidas, isto implica muitas vezes que a beleza e a estrutura das narrativas podem ficar perdidas, em detrimento de uma tradução e explicação que são necessárias para estas crianças.

Atendendo às características das suas turmas, apenas uma pequena parte das professoras entrevistadas consegue trabalhar o texto literário para a infância com um mínimo de adaptações necessárias, conservando a mensagem e a estrutura da narrativa originais. Verificamos, pois, que os professores se encontram conscientes dos benefícios da literatura para a infância no percurso escolar e formativo dos alunos, estando empenhados em

promover, tanto quanto lhes é possível, este tipo de experiências e aprendizagens enriquecedoras.

Este facto faz ainda mais sentido quando falamos de crianças Surdas que, já de si, têm um universo de experiências, à partida tão limitado. Neste caso, a literatura para a infância tem a função de "ordenar o caos" (Bettelheim, 1980) interior da criança, com o qual se defronta por força da sua vivência. O que observámos vem, assim, corroborar Lajolo (1994, p.7) quando afirma que "lê-se para entender o mundo, para viver melhor". E é desta forma que, no contexto observado, o texto literário é usado.

Amarilha (1997, p. 17), afirma que o texto literário não é usado como um fim em si mesmo. Constatámos isso mesmo no terreno, ele raramente é utilizado com o propósito de trabalhar o aspeto lúdico por si só, tendo sempre uma finalidade subjacente que se prende, na maioria das vezes, com a interdisciplinaridade. As professoras raramente se referiram à leitura do texto literário para a infância como mera recreação, não menosprezando, porém, a sua especificidade enquanto promotor de oportunidades de expressão linguística, social e cognitiva. Apesar das atividades complementares que todas as professoras confirmaram fazer e que consideraram essenciais, nenhuma se focaliza apenas nesse trabalho, reconhecendo a devida importância à literatura para a infância e assumindo que esta lhes permite uma vasta articulação curricular. Esta constatação vem confirmar que ouvir histórias é um domínio transversal em contexto escolar, não se esgotando no momento da leitura. Reveste-se, isso sim, de especial importância, quando a criança consegue interpretar aquilo que apreende, causando a leitura "eco na história de vida de

cada leitor" (Cavalcanti, 2005, p.35). Isto vai ao encontro da preocupação que manifestámos na questão nº 2.

É isso que justifica o facto de, com alunos Surdos, o texto literário poder abarcar todo um conjunto de potencialidades e não ficar apenas restrito à interpretação e exploração textual, conforme pretendíamos saber na questão nº 3. São disso exemplo o alargamento do vocabulário e experiências narradas, capazes de os ajudar na compreensão global de um determinado assunto, na clarificação de ideias, nas questões relacionadas com a orientação temporal, no desenvolvimento da estrutura da língua portuguesa e da LGP... Por isso é que todas as professoras fazem referência à divisão do trabalho com o texto em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura é o momento em que se antecipa o conteúdo do que se vai ler, visando despertar para o interesse da história e também mobilizar conhecimentos prévios a propósito do tema em questão; durante a leitura, fazendo pausas sempre que necessário, explicando determinadas frases ou expressões e até mesmo eliminando algum vocabulário, quando este não é essencial para a compreensão global da história; após a leitura, promovendo a discussão daquilo que se acabou de ler e propondo diferentes atividades que possam consolidar a aprendizagem feita.

Apesar das intencionalidades subjacentes, as professoras assumiram que as suas afinidades com o texto acabam por ser decisórias nas escolhas que fazem para os alunos. Esta constatação vem, também ela, corroborar aquilo que foi dito aquando da investigação teórica sustentada em diversos autores, já que os professores precisam de se sentir atraídos pelos textos que

propõem aos seus alunos. Para isso, é necessário colocarem-se no lugar deles, antecipando expectativas, dificuldades e reações. Lajolo (1994) sublinhou a necessidade do professor se identificar com as histórias e assim "selecionar aquelas em que mais acredita, descartar outras em que não aposta, reformular todas..." (Lajolo, 1994, p. 73).

Relativamente à questão de investigação nº 4 que problematizava as dificuldades sentidas pelas professoras, concluímos que, apesar de toda uma série de limitações que foram elencando durante as entrevistas, as professoras deixaram sempre transparecer o gosto dos alunos pelo trabalho com o texto literário, assumindo que a reação é sempre muito positiva e é por isso que ele é tantas vezes utilizado como motivação para novas situações de aprendizagem, qualquer que seja a área curricular.

Esta conclusão acabou também por responder ao nosso interesse relativamente às consequências que o texto literário provoca nos alunos (questão nº 5). As professoras também reconheceram, de um modo global, que têm de se esforçar e pesquisar o suficiente, para poderem proporcionar obras e atividades, capazes de ajudar as crianças a fazer a sua interpretação das histórias e, em última análise, da sociedade que integram. Isto que verificámos corrobora o que é defendido por Freire (2002) que reconhece que é exigido aos professores "um esforço acrescido, no sentido de sensibilizar e implementar, cada vez mais, estas novas formas de arte nas escolas" (Freire, 2002, p. 138), na certeza de que "ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum" (Lajolo, 1994, p.15).

É por este motivo que ouvimos as professoras confirmarem a necessidade de selecionar o melhor possível as histórias que leem, mesmo que isso implique diversas adaptações ao nível do vocabulário. Só nesse caso é que as crianças se tornam capazes de "fazer as suas identificações projetivas, fazer agir as emoções, reagir e encontrar soluções adequadas para os imensos perigos que lhes povoam a mente e enchem as suas vivências internas (Freire, 2002, p. 138).

Em suma, podemos dizer que as professoras de crianças Surdas usam o texto literário para a infância como um instrumento educativo capaz de ampliar a variedade de experiências, enriquecer a linguagem e a comunicação, ao mesmo tempo que tentam fazer dela uma atividade "prazerosa" e divertida. No contexto específico analisado, o texto literário é, na maioria das vezes, adaptado e constitui um meio enriquecedor para a estruturação do pensamento, do conhecimento do mundo e para o alargamento de estruturas linguísticas, minimizando, tanto quanto possível, as dificuldades destas crianças no acesso à informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empírico que efetuámos no âmbito da Surdez e da sua inter-relação com a literatura para a infância, permitiu-nos confirmar certos aspetos aqui abordados teoricamente, mas também obter algumas respostas para as questões levantadas numa fase preliminar desta pesquisa. Gostaríamos também de salientar o valor da interação que tivemos com os profissionais no terreno, cujo saber, dentro da temática, é reconhecido e cuja colaboração foi indispensável para o desenvolvimento do trabalho.

Os resultados deste estudo confirmaram as ideias defendidas teoricamente por diversos autores, que tivemos oportunidade de citar anteriormente. Evidenciámos, no contexto e nas realidades que nos propusemos estudar, que os professores de alunos Surdos estão conscientes da importância do texto literário para a infância, enquanto instrumento de trabalho capaz de servir de ponto de partida para as mais diversas aprendizagens. Evidenciam os benefícios da literatura para a infância no percurso escolar e formativo dos alunos, estando empenhados em promover, tanto quanto lhes é possível, este tipo de experiências e aprendizagens enriquecedoras.

Utilizam-no regularmente, como vimos, embora lamentem o facto de este tipo de literatura ainda estar pouco adaptada às características desta população. À sua responsabilidade fica, por isso, a necessidade de fazerem uma série de adaptações para que a mensagem seja transmitida, o mais próximo possível do seu original. Isto implica muitas vezes que a beleza e a

estrutura das narrativas fiquem perdidas, em detrimento de uma tradução e explicação que são necessárias para estas crianças. Atendendo às características da sua turma, apenas uma pequena parte dos professores consegue trabalhar o texto literário para a infância com um mínimo de adaptações necessárias, conservando a mensagem e a estrutura da narrativa originais. O que verificámos leva-nos a analisar a inter-relação entre Surdez e Literatura para a Infância.

Problematizamos, deste modo, o tipo de adaptações que é feito aos textos literários escolhidos para trabalhar com alunos Surdos, que levam inúmeras vezes a que a mensagem possa ser deturpada. Ao passar o texto literário para a infância para a Língua Gestual Portuguesa, retiram-se-lhe, certamente, marcas literárias próprias da nossa língua, ficando o texto praticamente resumido aos aspetos visuais. O próprio vocabulário, muitas vezes, não tem tradução e, mesmo que assim não seja, as palavras escolhidas nunca têm o mesmo alcance e o mesmo significado nas duas línguas: oral e gestual. Sabendo que a estrutura da língua difere e não menosprezando as questões da cultura e identidade Surda, questionamos a pouca existência de textos literários para a infância, criados em Língua Gestual Portuguesa. Concluímos esta necessidade, fazendo dela a nossa principal sugestão para melhorar o contexto analisado: a existência de produções culturais literárias em LGP, que sejam construídas em função do que um Surdo pode entender da mensagem.

A par disso, parece-nos importante repensar a organização criteriosa das turmas de alunos Surdos, sempre que esta for possível. Os alunos

beneficiariam se houvesse preocupação em atender às especificidades de cada um, já que, como verificámos no terreno, os alunos das turmas têm normalmente uma diversidade de problemas muito heterogénea, que dificulta a realização de trabalhos dirigidos a todos em geral. O diagnóstico prévio das necessidades e potencialidades dos alunos parece-nos ser um pré-requisito necessário ter em consideração no momento da formação das turmas, com o objetivo de se poderem dar respostas adequadas aos alunos. Só assim passarão a ter um desempenho linguístico próximo das crianças ouvintes.

Ainda como sugestão, gostaríamos também de referir aquilo que nos pareceu ser uma necessidade, já que todos os professores se consideraram modelos de interlíngua pouco fluentes. A formação contínua em LGP para todos os docentes e famílias de crianças Surdas, parece-nos ser uma medida importante a implementar, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino destas crianças.

Nesta etapa da formação em que nos encontramos, sentimo-nos com vontade para continuar a investigar e a saber mais. Assim, por tudo quanto ficou dito nesta investigação, esperamos ter lançado a motivação para o aprofundamento desta correlação entre Surdez e literatura para a infância.

Esperamos que este estudo possa representar um dos muitos contributos para sensibilizar professores, familiares, futuros investigadores, servindo de motivação para o alargar e aprofundar noutros âmbitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2008). Formação de professores para a educação bilingue de surdos. *Saber(e)Educar* , pp. 159-169.
- Afonso, C. (2007). *Reflexões sobre a Surdez*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Almeida, E. O. (2000). *Leitura e Surdez*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Amarilha, M. (1997). *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes.
- Andrade, W. T. (setembro de 2010). Cognição e Surdez na Educação: a língua em questão. *RVCS D - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade* .
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biklen, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, E. (2005). Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar. In O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 37-57). Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- Cárnio, M. S. (2000). Surdez e Linguagem. In C. Lacerda, *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingue* (pp. 44 - 55). São Paulo: Summus Editorial.
- Carvalho, P. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Paulus.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre?* Recife: Prazer de Ler.
- Coelho, N. N. (1985). *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Edições Quíron.
- Coelho, O. (2010). A Educação dos Surdos como processo para a sua emancipação intelectual e individual. In O. Coelho, *Um copo vazio está cheio de ar, assim é a Surdez* (pp. 81 - 85). Porto: LivPsic.
- Coutinho, M. A. (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. In O. Coelho, *Perscrutar e escutar a Surdez* (pp. 107-117). Santa Maria da Feira: Afrontamento.

