

Maria Augusta Gomes Conde Amaral

---

**LÍNGUA GESTUAL E LEITURA EM CRIANÇAS SURDAS**  
**Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue**

Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada apresentada à  
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – Departamento de  
Linguística Geral e Românica

Orientadora: *Professora Doutora Maria Raquel Delgado-Martins*

2002

---

*À Sofia  
meu trilha de arco-íris*

*para que acredite que todos temos um dom  
para alguma coisa e que, custe o que custar,  
havemos de conseguí-la.*

Ret. 16614  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
BIBLIOTECA

## Índice:

---

Introdução	1
<b>I Parte – ASPECTOS TEÓRICOS</b>	
Introdução	5
<b>Cap. I – Perspectivas Teóricas na Aquisição da Linguagem em Crianças Surdas</b>	
Introdução	8
1. – Raízes Biológicas do Conhecimento	12
2. – Desenvolvimento Cognitivo	24
3. – Linguagem/Pensamento	34
<b>Cap. II – A Aprendizagem da Leitura em Crianças Surdas</b>	
Introdução	69
1. – Teoria e Prática da Aprendizagem da Leitura	73
2. – Modelos da Aprendizagem da Leitura	76
3. – Modelos de Leitura	84
<b>II Parte – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO</b>	
<b>Cap. I – Objectivos e Hipóteses</b>	
1. – Objectivos	93
2. – Hipóteses	96
2.1 – Hipóteses Gerais	96
2.2 – Hipóteses Específicas	96
<b>Cap. II – Metodologia</b>	
1. – Caracterização do