- Dacosta, L. (2002). Leitura e pedagogia do deslumbramento. In A. Mesquita, *Pedagogia do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 199-206). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, A. (. (1995). *Gestuário Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Freire, C. (2002). Contributo dos contos de fadas na organização da personalidade da criança. In A. Mesquita, *Pedagogias do Imaginário: olhares sobre a Literatura Infantil* (pp. 136-140). Porto: Edições ASA.
- Gallagher, K. e. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda*. São Paulo: Editorial Summus.
- Gonçalves, V. T. (2005). A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos. In O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 98-105). Porto: Afrontamento.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Lisboa: Príncípa.
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus Editorial.
- Kirk, S. J. (2002). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laborit, E. (2000). *O grito da gaivota*. Lisboa: Caminho.
- Lajolo, M. (1994). *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática.
- Mesquita, A. (2003). O jogo lúdico na Literatura Infantil. In M. M. Fernanda Leopoldina Viana, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente* (pp. 89-98). Braga: Centro de Estudos da Criança- UM.
- Niza, S. (1995). A Língua Gestual na educação dos Surdos. In A. V. Ferreira, *Gestuário da Língua Gestual Portuguesa* (pp. 8-12). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Nunes, R. (coord.), (1998). *Controvérsias na reabilitação da criança Surda*. Porto: Fundação Eng. António Almeida.
- Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quivy, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Sacks, O. (1989). *Vendo vozes - uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus.
- Saunders, B.-N. (1989). *Perspectivas Piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Morata.
- Serrano, G. P. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, D. N. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus.
- Silvestre, N. (2007). Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In N. S. Regina Maria de Souza, *Educação de surdos: pontos e contrapontos* (pp. 49-104). São Paulo: Summus.
- Skliar, C. (2001). Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In C. Skliar, *A Surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 7 - 32). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Viana, F. L., Marta, M., Coquet, E., & (coord). (2002). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança UM.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Witkoski, S. A. (setembro de 2010). Problematizando a ideologia oralista. *RVCSD - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade n°6* .

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro

DGIDC

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial>

Transcrição de entrevista – Entrevistada 1

<p style="text-align: center;">A</p> <p>Formação e situação profissional</p>	<p>A1 – Qual é a sua formação inicial? Curso do Magistério Primário, lecionação 1º ciclo.</p> <p>A2 – É especializado na área da Surdez? Sim.</p> <p>A3 – Há quantos anos trabalha com alunos Surdos? 22 anos.</p> <p>A4 – Há quantos anos trabalha com esta turma? Este ano não tenho turma de surdos, pois estão todos integrados em turma de ouvintes. Nos quatro anos letivos anteriores tive duas turmas de surdos.</p> <p>A5 – Trabalha diretamente com um formador/intérprete de LGP na sala de aula? Quando tive turma de surdos, trabalhei sempre com formador de LGP. Este ano, por não estar numa escola de referência, os meus alunos surdos não têm direito a formador. No entanto, tenho a colaboração voluntária de uma intérprete de LGP, que está comigo e com os alunos duas manhãs e meia por semana.</p> <p>A6 – Como funciona a distribuição de papéis e funções entre profissionais, dentro da sala de aula? Posso falar apenas pela minha experiência, pois sei que há vários modelos de articulação. Quando tive as duas turmas de surdos, a articulação com o formador era bastante informal, no sentido em que não eram estanques as intervenções de cada um. Sempre que possível, preparávamos antecipadamente a</p>
---	--

	<p>definição dos conteúdos a trabalhar e afinávamos conceitos e gestos. Depois a aula decorria quase sempre com a intervenção dos dois elementos. Por princípio, era eu que iniciava a aula, expondo as matérias ou as propostas de trabalho em LGP. De seguida, a formadora reformulava o meu discurso, explicando de novo ou particularizando assuntos. Partíamos para o debate ou as tarefas com as duas intervenções sempre em consonância. Por vezes era a formadora que iniciava a aula, contando uma história ou narrando um acontecimento, e eu colocava as questões. É de salientar que, apesar deste estilo de intervenção, os alunos estavam elucidados quanto aos papéis do professor e da formadora e, sabiam a quem direccionar as questões.</p>
<p>B Caracterização da turma</p>	<p>Como este ano letivo não me foi dada a possibilidade de trabalhar com turma de surdos, vou reportar as minhas respostas para o ano anterior.</p> <p>B3 – Esta turma conta apenas com alunos Surdos? Quantos alunos tem a turma? Qual é o ano de escolaridade?</p> <p>A turma tem cinco alunos surdos a frequentar, em termos de matrícula, o 3º ano de escolaridade.</p> <p>B4 – Estão juntos há quantos anos?</p> <p>Quatro alunos estão juntos desde o 1º ano e o quinto elemento foi integrado este ano.</p> <p>B5 – Desde quando é que frequentam escolas de referência?</p> <p>Esta turma frequenta a escola de referência desde o 1º ano.</p> <p>B6 – Qual a primeira língua dos alunos desta sala?</p> <p>A primeira língua para dois destes alunos é a LGP, os outros usam a LGP e o português oral mas, quer uma, quer outra, pouco estruturadas.</p>

	<p>B7 - Os alunos têm outras problemáticas para além da Surdez? Não há problemáticas associadas.</p>
<p>C Critérios de seleção dos textos literários</p>	<p>C1 – Utiliza ou promove a leitura do texto literário em sala de aula? Com que regularidade? Por regra, trabalhamos um texto semanal, desenvolvido em diversas vertentes. Também realizamos um trabalho sistemático de leitura e interpretação de histórias.</p> <p>C2 – Que critérios utiliza para uma escolha de autores e obras de literatura para a infância? Privilegia que tipo de histórias? (PNL, tradicionais...) Uma das atividades com mais sucesso junto dos alunos, é a adaptação de histórias tradicionais para a cultura surda. Mas também trabalhamos diversos textos de várias origens, com especial ênfase aos recomendados pelo PNL. Os critérios de seleção passam sempre pela acessibilidade dos significados para a criança surda, pelos interesses dos alunos e pelos conteúdos trabalhados no estudo do meio, numa lógica de transversalidade.</p> <p>C3 – Acha que as suas afinidades com o texto são decisórias nas escolhas que faz? Sem dúvida, se eu própria não sentir interesse no texto, não o seleciono para os alunos.</p> <p>C4 – Que preocupações tem em mente quando planifica uma atividade de promoção de leitura para os seus alunos? Em primeiro lugar o nível de complexidade do texto, pois os alunos surdos têm dificuldade em apreender conceitos complexos ou abstratos; depois, o interesse que poderá</p>

	<p>despertar na criança e a sua ligação aos conteúdos trabalhados nas restantes áreas. Estas atividades de promoção da leitura visam sempre despertar as crianças para a importância do código escrito e para o prazer que podemos obter da leitura. Normalmente, as crianças surdas, pelas dificuldades inerentes à surdez, fazem grande rejeição à escrita, sendo a leitura de histórias ou de textos agradáveis um bom impulsionador para perder o medo de escrever.</p> <p>C5 – Na sua opinião, que limitações pode o professor encontrar, quando pensa em dar a conhecer obras de literatura para a infância aos seus alunos Surdos?</p> <p>O desfasamento entre os interesses da criança surda, que estão de acordo com a sua faixa etária, e as competências que ela apresenta para a leitura e escrita é, na maior parte das vezes muito grande, o que leva a ser bastante difícil encontrar textos que, sendo de linguagem simples, não sejam demasiado infantilizados. Ou seja, para as crianças mais velhas, os textos com temáticas interessantes para a sua idade, são demasiado complexos em termos de escrita e interpretação, e os mais acessíveis no código escrito, são já pouco interessantes nas mensagens que transmitem.</p>
<p>D O texto literário para a infância na sala de aula</p>	<p>D1 – O texto literário é usado com que intencionalidade na sala de aula? (acalmar, impor silêncio, recreação...)</p> <p>O texto literário tem inúmeras possibilidades de trabalho e de aplicação na sala de aula. Eu diria que a primeira intencionalidade será a de estimular a interação e promover a comunicação e discussão de ideias; desenvolver vocabulário; desenvolver conteúdos e competências de leitura escrita; estimular o interesse pela escrita; premiar boas atitudes e comportamentos, etc...</p> <p>D2 – Como é que trabalha o texto literário na sala de aula?</p>

Não há uma forma única de trabalhar o texto literário e de todas as vezes fazêmo-lo de forma diferente. Na apresentação, podemos partir do livro ou da projeção da história. Na primeira leitura, podemos lê-lo nós primeiro enquanto os alunos vão seguindo a leitura; podemos dá-lo primeiro a ler, sem nenhuma introdução e partir depois para a descoberta da mensagem; pode começar a formadora a narração em LGP com o apoio de imagens, seguindo-se a interpretação escrita. Posso apresentar o texto por partes ou no todo. Posso também pedir aos alunos a sugestão do seguimento da narrativa. Há muitas formas de diversificar a apresentação do texto.

D3 – Sente necessidade de adaptar o texto literário para a infância aos seus alunos Surdos? Que adaptações faz?

É difícil encontrar um texto que não exija adaptações e que seja simultaneamente adequado aos interesses das crianças. Normalmente, as adaptações são feitas ao nível do vocabulário através da substituição de palavras ou da simplificação da estrutura frásica. Corre-se muitas vezes o risco de simplificar demasiado as mensagens e, por isso tento trabalhar os textos com o mínimo de adaptações.

D4 – Qual a reação dos seus alunos assim que sabem que vão ouvir uma história?

A reação dos alunos à leitura de histórias é sempre muito positiva, daí que estas sejam normalmente usadas como arranque para novas situações de aprendizagem.

D5 - Aproveita o texto para trabalhar outras áreas? Como é que o desenvolve? (dramatização, exploração gramatical...)

O texto trabalhado com crianças surdas é sempre desencadeador de inúmeras atividades. Passa quase sempre pela discussão de ideias, pela dramatização e filmagem, pelo reconto, pelo acrescento ou modificação de

situações e finais; etc. A ligação a conteúdos de outras áreas curriculares é também sempre feita. Quando a mensagem do texto está já bem consolidada, passamos para a exploração escrita que implica também conteúdos gramaticais e produção individual ou coletiva de textos escritos para continuidade, ou não, da história.

D6 – Em que medida é que o texto literário para a infância pode ajudar a criança surda a suprir as lacunas de informação, próprias da sua problemática?

O caráter lúdico e recreativo do texto literário, apelando à imaginação e ao encantatório das narrativas, permite a projeção da criança nas situações e nas vivências narradas. Os textos apresentam à criança surda um mundo de possibilidades e acontecimentos, bem como formas possíveis de agir, que alargam o seu universo, à partida tão limitado. Por outro lado, tratando-se de uma atividade prazerosa, ajuda a quebrar a resistência que normalmente as crianças surdas apresentam face à informação escrita.

D7 – O texto literário para a infância pode ser um meio para gerar comportamentos socialmente aceitáveis?

Sem dúvida! O leque de situações passíveis de serem apresentadas às crianças através do texto literário é tão vasto que permite abranger todo um mundo de interações. Depois, a própria exploração do texto, quer através dos debates, quer das dramatizações, quer ainda pelo levantamento de finais possíveis, vai fornecer à criança meios de atuação e ferramentas de interação bastante eficazes.

Transcrição de entrevista – Entrevistada 2

<p>A</p> <p>Formação e situação profissional</p>	<p>A1 – Qual é a sua formação inicial?</p> <p>Professores de ensino básico variante de educação física.</p> <p>A2 – É especializado na área da Surdez?</p> <p>Sim. Tenho pós-graduação em educação especial – surdez pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.</p> <p>A3 – Há quantos anos trabalha com alunos Surdos?</p> <p>Há 9 anos. Este ano letivo deixei de trabalhar com surdos por questões relacionadas com as colocações dos professores do grupo 920.</p> <p>A4 – Há quantos anos trabalha com esta turma?</p> <p>Nesta entrevista vou-me reportar ao trabalho que desenvolvi nos últimos 3 anos com uma turma de surdos do 1.º ciclo.</p> <p>A5 – Trabalha diretamente com um formador/intérprete de LGP na sala de aula?</p> <p>Trabalhava diretamente com o formador de LGP.</p> <p>A6 – Como funciona a distribuição de papéis e funções entre profissionais, dentro da sala de aula?</p> <p>O formador lecionava LGP e Cultura Identidade Surda. Lecionava estudo do meio de acordo com as minhas orientações. Apoiava-me em matemática. No português trabalhávamos em conjunto. Traduzia e explorava os textos em LGP e eu trabalhava o português escrito/ oral e os aspetos do funcionamento da língua.</p>
---	--

<p>B</p> <p>Caracterização da turma</p>	<p>B3 – Esta turma conta apenas com alunos Surdos? Quantos alunos tem a turma?</p> <p>Em 2009/2010, esta turma tinha cinco alunos com as seguintes problemáticas: um com Surdez profunda bilateral, trissomia 21 e próteses. Um com síndrome polimalformativo e surdez. Tinha próteses mas raramente as usava, os ganhos eram mínimos; estes 2 alunos para comunicarem usavam apenas alguns gestos para expressarem as necessidades básicas, não oralizavam; no ano de 2012/2013 passaram a usufruir da medida CEI;</p> <p>Um com surdez e síndrome Noonan, com próteses; para comunicar utilizava a oralidade e LGP; transitou para o 5.º ano e está em turma de ouvintes no mesmo agrupamento.</p> <p>Um com surdez profunda, que retomou o uso das próteses há 3 anos; veio para a escola de referência há três anos, foi a partir daí que começou a comunicar exclusivamente em LGP pois não consegue oralizar. Até ao momento que foi para esta escola comunicava utilizando alguns gestos/ código que foi desenvolvendo, mas não era LGP; transitou para o 5.º ano e está em turma de surdos em agrupamento de referência.</p> <p>Um com surdez profunda, sem próteses e comunica exclusivamente em LGP.</p> <p>No ano letivo seguinte juntaram-se a este grupo mais 2 alunos que comunicavam em LGP e oralmente, que estavam em turma de ouvintes; transitaram para o 5.º ano e estão em turma de ouvintes no mesmo agrupamento.</p> <p>No ano seguinte veio para esta turma uma aluna implantada. Estava anteriormente em turma de ouvintes mas como apresentava muitas dificuldades, principalmente na oralidade, pois é portadora de uma dispraxia, decidiu-se que ficava melhor em turma de surdos. Esta aluna comunica em LGP e oralmente de acordo com o contexto, contudo</p>
--	---

	<p>oralmente, conforme referi, tem muitas dificuldades. Quando foi para a turma de surdos a aluna estava perdida entre a oralidade e a LGP. Evoluiu bastante na comunicação em LGP, no 4.º ano. Transitou para o 5.º ano e está em turma de ouvintes no mesmo agrupamento.</p>
<p>C Critérios de seleção dos textos literários</p>	<p>C1 – Utiliza ou promove a leitura do texto literário em sala de aula? Com que regularidade? Sim. Uma vez por semana no momento designado por Hora do Conto.</p> <p>C2 – Que critérios utiliza para uma escolha de autores e obras de literatura para a infância? Normalmente o PNL.</p> <p>Privilegia que tipo de histórias? (PNL, tradicionais...)</p> <p>C3 – Acha que as suas afinidades com o texto são decisórias nas escolhas que faz? Sim.</p> <p>C4 – Que preocupações tem em mente quando planifica uma atividade de promoção de leitura para os seus alunos? Escalão etário e nível de literacia dos alunos e texto que possam de alguma forma contribuir para a formação social e pessoal dos alunos.</p> <p>C5 – Na sua opinião, que limitações pode o professor encontrar, quando pensa em dar a conhecer obras de literatura para a infância aos seus alunos Surdos? As dificuldades que os alunos surdos apresentam ao nível da leitura e da escrita.</p>

<p>D</p> <p>O texto literário para a infância na sala de aula</p>	<p>D1 – O texto literário é usado com que intencionalidade na sala de aula?</p> <p>Mais um momento para promover o português mas de uma forma mais lúdica.</p> <p>D2 – Como é que trabalha o texto literário na sala de aula?</p> <p>Em conjunto com o formador pois é necessário explorar as histórias em LGP.</p> <p>D3 – Sente necessidade de adaptar o texto literário para a infância aos seus alunos Surdos? Que adaptações faz?</p> <p>Sim. Ao nível do vocabulário, por vezes temos que substituir algumas palavras com significados mais abstratos.</p> <p>D4 – Qual a reação dos seus alunos assim que sabem que vão ouvir uma história?</p> <p>Gostam.</p> <p>D5 - Aproveita o texto para trabalhar outras áreas? Sim. Como é que o desenvolve?</p> <p>A dramatização e sempre que possível reescrever o texto em banda desenhada.</p> <p>D6 – Em que medida é que o texto literário para a infância pode ajudar a criança surda a suprir as lacunas de informação, próprias da sua problemática?</p> <p>Atendendo que a maioria das crianças surdas apresenta graves dificuldades ao nível da leitura e da escrita é fundamental promover e proporcionar o contacto com todo o tipo de material escrito incluindo o texto literário.</p> <p>D7 – O texto literário para a infância pode ser um meio para</p>
--	--

gerar comportamentos socialmente aceitáveis?

Sim. Atendendo que 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes com os quais têm dificuldades de comunicação é importante escolher textos que de uma forma ou outra possam produzir informação fundamental para o desenvolvimento pessoal e social destas crianças e conseqüentemente terem um comportamento socialmente aceitável.

Transcrição de entrevista – Entrevistada 3

<p>A</p> <p>Formação e situação profissional</p>	<p>A1 – Qual é a sua formação inicial? Licenciada em 1º ciclo do ensino básico.</p> <p>A2 – É especializado na área da Surdez? Sim, sim. Tenho o primeiro ano de mestrado, que confere a especialização. Da universidade do Minho.</p> <p>A3 – Há quantos anos trabalha com alunos Surdos? Este ano letivo é o primeiro.</p> <p>A4 – Há quantos anos trabalha com esta turma? A mesma coisa.</p> <p>A5 – Trabalha diretamente com um formador/intérprete de LGP na sala de aula? Sim, formadora.</p> <p>A6 – Como funciona a distribuição de papéis e funções entre profissionais, dentro da sala de aula? A formadora tem mais horas letivas do que eu. Há dois momentos em que ela está sozinha com a turma e que dá Língua Gestual, área curricular. Nos outros momentos, todos os conteúdos que trabalho, se for o caso do vocabulário como é o caso dos meios de transporte como é o caso do que estamos a trabalhar agora, fazemos uma lista dos vocábulos e depois ela tira fotografias dos gestos. (exemplifica) E sempre que introduzimos um tema é sempre assim. Portanto, primeiro trabalhamos a associação da língua portuguesa com a língua gestual. Normalmente interligo os conteúdos de estudo do meio com língua portuguesa II, que eles têm língua portuguesa II. Tem</p>
---	---

	<p>funcionado muito bem. Quando não consigo explicar, porque tenho duas que oralizam bem, outros têm mais dificuldade. Depois eu digo-lhe e ela é que faz essa ponte. Depois temos que alternar sempre os papéis dentro da sala de aula. Às vezes sou eu que tenho que ficar calada e ela explica ou vice-versa. Mas não é estanque. Mas funciona bem.</p>
<p>B Caracterização da turma</p>	<p>B3 – Esta turma conta apenas com alunos Surdos? Quantos alunos tem a turma? Qual é o ano de escolaridade? Sim, é turma bilingue. São seis do 2º e 3º ano. Tenho um aluno do 3º ano.</p> <p>B4 – Estão juntos há quantos anos? Eehhhh... Dois deles só este ano letivo é que frequentam a turma. Os outros vêm juntos há mais tempo. Os outros quatro vêm juntos há mais tempo, há um que... deixa cá ver... ficou retido não sei se foi no primeiro ou no segundo. Mas já se conhecem desde a pré porque a turma bilingue era a mesma. Os outros dois é que não. Um vem de outra escola e o outro veio para cá no primeiro ano para uma turma integrado, só este ano é que passou para turma bilingue, as dificuldades começaram a ser muitas.</p> <p>B6 – Qual a primeira língua dos alunos desta sala? Sendo uma turma bilingue, a primeira língua é a Língua Gestual.</p> <p>B7 - Os alunos têm outras problemáticas para além da Surdez? Têm. Dos seis, só uma não tem nenhuma problemática associada. Um tem défice de atenção e hiperatividade, outro tem Síndrome de Goldenberg, dois têm défice cognitivo e tenho um que tem síndrome de Charge e características do</p>

	<p>espectro do autismo. É uma turma complicada...</p>
<p>C Critérios de seleção dos textos literários</p>	<p>C1 – Utiliza ou promove a leitura do texto literário em sala de aula? Com que regularidade? Com duas. As duas que oralizam já consigo ir buscar coisas ao currículo normal de 2º ano, já é possível. Porque com os outros não, os outros ainda estão a aprender a ler e a escrever.</p> <p>Mas lê para eles? É possível? Eles compreendem? Isso sim. Eu ler, ou a formadora ler sim. Até preparamos powerpoints e depois tem que ser uma leitura gestualizada. Depois temos que fazer perguntas de interpretação oralmente, na escrita não.</p> <p>C2 – Que critérios utiliza para uma escolha de autores e obras de literatura para a infância? Privilegia que tipo de histórias? (por favor exemplifique) Plano Nacional de leitura ou tento conjugar as obras com os temas que estamos a trabalhar por exemplo em estudo do meio. No normal uma turma tem o Natal, a Páscoa... vou relacionando sempre com as festividades ou com o tema a trabalhar.</p> <p>C3 – Acha que as suas afinidades com o texto são decisórias nas escolhas que faz? As minhas afinidades? Eu gostar do texto? (Pensa) Como tenho sempre a intenção do tema, às vezes não são aquelas que mais gosto, às vezes se for para a turma toda têm que ser as mais simples para que eles possam chegar lá.</p> <p>C4 – Que preocupações tem em mente quando planifica uma atividade de promoção de leitura para os seus alunos? Para além de ir de encontro ao tema, essa já foi referida...</p>

	<p>Trabalhar o vocabulário... a identificação de palavras para classificar em gramática, saberem identificar visualmente onde fica o autor, o título do livro... São esses...</p> <p>C5 – Na sua opinião, que limitações pode o professor encontrar, quando pensa em dar a conhecer obras de literatura para a infância aos seus alunos Surdos?</p> <p>Se for um texto com muito vocabulário, eles... é diferente de uma criança que não seja Surda... que ouve, que vê na televisão, que ouve muitas histórias... há poucas histórias em Língua Gestual. Há uma coleção que tem um CD, mas é uma coleção. Eles então têm pouco acesso. Às vezes há a condicionante da família que também não procura... Não há o hábito de ler uma história antes de ir para a cama, que é o que normalmente as crianças quando são pequeninas, o pai ou a mãe leem. Tem estas limitações, percebe? Surdos, surdos, é difícil. Porque nem têm vocabulário para ler nem para se expressar.</p>
<p>D</p> <p>O texto literário para a infância na sala de aula</p>	<p>D1 – O texto literário é usado com que intencionalidade na sala de aula? (acalmar, impor silêncio, recreação...)</p> <p>Texto literário? É a introdução das temáticas. E sempre em articulação, nunca é isolado. E sempre que temos uma atividade na biblioteca, tento sempre planificar com a bibliotecária, porque ela também tem dificuldade com uma turma de surdos e então eu tento que ela vá de encontro ao que eu faço dentro da sala para a aprendizagem ser mais efetiva.</p> <p>D2 – Como é que trabalha o texto literário na sala de aula?</p> <p>Começo por trabalhar o vocabulário antes de apresentar o livro. Eu a formadora, temos que preparar as duas. Eu posso procurar, mas é sempre a formadora que conta a</p>

história em Língua Gestual e depois temos mais ou menos um guião sobre o texto, as personagens, a ação, o tempo e eu faço-o e passo-o à formadora e a formadora é que questiona.

D3 – Sente necessidade de adaptar o texto literário para a infância aos seus alunos Surdos? Que adaptações faz?

Sim. Uso muitas imagens. Apresentações em powerpoint e adequar o vocabulário.

D4 – Qual a reação dos seus alunos assim que sabem que vão ouvir uma história?

Todos gostam muito. Depois no pedido para recontar a história, eles gostam muito de recontar e são muito expressivos, essa é uma das particularidades da LGP. Eles ao falar são... (gestualiza), têm umas expressões faciais e corporais muito engraçadas.

D5 - Aproveita o texto para trabalhar outras áreas? Como é que o desenvolve? (dramatização, exploração gramatical...)

Sempre.

D6 – Em que medida é que o texto literário para a infância pode ajudar a criança surda a suprir as lacunas de informação, próprias da sua problemática?

O benefício é, lá está, como eles têm falta de vocabulário é a aprendizagem de novo vocabulário. E que esse vocabulário os ajuda também no dia a dia a se expressarem uns com os outros. Não só surdos mas também por exemplo com os pais. Todos os pais dos meus alunos são ouvintes.

D7 – O texto literário para a infância pode ser um meio para gerar comportamentos socialmente aceitáveis?

	<p>Sim, dependendo do tema. Por exemplo se eu trabalhar a história de um menino João bem comportado, falamos do comportamento e depois fazemos a ponte "então como é que se devem comportar", por exemplo... Na sala de aula, nos diferentes espaços... isso sim... Porque dar uma obra, ler e acabou ali, não. Para eles tem que haver sempre ligação com aspetos do dia a dia. Porque senão é muito vago para eles e não percebem. Tem que ser muito concreto, por isso é que é preciso sempre imagens, tenho sempre muita dificuldade em encontrar a imagem certa, porque aquela imagem pode sugerir outra coisa...</p>
--	---

Transcrição de entrevista – Entrevistada 4

<p>A</p> <p>Formação e situação profissional</p>	<p>A1 – Qual é a sua formação inicial? Habilitação profissional para o 1º ciclo.</p> <p>A2 – É especializado na área da Surdez? Sim. Terminei a especialização em 1995 na ESE do Porto.</p> <p>A3 – Há quantos anos trabalha com alunos Surdos? Desde 1991. Há aproximadamente 22 anos.</p> <p>A4 – Há quantos anos trabalha com esta turma? Trabalhei com uma turma de surdos na EREBAS-Eugénio de Andrade durante três anos, de 2008 a 2011. Atualmente, não estou a trabalhar com uma turma de alunos surdos. Estou numa ex-UAEAS. Aqui não há formador/docente Surdo. Os alunos têm essencialmente uma resposta de ensino oralista. Recuamos para um tempo anterior ao despacho nº7520/98.</p> <p>A5 – Trabalha diretamente com um formador/intérprete de LGP na sala de aula? Sim, tive a oportunidade de trabalhar diretamente e em colaboração estreita com a docente de LGP. O trabalho de parceria foi fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e académico dos alunos. A troca de ideias sobre o trabalho com os alunos ocorria diariamente. Costumo dizer, com frequência, que bastava um olhar entre as duas para percebermos quem devia ter um papel mais ativo, em determinado contexto e perante determinada situação. Só no ano letivo 2008/2009, à segunda-feira, é que não trabalhávamos em conjunto porque, nessa altura, a Sandra</p>
--	---

tinha aulas na ESE de Coimbra. A sua ausência era bem sentida pois esse dia era especialmente destinado ao relato dos acontecimentos significativos ocorridos durante o fim-de-semana. Como já referi, os alunos tinham dificuldade em expor as suas ideias e pensamentos de forma clara e organizada e em situar as ações no espaço e no tempo. Paulatinamente, os seus discursos foram-se expandindo quer quantitativamente quer qualitativamente.

A6 – Como funciona a distribuição de papéis e funções entre profissionais, dentro da sala de aula?

Tive o privilégio de trabalhar em parceria pedagógica com uma docente surda de LGP, durante dois anos, a tempo integral. Aliás, o trabalho colaborativo e em pares acontecia também com frequência com outra turma de educação bilingue e com outra formadora. Anteriormente já tinha trabalhado com formadores surdos, mas não de forma tão estreita, visto haver um formador para diferentes modalidades de atendimento na UAEAS da JI / EB1 da Escola da Bandeira.

A docente ouvinte leciona a turma de alunos surdos tendo em conta a sua habilitação profissional para a docência. Desempenha a função de professora de português e desenvolve as outras áreas curriculares e, por isso, tem de ter, conhecimento na L.GP. Eu verifico que apesar de deter um vocabulário significativo nesta língua, sou um modelo de interlíngua pois não domínio plenamente a estrutura da LGP.

A docente surda, falante nativa da Língua gestual, é a professora que tem como função lecionar o programa de LGP. Mas desempenha uma função mais ampla. Tem um papel crucial nas outras áreas curriculares em trabalho colaborativo com a professora ouvinte. Por exemplo, as temáticas de estudo do meio são, na minha opinião, momentos excelentes

	<p>para a expansão de conhecimento de mundo, desenvolvimento linguístico e aqui a docente surda consegue de forma mais facilitadora transmitir as informações.</p> <p>No fundo, aprendíamos uma com a outra: uma estava mais apta em aspetos pedagógicos-didáticos e a outra no domínio da LG. Por isso, a articulação, a partilha de ideias e de materiais e o trabalho colaborativo eram uma realidade e são indispensáveis em prol do desenvolvimento dos nossos alunos.</p> <p>No último ano, trabalhei em conjunto com uma docente ouvinte de LGP. Os alunos passaram a ter duas professoras ouvintes em sala de aula(modelos de interlíngua)</p> <p>Embora muito empenhada e com uma boa relação com os alunos, não era um modelo linguístico nem modelo identitário e cultural. Inicialmente, os alunos mais fluentes em LGP fizeram alguma resistência pondo, frequentemente, em causa alguns gestos da formadora, principalmente quando trabalhavam sozinhos com ela. A situação foi ultrapassada com o tempo.</p>
<p>B</p> <p>Caracterização da turma</p>	<p>Atendendo às questões que coloca, vou tentar centrar as respostas reportando-me ao período em que trabalhei com a última turma de crianças Surdas na EREBAS Eugénio de Andrade, no Porto.</p> <p>B3 – Esta turma conta apenas com alunos Surdos? Sim. Quantos alunos tem a turma?</p> <p>Inicialmente, a turma era constituída por oito alunos (sete frequentavam o 2º ano e um o primeiro ano). Nos dois anos seguintes (3º e 4º ano de escolaridade), a turma passou a integrar cinco alunos Surdos (saíram três da turma anterior e entrou um novo vindo de outra escola para o terceiro ano).</p>

Qual é o ano de escolaridade?

Trabalhei com a turma do 2º ao 4º ano de escolaridade. Os cinco transitaram para ao 5º ano em 2011. Atualmente, quatro estão no 6º ano e um ficou retido no 5ºano. Da turma inicial, dos três que saíram e integraram outra turma, atualmente dois estão com a frequência num CEI no 5º ano e uma está no 4º ano.

B4 – Estão juntos há quantos anos?

Trabalhei com a turma durante três anos.

B5 – Desde quando é que frequentam escolas de referência?

Os alunos frequentam a escola de referência desde o ano letivo 2008/2009, com exceção do aluno que entrou em 2009/2010.

B6 – Qual a primeira língua dos alunos desta sala?

Todos os alunos são filhos de pais ouvintes e chegaram ao primeiro ciclo sem uma língua estruturada, excetuando uma aluna. Esta conseguia facilmente transmitir as suas ideias, desejos e preferências, relatar os acontecimentos ocorridos no recreio, relatar histórias em LGP. Os outros recorriam à mímica, a alguns signos da LGP e a algumas palavras produzidas oralmente, de forma mais ou menos inteligíveis.

Os alunos tiveram acesso à Língua Gestual Portuguesa após o período normal da aquisição da linguagem, apresentando competência diferenciada e pouco desenvolvida na LGP.

O grupo inicial era muito heterogéneo com as vantagens e desvantagens que tal acarretava para a vida da turma.

B7 - Os alunos têm outras problemáticas para além da Surdez?

Na turma inicial (ano letivo 2008/2009) três discentes tinham

	<p>outras problemáticas associadas: Cromossopatia (deleção do braço longo do cromossoma 18, resultando uma hipotonia generalizada; Diplégia espástica; hiperatividade com déficit de atenção.</p> <p>A turma posteriormente formada integrou um novo aluno (com adiamento de matrícula e já com duas retenções no 1º ciclo) com surdez neurrossensorial profunda bilateral, pré-linguística, e com as seguintes problemáticas associadas: hiperatividade com déficit de atenção (com toma de medicação para o efeito), epilepsia (também controlada com medicação) e um déficit de Imunidade Inata - MyD88.</p>
<p>C</p> <p>Critérios de seleção dos textos literários</p>	<p>C1 – Utiliza ou promove a leitura do texto literário em sala de aula? Sim. Com que regularidade? Geralmente com periodicidade semanal. Juntávamos as turmas de Educação bilingue e as formadoras Surdas contavam uma história. No entanto, a exploração de algumas histórias são prolongadas no tempo.</p> <p>C2 – Que critérios utiliza para uma escolha de autores e obras de literatura para a infância? Há quem diga que um bom livro para crianças é todo aquele que capta o interesse das crianças e dos adultos também.</p> <p>Privilegia que tipo de histórias? (por favor exemplifique). Geralmente, selecionamos histórias e contos que perduram ao longo do tempo (clássicos da literatura), apoiados em boas ilustrações. Os alunos manifestavam um interesse acrescido por histórias em que as personagens eram Surdas (identificação) e com elementos que integram aspetos da cultura Surda. Partindo dessa constatação foram trabalhados várias narrativas com</p>

personagens Surdas: “Sou Asas”; “Mamadu”; “O patinho Surdo”; “Rapunzel Surda”; “Cinderela Surda”.

Como existem poucas produções literárias, os alunos a partir de contos tradicionais, recontaram-nos, reescreveram-nos introduzindo personagens Surdas. O trabalho de escrita é sempre um trabalho colaborativo (alunos-professores).

Os alunos mais velhos foram assim envolvidos no processo e no produto.

C3 – Acha que as suas afinidades com o texto são decisórias nas escolhas que faz?

Há provavelmente alguma influência. Gosto muito de fábulas, de contos tradicionais e de algumas histórias da escritora Luísa Ducla Soares e no acervo de livros disponível, em sala de aula, esse tipo de literatura estava presente. Constava ainda toda a produção de histórias narradas em LGP, disponíveis no mercado e que infelizmente são ainda poucas. A escolha das histórias, às vezes, era feita por mim para fazer ligações com temáticas do estudo do meio, outras eram selecionadas pela docente surda e também uma vez sugerida por um aluno, porque as imagens o fascinavam, mas o acesso ao texto escrito não era fácil.

C4 – Que preocupações tem em mente quando planifica uma atividade de promoção de leitura para os seus alunos?

Preocupa-me que a atividade lhes capte a atenção, desperte a curiosidade, seja agradável, reconfortante, relevante, estimulante, lhes permita fazer uma ligação entre as suas experiências de vida e a história, relacionar conceitos desta com o mundo real e ainda estimule a imaginação.

C5 – Na sua opinião, que limitações pode o professor encontrar, quando pensa em dar a conhecer obras de literatura para a

	<p>infância aos seus alunos Surdos?</p> <p>As suas competências comunicativas e as suas experiências de vida são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Uma segunda língua, neste caso o português, tem de assentar numa língua primeira que na maioria dos casos ainda estava muito incipiente.</p> <p>As crianças Surdas chegam à escola com níveis linguísticos de desenvolvimento muito diferenciados e, por isso, torna-se um pouco difícil estabelecer objetivos, atividades e estratégias tendo por base o nível de escolaridade que frequentam.</p> <p>No primeiro ano com esta turma, verificava, frequentemente, que a compreensão de uma história/ texto escrito era dificultada quando não existiam conhecimentos que pudessem ser relacionados com os novos dados fornecidos. A constatação desta realidade levou-nos à utilização de situações “ de faz de conta” (contextualização provocada), para generalizar conceitos e frequentemente tínhamos de usar variações gestuais para dizer a mesma coisa. Assim, tornou-se prática habitual a contextualização das situações, a dramatização.</p> <p>Há um longo caminho a percorrer no suporte de livros direcionados para esta população, há livros portugueses magníficos mas com pouca ilustração. As imagens transmitem muita informação.</p>
<p>D</p> <p>O texto literário para a infância na sala de aula</p>	<p>D1 – O texto literário é usado com que intencionalidade na sala de aula? (acalmar, impor silêncio, recreação...)</p> <p>Tem por objetivo oferecer uma experiência linguística, cognitiva e afetiva.</p> <p>As histórias permitem aos alunos ativarem os seus conhecimentos de mundo mas também os desafia a</p>

preencher aquilo que não é inteiramente explicitado e, desta forma, permite-lhes tornaram-se, eles próprios co-constutores dos significados textuais.

Além disso, é do contacto frequente com o texto literário que o aluno vai ganhando consciência clara do que é um texto narrativo e, progressivamente, vai-se apercebendo da forma como ele deve ser organizado. O docente surdo assume um papel fundamental no desenvolvimento de atividades que permitam que o aluno trabalhe com o texto (antecipação do conteúdo da história a partir da capa, do título, das ilustrações, contando a história, orientando no reconto, na dramatização).

D2 – Como é que trabalha o texto literário na sala de aula?

Não sigo uma cartilha...

Primeiro é necessário que as professoras da turma (ouvinte e surda) selecionem a história e a preparem (ex: digitalização das imagens e texto para projeção, história em formato digital à venda no mercado; façam o levantamento de possíveis dificuldades que a história possa levantar; etc)

O trabalho com os alunos era dividido em, pelo menos, três momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

Primeiro a antecipação a partir da capa, título do livro e imagens. Antecipávamos o conteúdo do texto em língua gestual portuguesa, visando despertar o interesse pela história e mobilizar conhecimentos prévios sobre o tema)

Durante a atividade de narração para manter ambas as línguas visíveis - escrita e gestual... Usar estratégias para manter a atenção, reformulando o discurso sempre que necessário... parar num determinado momento da história para solicitar a

participação, a previsão do que vai acontecer...

Após a leitura para promover a discussão, uma vez mais em língua gestual portuguesa.

E depois, em momentos diferentes podem ser propostas diferentes atividades:

Reconto em língua gestual para aferir a compreensão global da história; clarificar a ideia principal, tornar explícito o que está implícito; Dramatização da história; Elaboração de esquemas da história, mapeamento de ideias; personagens, localização no espaço e no tempo; identificação do conflito; acontecimentos relevantes; solução...; Sequencialização das ideias centrais da história; Ilustração da história, de uma parte ou das sequências; Elaboração de perguntas aos colegas; registo das respostas e das perguntas em glosa e em Português; Análise comparativa das duas línguas de modo a por em destaque as semelhanças e as diferenças estruturais de ambas; Reescrita da história em língua escrita, respeitando ou não a versão original; Planificação, escrita colaborativa, revisão do texto... etc, etc.

Também a biblioteca da sala de aula: No segundo ano que estive com a turma, à sexta -feira, cada aluno escolhia um livro, fazia a sua requisição, e podia levá-lo para casa. Na semana seguinte, a turma discutia a leitura que cada um tinha feito e o que tinha aprendido.

Na sequência dos baixos índices de leitura, a escolha dos alunos recaía em livros com muita imagem, e alguns confessavam que só tinham visto as imagens e falávamos sobre elas. Era nosso objetivo criar um espaço e lugar para a partilha de significados e participação ativa de todos independentemente do seu grau de literacia.

D3 – Sente necessidade de adaptar o texto literário para a infância

aos seus alunos Surdos?

Atualmente, não altero o texto. O texto literário, vai desde o conto à leitura da história, desempenhando a(s) professor(as) um papel muito presente e colaborativo com o (s) aluno(s).

Que adaptações faz?

As adaptações passam pelas estratégias de antecipação e de mobilização de conhecimentos sobre o assunto, explorados e desenvolvidos em conversação gestual; do recurso a estímulos visuais (gravuras, fotografias) que ilustrem algum vocabulário e conceitos que poderão constituir-se um obstáculo à compreensão da narrativa; do uso de variações gestuais para dizer a mesma coisa; pelo recurso a situações de faz de conta para generalizar conceitos.

D4 – Qual a reação dos seus alunos assim que sabem que vão ouvir uma história?

Acho que posso dizer que toda a criança fica altamente entusiasmada na hora do conto. É um momento aprazível, mágico. E estas nisto não eram/ não são diferentes. Infelizmente, experimentam é poucas oportunidades de ouvirem/ verem contar histórias.

D5 - Aproveita o texto para trabalhar outras áreas?

Sim. Todo o texto literário permite uma vasta articulação curricular, nomeadamente através das seguintes áreas: expressão dramática, expressão plástica, estudo do meio, formação cívica, atividades de escrita em pares, colaborativa com os professores. Como é que o desenvolve? (dramatização, exploração gramatical...) De diferentes formas, não sigo uma cartilha.

A única regra que sigo é nunca apresentar nenhuma proposta, nomeadamente escrita, que anteriormente não tenha sido

objeto de diálogo/ discussão em Língua Gestual Portuguesa, com o aluno ou em interação com o grupo-turma.

D6 – Em que medida é que o texto literário para a infância pode ajudar a criança surda a suprir as lacunas de informação, próprias da sua problemática?

O texto literário, que vai desde o conto à leitura da história, permitindo ao aluno (surdo ou ouvinte) estabelecer conexões entre as suas experiências, os seus conhecimentos e diferentes textos (relações intertextuais) e, por isso, ele está ao mesmo tempo a construir novos conhecimentos. Neste processo de contacto com o texto literário, o aluno é levado a comparar, interpretar, inferir, prever. São pois oportunidades intensas de expressão linguística e cognitiva.

D7 – O texto literário para a infância pode ser um meio para gerar comportamentos socialmente aceitáveis?

Sim. É um espaço aberto à participação ativa de todos e como tal terá momentos de consenso e dissenso, ou seja, nem sempre os pontos de vista são iguais entre os alunos. Ouvir e respeitar a opinião do outro ou contrapor argumentando são comportamentos sociais muito importantes.

Transcrição de entrevista – Entrevistada 5

<p>A</p> <p>Formação e situação profissional</p>	<p>A1 – Qual é a sua formação inicial? Professores do Ensino Básico do 1º ciclo.</p> <p>A2 – É especializado na área da Surdez? Sim</p> <p>A3 – Há quantos anos trabalha com alunos Surdos? Há 8 anos.</p> <p>A4 – Há quantos anos trabalha com esta turma? Iniciei apenas nesse ano.</p> <p>A5 – Trabalha diretamente com um formador/intérprete de LGP na sala de aula? Sim.</p> <p>A6 – Como funciona a distribuição de papéis e funções entre profissionais, dentro da sala de aula? Intérprete de L.G.P. traduz a aula, professor titular de turma leciona os conteúdos curriculares e o professor de apoio apoia na matéria em que o aluno sente mais dificuldade.</p>
<p>B</p> <p>Caracterização da turma</p>	<p>B3 – Esta turma conta apenas com alunos Surdos? Quantos alunos tem a turma? A turma é constituída por 4 alunos surdos.</p> <p>Qual é o ano de escolaridade? Iniciou no 2º ano.</p>

	<p>B4 – Estão juntos há quantos anos? Desde que foram criadas estas escolas (após a publicação do decreto-lei 3/2008).</p> <p>B5 – Desde quando é que frequentam escolas de referência? B6 – Qual a primeira língua dos alunos desta sala? Língua Gestual Portuguesa.</p> <p>B7 - Os alunos têm outras problemáticas para além da Surdez? Sim, 3 deles são portadores de Paralisia Cerebral.</p>
<p>C Critérios de seleção dos textos literários</p>	<p>C1 – Utiliza ou promove a leitura do texto literário em sala de aula? Com que regularidade? Sim, frequentemente. Todas as semanas é escolhido um texto e posteriormente é trabalhado/interpretado.</p> <p>C2 – Que critérios utiliza para uma escolha de autores e obras de literatura para a infância? Estes vão ao encontro da mensagem/conteúdo que eu quero transmitir. Escolho histórias que sejam de fácil compreensão e também que seja simples a sua tradução em Língua Gestual. Tento que estas histórias integrem o plano nacional de leitura e até já há muitas que trazem CD a contar a história em Língua Gestual, como: “Dom Leão e Dona Catatua”, de Manuela Micaelo, “ Gato Gatão, poeta de profissão”, de Graça Breia.</p> <p>Privilegia que tipo de histórias? (por favor exemplifique)</p> <p>C3 – Acha que as suas afinidades com o texto são decisórias nas escolhas que faz? Sim, pelo menos quase sempre.</p> <p>C4 – Que preocupações tem em mente quando planifica uma</p>

atividade de promoção de leitura para os seus alunos?

Que eles consigam compreender a mensagem que lhes está a ser transmitida. Para isso, necessitam de associar sempre a palavra à imagem e ao gesto a que corresponde em L.G.P. Sempre que possível devemos etiquetar tudo, tanto em casa como na escola, para que os alunos possam visualizar constantemente e assim começarem a memorizar a associação palavra escrita-imagem-gesto.

C5 – Na sua opinião, que limitações pode o professor encontrar, quando pensa em dar a conhecer obras de literatura para a infância aos seus alunos Surdos?

Há limitações ao nível da Língua Gestual, pois há muito vocabulário que é difícil a sua tradução e muito ainda nem sequer dispõe de gesto, principalmente de vocabulário técnico. Muitas vezes, este problema é superado por um formador de Língua Gestual, pois este também sendo surdo consegue perceber onde está a persistir a dificuldade e arranja uma forma/estratégia de como pode explicar à criança o significado daquilo que se pretende (o formador tem um papel fundamental na educação da criança surda, este serve de modelo, a criança consegue chegar mais facilmente à interpretação do desejado).

A falta de programas de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, como existem para as restantes áreas curriculares, é também um aspeto que pode ser considerado como limitação. Neste programa já poderia vir contemplados os textos mais indicados para serem trabalhados com alunos com este tipo de problemática, além de que todas as escolas e seus professores trabalhariam os mesmos textos, podendo assim utilizar práticas pedagógicas iguais.

<p>D</p> <p>O texto literário para a infância na sala de aula</p>	<p>D1 – O texto literário é usado com que intencionalidade na sala de aula? (acalmar, impor silêncio, recreação...)</p> <p>Para estes alunos chegarem à mensagem pretendida é mais fácil se o recriarmos. É um trabalho altamente individualizado e muitas vezes nem sempre o conseguimos, com a agravante ser uma turma muito heterogénea, com muita diversidade de problemas, todos se encontram num nível diferente.</p> <p>D2 – Como é que trabalha o texto literário na sala de aula?</p> <p>Depende, sempre que possível é dramatizado. Senão é sempre visualizado com muita imagem e sempre com a ajuda do formador de Língua Gestual.</p> <p>D3 – Sente necessidade de adaptar o texto literário para a infância aos seus alunos Surdos? Que adaptações faz?</p> <p>Sim, quando vejo que eles vão compreender mais rápido de outra forma, substituo algumas palavras e frases, chegando mesmo a cortar algumas partes do texto se necessário.</p> <p>D4 – Qual a reação dos seus alunos assim que sabem que vão ouvir uma história?</p> <p>Ficam excitados, eles já sabem que tudo que é dado na sala de aula parte de uma história. Adotei este método logo desde início. Semanalmente é escolhida uma história, a formadora prepara toda a informação em L.G.P. A história é explorada/ trabalhada durante toda a semana. Ao longo desta são realizados vários exercícios para testar os conhecimentos adquiridos. No final da semana passam a história a computador e ilustram-na. Além disto, ainda levam como trabalho de casa alguns exercícios de consolidação. Fazemos assim uma espécie de resumo do que foi dado na aula. Este registo é colocado numa capa</p>
--	---

(portefólio) e sempre que o aluno se esquece pode consultar.

D5 - Aproveita o texto para trabalhar outras áreas? Como é que o desenvolve? (dramatização, exploração gramatical...)

Sim, o texto já é escolhido em função disso. Trabalho todas as áreas através dele e depois tento deixar exposto os trabalhos criados (assim eles conseguem ver que está tudo interligado).

D6 – Em que medida é que o texto literário para a infância pode ajudar a criança surda a suprir as lacunas de informação, próprias da sua problemática?

Para a criança surda é muito mais fácil aprender através de situações concretas, o abstrato é muito difícil compreensão. Se pudermos, devemos vivenciar as situações, colocá-las em prática.

D7 – O texto literário para a infância pode ser um meio para gerar comportamentos socialmente aceitáveis?

Sim, por isso é que devemos ter algum cuidado na escolha dos textos, devemos ser rigorosos e exigentes, todos eles influenciam de certa forma o comportamento da criança, seja ela surda ou não.

		Entrevistada 1	Entrevistada 2
Organização geral da sala de aula	Coadjuvação	"Quando tive turma de surdos, trabalhei sempre com formador de LGP."	"Trabalhava diretamente com o formador de LGP."
	Distribuição de papéis	<p>"Quando tive as duas turmas de surdos, a articulação com o formador era bastante informal, no sentido em que não eram estanques as intervenções de cada um.</p> <p>Sempre que possível, preparávamos antecipadamente a definição dos conteúdos a trabalhar e afinávamos conceitos e gestos.</p> <p>Depois, a aula decorria quase sempre com a intervenção dos dois elementos. Por princípio, era eu que iniciava a aula, expondo as matérias ou as propostas de trabalho em LGP. De seguida, a formadora reformulava o meu discurso, explicando de novo ou particularizando assuntos. Partíamos para o debate ou as tarefas, com as duas intervenções sempre em consonância. Por vezes, era a formadora que iniciava a aula, contando uma história ou narrando um acontecimento, e eu colocava as questões. É de salientar que, apesar deste estilo de intervenção, os alunos estavam elucidados quanto aos papéis do professor e da formadora e, sabiam a quem direccionar as questões.</p>	<p>"O formador lecionava LGP e Cultura Identidade Surda. Lecionava estudo do meio de acordo com as minhas orientações. Apoiava-me em matemática. No português trabalhávamos em conjunto. Traduzia e explorava os textos em LGP e eu trabalhava o português escrito/ oral e os aspetos do funcionamento da língua."</p>

Características da turma	Nº de alunos	<p>"A turma tem 5 alunos surdos a frequentar, em termos de matrícula, o 3º ano de escolaridade."</p> <p>"Quatro alunos estão juntos desde o 1º ano e o 5º elemento foi integrado este ano. Esta turma frequenta a escola de referência desde o 1º ano."</p>	<p>"5 alunos."</p>
	Modalidade linguística e comunicativa	<p>"A primeira língua para dois destes alunos é a LGP, os outros usam a LGP e o português oral mas, quer uma, quer outra, pouco estruturadas."</p>	<p>"Dois alunos, para comunicarem, usavam apenas alguns gestos para expressarem as necessidades básicas, não oralizavam."</p> <p>"Um aluno utilizava a oralidade e LGP para comunicar"</p> <p>"Um aluno veio para a escola de referência há 3 anos; foi a partir daí que começou a comunicar exclusivamente em LGP pois não consegue oralizar. Até ao momento em que foi para esta escola comunicava utilizando alguns gestos/ código que foi desenvolvendo, mas não era LGP."</p> <p>"Um aluno comunica exclusivamente em LGP."</p>

Outras problemáticas	"Não há problemáticas associadas."	"Um aluno com Surdez profunda bilateral e trissomia 21, usando próteses." "Um com síndrome polimalformativo e surdez. Tinha próteses mas raramente as usava, os ganhos eram mínimos." "Um com surdez e síndrome Noonan, com próteses" "Dois com surdez profunda"
----------------------	------------------------------------	---

Seleção dos textos literários	Promoção de textos literários	<p>"Por regra, trabalhamos um texto semanal, desenvolvido em diversas vertentes. Também realizamos um trabalho sistemático de leitura e interpretação de histórias."</p> <p>"Trabalhamos diversos textos de várias origens, com especial ênfase nos recomendados pelo PNL.."</p>	<p>"Sim. Uma vez por semana no momento designado por Hora do Conto."</p>
	Crítérios de escolha das obras	<p>"Se eu própria não sentir interesse no texto, não o seleciono para os alunos."</p> <p>Os critérios de seleção passam sempre pela acessibilidade dos significados para a criança surda, pelos interesses dos alunos e pelos conteúdos trabalhados no estudo do meio, numa lógica de transversalidade</p>	<p>"Interesse, sim. Normalmente o PNL."</p>

Preocupações	<p>"Em primeiro lugar o nível de complexidade do texto, pois os alunos surdos têm dificuldade em apreender conceitos complexos ou abstratos; depois, o interesse que poderá despertar na criança e a sua ligação aos conteúdos trabalhados nas restantes áreas. Normalmente, as crianças surdas, pelas dificuldades inerentes à surdez, fazem grande rejeição à escrita, sendo a leitura de histórias ou de textos agradáveis um bom impulsionador para perder o medo de escrever."</p>	<p>"Escalão etário e nível de literacia dos alunos. Textos que possam de alguma forma contribuir para a formação social e pessoal dos alunos."</p>
Limitações	<p>"O desfasamento entre os interesses da criança surda, que estão de acordo com a sua faixa etária e as competências que ela apresenta para a leitura e escrita são, na maior parte das vezes muito grandes, o que leva a ser bastante difícil encontrar textos que, sendo de linguagem simples, não sejam demasiado infantilizados. Ou seja, para as crianças mais velhas, os textos com temáticas interessantes para a sua idade, são demasiado complexos em termos de escrita e interpretação, e os mais acessíveis no código escrito, são já pouco interessantes nas mensagens que transmitem."</p>	<p>"As dificuldades que os alunos surdos apresentam ao nível da leitura e da escrita."</p>

Texto literário na sala de aula	Intencionalidade	<p>"Estas atividades de promoção da leitura visam sempre despertar as crianças para a importância do código escrito e para o prazer que podemos obter da leitura."</p> <p>"O texto literário tem inúmeras possibilidades de trabalho e de aplicação na sala de aula. Eu diria que a primeira intencionalidade será a de estimular a interação e promover a comunicação e discussão de ideias; desenvolver vocabulário; desenvolver conteúdos e competências de leitura escrita; estimular o interesse pela escrita; premiar boas atitudes e comportamentos, etc..."</p>	<p>"Mais um momento para promover o português mas de uma forma mais lúdica."</p>
---------------------------------	------------------	---	--

Trabalho específico com o texto	<p>"Não há uma forma única de trabalhar o texto literário e de todas as vezes fazemo-lo de forma diferente. Na apresentação, podemos partir do livro ou da projeção da história. Na primeira leitura, podemos lê-lo nós primeiro enquanto os alunos vão seguindo a leitura; podemos dá-lo primeiro a ler, sem nenhuma introdução e partir depois para a descoberta da mensagem; pode começar a formadora a narração em LGP com o apoio de imagens, seguindo-se a interpretação escrita. Posso apresentar o texto por partes ou no todo. Posso também pedir aos alunos a sugestão do seguimento da narrativa. Há muitas formas de diversificar a apresentação do texto."</p>	<p>"A dramatização e sempre que possível reescrever o texto em banda desenhada."</p>
Exploração do texto noutros contextos	<p>"O texto trabalhado com crianças surdas é sempre desencadeador de inúmeras atividades. Passa quase sempre pela discussão de ideias, pela dramatização e filmagem, pelo reconto, pelo acrescento ou modificação de situações e finais; etc. A ligação a conteúdos de outras áreas curriculares é também sempre feita. Quando a mensagem do texto está já bem consolidada, passamos para a exploração escrita que implica também conteúdos gramaticais e produção individual ou coletiva de textos escritos para continuidade, ou não, da história."</p>	

Adaptações necessárias	<p>"Uma das atividades com mais sucesso junto dos alunos, é a adaptação de histórias tradicionais para a cultura surda."</p> <p>"É difícil encontrar um texto que não exija adaptações e que seja simultaneamente adequado aos interesses das crianças. Normalmente, as adaptações são feitas ao nível do vocabulário através da substituição de palavras ou da simplificação da estrutura frásica. Corre-se muitas vezes o risco de simplificar demasiado as mensagens e, por isso tento trabalhar os textos com o mínimo de adaptações."</p>	<p>"Em conjunto com o formador pois é necessário explorar as histórias em LGP."</p> <p>"Sim. Ao nível do vocabulário, por vezes temos que substituir algumas palavras com significados mais abstratos."</p>
Reação dos alunos	<p>"A reação dos alunos à leitura de histórias é sempre muito positiva, daí que estas sejam normalmente usadas como arranque para novas situações de aprendizagem."</p> <p>"O carácter lúdico e recreativo do texto literário, apelando à imaginação e ao encantatório das narrativas, permite a projeção da criança nas situações e nas vivências narradas."</p>	<p>"Gostam."</p>

Vantagens da utilização do texto literário

"Os textos apresentam à criança surda um mundo de possibilidades e acontecimentos, bem como formas possíveis de agir, que alargam o seu universo, à partida tão limitado. Por outro lado, tratando-se de uma atividade prazenteira, ajuda a quebrar a resistência que normalmente as crianças surdas apresentam face à informação escrita."

"Sem dúvida! O leque de situações possíveis de serem apresentadas às crianças através do texto literário é tão vasto que permite abranger todo um mundo de interações. Depois, a própria exploração do texto, quer através dos debates, quer das dramatizações, quer ainda pelo levantamento de finais possíveis, vai fornecer à criança meios de atuação e ferramentas de interação bastante eficazes."

"Atendendo que a maioria das crianças surdas apresenta graves dificuldades ao nível da leitura e da escrita é fundamental promover e proporcionar o contacto com todo o tipo de material escrito incluindo o texto literário."

"Sim. Atendendo que 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes com os quais têm dificuldades de comunicação, é importante escolher textos que, de uma forma ou de outra, possam produzir informação fundamental para o desenvolvimento pessoal e social destas crianças e conseqüentemente terem um comportamento socialmente aceitável."

		Entrevistada 3	Entrevistada 4
Organização geral do trabalho da sala de aula	Coadjuvação	"Sim, formadora."	<p>"Sim, tive a oportunidade de trabalhar diretamente e em colaboração estreita com a docente de LGP. O trabalho de parceria foi fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e acadêmico dos alunos."</p> <p>"Tive o privilégio de trabalhar em parceria pedagógica com uma docente surda de LGP, durante dois anos, a tempo integral."</p>
	Distribuição de papéis	<p>"A formadora tem mais horas letivas do que eu. Há dois momentos em que ela está sozinha com a turma e que dá Língua Gestual, área curricular."</p> <p>"Nos outros momentos, todos os conteúdos que trabalho, se for o caso do vocabulário (...) fazemos uma lista dos vocábulos e depois ela tira fotografias dos gestos. E sempre que introduzimos um tema é sempre assim. Portanto, primeiro trabalhamos a associação da língua portuguesa com a língua gestual."</p> <p>"Normalmente interligo os conteúdos de estudo do meio com língua portuguesa II, que eles têm língua portuguesa II."</p> <p>"Tem funcionado muito bem. Depois temos que alternar sempre os papéis dentro da sala de aula. Às vezes sou eu que tenho que ficar calada e ela explica ou vice-versa. Mas não é estanque. Mas funciona bem."</p>	<p>"A troca de ideias sobre o trabalho com os alunos ocorria diariamente. Costumo dizer, com frequência, que bastava um olhar entre as duas para percebermos quem devia ter um papel mais ativo, em determinado contexto e perante determinada situação."</p> <p>"Só no ano letivo 2008/2009, à segunda-feira, é que não trabalhávamos em conjunto porque, nessa altura, a Sandra tinha aulas na ESE de Coimbra. A sua ausência era bem sentida pois esse dia era especialmente destinado ao relato dos acontecimentos significativos ocorridos durante o fim-de-semana. Como já referi, os alunos tinham dificuldade em expor as suas ideias e pensamentos de forma clara e organizada e em situar as ações no espaço e no tempo. Paulatinamente, os seus discursos foram-se expandindo quer quantitativamente quer qualitativamente."</p> <p>"A docente ouvinte leciona a turma de alunos surdos tendo em conta a sua habilitação profissional para a docência. Desempenha a função de professora de português e desenvolve as outras áreas curriculares e, por isso, tem de ter, conhecimento na L.GP. Eu verifico que apesar de deter um vocabulário significativo nesta língua, sou um modelo de interlíngua pois não domínio plenamente a estrutura da LGP."</p> <p>"A docente surda, falante nativa da Língua gestual, é a professora que tem como função lecionar o programa de LGP. Mas desempenha uma função mais ampla. Tem um papel crucial nas outras áreas curriculares em trabalho colaborativo com a professora ouvinte. Por exemplo, as temáticas de estudo do meio são, na minha opinião, momentos excelentes para a expansão de conhecimento de mundo, desenvolvimento linguístico e aqui a docente surda consegue de forma mais facilitadora transmitir as informações."</p> <p>No fundo, aprendíamos uma com a outra: uma estava mais apta em aspetos pedagógicos-didáticos e a outra no domínio da LG. Por isso, a articulação, a partilha de ideias e de materiais e o trabalho colaborativo eram uma realidade e são indispensáveis em prol do desenvolvimento dos nossos alunos.</p>

Características da turma	Nº de alunos	"São seis do 2º e 3º ano. Tenho um aluno do 3º ano."	"Inicialmente, a turma era constituída por oito alunos (sete frequentavam o 2º ano e um o primeiro ano). Nos dois anos seguintes (3º e 4º ano de escolaridade), a turma passou a integrar cinco alunos Surdos (saíram três da turma anterior e entrou um novo vindo de outra escola para o terceiro ano)."
	Modalidade linguística e comunicativa	"Sendo uma turma bilingue, a primeira língua é a Língua Gestual." "Duas oralizam."	"Todos os alunos são filhos de pais ouvintes e chegaram ao primeiro ciclo sem uma língua estruturada, excetuando uma aluna. Esta conseguia facilmente transmitir as suas ideias, desejos e preferências, relatar os acontecimentos ocorridos no recreio, relatar histórias em LGP. Os outros recorriam à mímica, a alguns signos da LGP e a algumas palavras produzidas oralmente, de forma mais ou menos inteligíveis." "Os alunos tiveram acesso à Língua Gestual Portuguesa após o período normal da aquisição da linguagem, apresentando competência diferenciada e pouco desenvolvida na LGP." "O grupo inicial era muito heterogéneo com as vantagens e desvantagens que tal acarretava para a vida da turma."

	Outras problemáticas	<p>"Dos seis, só uma não tem nenhuma problemática associada."</p> <p>"Um tem déficit de atenção e hiperatividade, outro tem Síndrome de Goldenberg, dois têm déficit cognitivo e tenho um que tem síndrome de Charge e características do espectro do autismo."</p> <p>"É uma turma complicada..."</p>	<p>"Na turma inicial (ano letivo 2008/2009) três discentes tinham outras problemáticas associadas: Cromossopatia (deleção do braço longo do cromossoma 18, resultando uma hipotonia generalizada; Diplégia espástica; hiperatividade com déficit de atenção."</p> <p>"A turma posteriormente formada integrou um novo aluno (com adiamento de matrícula e já com duas retenções no 1º ciclo) com surdez neurrossensorial profunda bilateral, pré-linguística, e com as seguintes problemáticas associadas: hiperatividade com déficit de atenção (com toma de medicação para o efeito), epilepsia (também controlada com medicação) e um déficit de Imunidade Inata - MyD88."</p>
Seleção dos textos literários	Prom. de txts literários	<p>"Com duas. As duas que oralizam já consigo ir buscar coisas ao currículo normal de 2º ano, já é possível. Porque com os outros não, os outros ainda estão a aprender a ler e a escrever."</p> <p>"Isso sim. Eu ler, ou a formadora ler sim. Até preparamos powerpoints e depois tem que ser uma leitura gestualizada. Depois temos que fazer perguntas de interpretação oralmente, na escrita não."</p>	<p>"Sim."</p> <p>"Geralmente com periodicidade semanal. Juntávamos as turmas de Educação bilingue e as formadoras Surdas contavam uma história."</p> <p>"No entanto, a exploração de algumas histórias são prolongadas no tempo."</p>

	<p>Critérios de escolha das obras</p>	<p>"Plano Nacional de leitura ou tento conjugar as obras com os temas que estamos a trabalhar por exemplo em estudo do meio. No normal uma turma tem o Natal, a Páscoa... vou relacionando sempre com as festividades ou com o tema a trabalhar."</p> <p>"As minhas afinidades? Eu gostar do texto? (Pensa) Como tenho sempre a intenção do tema, às vezes não são aquelas que mais gosto, às vezes se for para a turma toda têm que ser as mais simples para que eles possam chegar lá."</p> <p>"Para eles tem que haver sempre ligação com aspetos do dia a dia. Porque senão é muito vago para eles e não percebem."</p>	<p>"Há quem diga que um bom livro para crianças é todo aquele que capta o interesse das crianças e dos adultos também."</p> <p>"Geralmente, selecionamos histórias e contos que perduram ao longo do tempo (clássicos da literatura), apoiados em boas ilustrações."</p> <p>"Os alunos manifestavam um interesse acrescido por histórias em que as personagens eram Surdas (identificação) e com elementos que integram aspetos da cultura Surda. Partindo dessa constatação foram trabalhados várias narrativas com personagens Surdas: "Sou Asas"; "Mamadu"; "O patinho Surdo"; "Rapunzel Surda"; "Cinderela Surda"."</p> <p>"Há provavelmente alguma influência. Gosto muito de fábulas, de contos tradicionais e de algumas histórias da escritora Luísa Ducla Soares e no acervo de livros disponível, em sala de aula, esse tipo de literatura estava presente. Constava ainda toda a produção de histórias narradas em LGP, disponíveis no mercado e que infelizmente são ainda poucas."</p> <p>"A escolha das histórias, às vezes, era feita por mim para fazer ligações com temáticas do estudo do meio, outras eram selecionadas pela docente surda e também uma vez sugerida por um aluno, porque as imagens o fascinavam, mas o acesso ao texto escrito não era fácil."</p>
--	---------------------------------------	---	---

	Preocupações	<p>"E sempre que temos uma atividade na biblioteca, tento sempre planificar com a bibliotecária, porque ela também tem dificuldade com uma turma de surdos e então eu tento que ela vá de encontro ao que eu faço dentro da sala para a aprendizagem ser mais efetiva."</p> <p>"Tem que ser muito concreto, é preciso sempre imagens, tenho sempre muita dificuldade em encontrar a imagem certa, porque aquela imagem pode sugerir outra coisa..."</p>	<p>"Preocupa-me que a atividade lhes capte a atenção, desperte a curiosidade, seja agradável, reconfortante, relevante, estimulante, lhes permita fazer uma ligação entre as suas experiências de vida e a história, relacionar conceitos desta com o mundo real e ainda estimule a imaginação."</p>
--	--------------	---	--

	Limitações	<p>"Se for um texto com muito vocabulário, eles... é diferente de uma criança que não seja Surda... que ouve, que vê na televisão, que ouve muitas histórias..."</p> <p>"há poucas histórias em Língua Gestual. Há uma coleção que tem um CD, mas é uma coleção. Eles então têm pouco acesso."</p> <p>"Às vezes há a condicionante da família que também não procura... Não há o hábito de ler uma história antes de ir para a cama, que é o que normalmente as crianças quando são pequeninas, o pai ou a mãe leem."</p> <p>"Tem estas limitações, percebe? Surdos, surdos, é difícil. Porque nem têm vocabulário para ler nem para se expressar."</p>	<p>"As suas competências comunicativas e as suas experiências de vida são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Uma segunda língua, neste caso o português, tem de assentar numa língua primeira que na maioria dos casos ainda estava muito incipiente."</p> <p>"As crianças Surdas chegam à escola com níveis linguísticos de desenvolvimento muito diferenciados e, por isso, torna-se um pouco difícil estabelecer objetivos, atividades e estratégias tendo por base o nível de escolaridade que frequentam."</p> <p>"No primeiro ano com esta turma, verificava, frequentemente, que a compreensão de uma história/ texto escrito era dificultada quando não existiam conhecimentos que pudessem ser relacionados com os novos dados fornecidos. A constatação desta realidade levou-nos à utilização de situações "de faz de conta" (contextualização provocada), para generalizar conceitos e frequentemente tínhamos de usar variações gestuais para dizer a mesma coisa. Assim, tornou-se prática habitual a contextualização das situações, a dramatização."</p> <p>"Há um longo caminho a percorrer no suporte de livros direcionados para esta população, há livros portugueses magníficos mas com pouca ilustração. As imagens transmitem muita informação."</p>
--	------------	---	---

<p>Texto literário na sala de aula</p>	<p>Intencionalidade</p>	<p>"Trabalhar o vocabulário... a identificação de palavras para classificar em gramática, saberem identificar visualmente onde fica o autor, o título do livro... São esses..."</p> <p>"É a introdução das temáticas. E sempre em articulação, nunca é isolado."</p>	<p>"Tem por objetivo oferecer uma experiência linguística, cognitiva e afetiva."</p> <p>"Além disso, é do contacto frequente com o texto literário que o aluno vai ganhando consciência clara do que é um texto narrativo e, progressivamente, vai-se apercebendo da forma como ele deve ser organizado. O docente surdo assume um papel fundamental no desenvolvimento de atividades que permitam que o aluno trabalhe com o texto (antecipação do conteúdo da história a partir da capa, do título, das ilustrações, contando a história, orientando no reconto, na dramatização)."</p>
--	-------------------------	--	---

	Trabalho específico com o texto	<p>"Começo por trabalhar o vocabulário antes de apresentar o livro. Eu a formadora, temos que preparar as duas. Eu posso procurar, mas é sempre a formadora que conta a história em Língua Gestual e depois temos mais ou menos um guião sobre o texto, as personagens, a ação, o tempo e eu faço-o e passo-o à formadora e a formadora é que questiona."</p>	<p>"Não sigo uma cartilha."</p> <p>"Primeiro é necessário que as professoras da turma (ouvinte e surda) selecionem a história e a preparem (ex: digitalização das imagens e texto para projeção, história em formato digital à venda no mercado; façam o levantamento de possíveis dificuldades que a história possa levantar; etc)"</p> <p>"O trabalho com os alunos era dividido em, pelo menos, três momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura."</p> <p>"Antecipação a partir da capa, título do livro e imagens antecipávamos o conteúdo do texto em língua gestual portuguesa, visando despertar o interesse pela história e mobilizar conhecimentos prévios sobre o tema)."</p> <p>"Durante a atividade de narração manter ambas as línguas visíveis - escrita e gestual, usar estratégias para manter a atenção reformulando o discurso sempre que se julgue necessário; parar num determinado momento da história para solicitar a participação/ previsão."</p> <p>"Após a leitura, promover a discussão, uma vez mais em língua gestual portuguesa."</p> <p>"E depois, em momentos diferentes podem ser propostas diferentes atividades:</p> <p>Reconto em língua gestual (aferir a compreensão global da história; clarificar a ideia principal, tornar explícito o que está implícito)</p> <p>Dramatização da história (reconstrução)</p>
--	---------------------------------	---	---

		<ul style="list-style-type: none">• Elaboração de esquemas da história (mapeamento de ideias; personagens, localização no espaço e no tempo; identificação do conflito; acontecimentos relevantes; solução)<ul style="list-style-type: none">• Sequencialização das ideias centrais da história• Ilustração da história (de uma parte ou das sequências)• Elaboração de perguntas aos colegas; registro das respostas e das perguntas; (registro em glosa e em Português)• Análise comparativa das duas línguas (a língua gestual e a língua escrita eram trabalhadas de modo a por em destaque as semelhanças e as diferenças estruturais de ambas.• Reescrita da história em língua escrita, respeitando ou não a versão original);<ul style="list-style-type: none">• Planificação, escrita colaborativa, revisão do texto. <p>Biblioteca da sala de aula: No 2º ano que estive com a turma, à sexta -feira, cada aluno escolhia um livro, fazia a sua requisição, e podia levá-lo para casa. Na semana seguinte, a turma discutia a leitura que cada um tinha feito e o que tinha aprendido.</p> <p>Na sequência dos baixos índices de leitura, a escolha dos alunos recaía em livros com muita imagem, e alguns confessavam que só tinham visto as imagens e falávamos sobre elas. Era nosso objetivo criar um espaço e lugar para a partilha de significados e participação ativa de todos independentemente do seu grau de literacia.</p>
--	--	--

Exploração do texto noutros contextos	<p>"Sempre."</p> <p>"Gramática"</p> <p>"Perguntas de interpretação"</p>	<p>"Sim. Todo o texto literário permite uma vasta articulação curricular, nomeadamente através das seguintes áreas: expressão dramática, expressão plástica, estudo do meio, formação cívica, atividades de escrita em pares, colaborativa com os professores. De diferentes formas, não sigo uma cartilha."</p> <p>"A única regra que sigo é nunca apresentar nenhuma proposta, nomeadamente escrita, que anteriormente não tenha sido objeto de diálogo/ discussão em Língua Gestual Portuguesa, com o aluno ou em interação com o grupo-turma."</p>
Adaptações necessárias	<p>"Uso muitas imagens. Apresentações em powerpoint e adequar o vocabulário."</p> <p>"Eu e a formadora, temos que preparar as duas. Eu posso procurar, mas é sempre a formadora que conta a história em Língua Gestual."</p>	<p>"Atualmente, não altero o texto. O texto literário, vai desde o conto à leitura da história, desempenhando a(s) professor(as) um papel muito presente e colaborativo com o (s) aluno(s)."</p> <p>"As adaptações passam pelas estratégias de antecipação e de mobilização de conhecimentos sobre o assunto, explorados e desenvolvidos em conversação gestual; do recurso a estímulos visuais (gravuras, fotografias) que ilustrem algum vocabulário e conceitos que poderão constituir-se um obstáculo à compreensão da narrativa; do uso de variações gestuais para dizer a mesma coisa; pelo recurso a situações de faz de conta para generalizar conceitos."</p>

	Reação dos alunos	<p>"Todos gostam muito. Depois no pedido para recontar a história, eles gostam muito de recontar e são muito expressivos, essa é uma das particularidades da LGP. Eles ao falar são... (gestualiza), têm umas expressões faciais e corporais muito engraçadas."</p>	<p>"Acho que posso dizer que toda a criança fica altamente entusiasmada na hora do conto. É um momento aprazível, mágico. E estas nisso não eram/ não são diferentes. Infelizmente, experimentam é poucas oportunidades de ouvirem / ver contar histórias."</p>
--	-------------------	---	---

	<p>Vantagens da utilização do texto literário</p>	<p>"O benefício é, lá está, como eles têm falta de vocabulário é a aprendizagem de novo vocabulário. E que esse vocabulário os ajuda também no dia a dia a se expressarem uns com os outros. Não só surdos mas também por exemplo com os pais. Todos os pais dos meus alunos são ouvintes."</p> <p>"Sim, dependendo do tema. Por exemplo se eu trabalhar a história de um menino João bem comportado, falamos do comportamento e depois fazemos a ponte "então como é que se devem comportar", por exemplo... Na sala de aula, nos diferentes espaços... isso sim..."</p>	<p>"O texto literário, que vai desde o conto à leitura da história, permitindo ao aluno (surdo ou ouvinte) estabelecer conexões entre as suas experiências, os seus conhecimentos e diferentes textos (relações intertextuais) e, por isso, ele está ao mesmo tempo a construir novos conhecimentos. Neste processo de contacto com o texto literário, o aluno é levado a comparar, interpretar, inferir, prever. São pois oportunidades intensas de expressão linguística e cognitiva."</p> <p>"É um espaço aberto à participação ativa de todos e como tal terá momentos de consenso e dissenso, ou seja, nem sempre os pontos de vista são iguais entre os alunos. Ouvir e respeitar a opinião do outro ou contrapor argumentando são comportamentos sociais muito importantes."</p> <p>"As histórias permitem aos alunos ativarem os seus conhecimentos de mundo mas também os desafia a preencher aquilo que não é inteiramente explicitado e, desta forma, permite-lhes tornarem-se, eles próprios co-constutores dos significados textuais."</p> <p>"Além disso, é do contacto frequente com o texto literário que o aluno vai ganhando consciência clara do que é um texto narrativo e, progressivamente, vai-se apercebendo da forma como ele deve ser organizado."</p>
--	---	---	--

		Entrevistada 5
Organização geral do trabalho da sala de aula	Coadjuvação	"Sim."
	Distribuição de papéis	<p>"Intérprete de L.G.P. traduz a aula, professor titular de turma leciona os conteúdos curriculares e o professor de apoio apoia na matéria em que o aluno sente mais dificuldade."</p> <p>"Um formador de Língua Gestual, pois este também sendo surdo consegue perceber onde está a persistir a dificuldade e arranja uma forma/estratégia de como pode explicar à criança o significado daquilo que se pretende (o formador tem um papel fundamental na educação da criança surda, este serve de modelo, a criança consegue chegar mais facilmente à interpretação do desejado)."</p>
Características da turma	Nº de alunos	<p>"A turma é constituída por 4 alunos surdos."</p> <p>"Iniciou no 2º ano."</p>

	Modalidade linguística e comunicativa	"Língua Gestual Portuguesa."
	Outras problemáticas	"Sim, 3 deles são portadores de Paralisia Cerebral."

<p>Seleção dos textos literários</p>	<p>Promoção de textos literários</p>	<p>"Sim, frequentemente. Todas as semanas é escolhido um texto e posteriormente é trabalhado/interpretado."</p>
	<p>Critérios de escolha das obras</p>	<p>"Estes vão ao encontro da mensagem/conteúdo que eu quero transmitir. Escolho histórias que sejam de fácil compreensão e também que seja simples a sua tradução em Língua Gestual. Tento que estas histórias integrem o plano nacional de leitura e até já há muitas que trazem CD a contar a história em Língua Gestual, como: "Dom Leão e Dona Catatua", de Manuela Micaelo, " Gato Gatão, poeta de profissão", de Graça Breia."</p> <p>"(afinidades) Sim, pelo menos quase sempre."</p>

	Preocupações	<p>"Que eles consigam compreender a mensagem que lhes está a ser transmitida. Para isso, necessitam de associar sempre a palavra à imagem e ao gesto a que corresponde em L.G.P. Sempre que possível devemos etiquetar tudo, tanto em casa como na escola, para que os alunos possam visualizar constantemente e assim começarem a memorizar a associação palavra escrita-imagem-gesto."</p>
	Limitações	<p>"Há limitações ao nível da Língua Gestual, pois há muito vocabulário que é difícil a sua tradução e muito ainda nem sequer dispõe de gesto, principalmente de vocabulário técnico. Muitas vezes, este problema é superado por um formador de Língua Gestual."</p> <p>"A falta de programas de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, como existem para as restantes áreas curriculares, é também um aspeto que pode ser considerado como limitação. Neste programa já poderia vir contemplados os textos mais indicados para serem trabalhados com alunos com este tipo de problemática, além de que todas as escolas e seus professores trabalhariam os mesmos textos, podendo assim utilizar práticas pedagógicas iguais."</p>
Texto literário na sala de aula	Intencionalidade	

	Trabalho específico com o texto	<p>"Para estes alunos chegarem à mensagem pretendida é mais fácil se o recriarmos. É um trabalho altamente individualizado e muitas vezes nem sempre o conseguimos, com a agravante ser uma turma muito heterogénea, com muita diversidade de problemas (todos se encontram num nível diferente)."</p> <p>"Depende, sempre que possível é dramatizado. Senão é sempre visualizado com muita imagem e sempre com a ajuda do formador de Língua Gestual."</p> <p>"Semanalmente é escolhida uma história, a formadora prepara toda a informação em L.G.P. A história é explorada/ trabalhada durante toda a semana. Ao longo desta são realizados vários exercícios para testar os conhecimentos adquiridos. No final da semana passam a história a computador e ilustram-na. Além disto, ainda levam como trabalho de casa alguns exercícios de consolidação. Fazemos assim uma espécie de resumo do que foi dado na aula. Este registo é colocado numa capa (portefólio) e sempre que o aluno se esquece pode consultar."</p> <p>"Se pudermos, devemos vivenciar as situações, colocá-las em prática."</p>
Exploração do texto	noutros contextos	<p>"Sim, o texto já é escolhido em função disso (transdisciplinaridade). Trabalho todas as áreas através dele e depois tento deixar exposto os trabalhos criados (assim eles conseguem ver que está tudo interligado)."</p>

		<p>"Sim, quando vejo que eles vão compreender mais rápido de outra forma, substituo algumas palavras e frases, chegando mesmo a cortar algumas partes do texto se necessário."</p>
Adaptações necessárias		
Reação dos alunos		<p>"Ficam excitados, eles já sabem que tudo que é dado na sala de aula parte de uma história. Adotei este método logo desde início."</p>

	Vantagens da utilização do texto literário	<p>"Para a criança surda é muito mais fácil aprender através de situações concretas, o abstrato é muito difícil compreensão."</p> <p>"Sim, por isso é que devemos ter algum cuidado na escolha dos textos, devemos ser rigorosos e exigentes, todos eles influenciam de certa forma o comportamento da criança, seja ela surda ou não."</p>
--	--	---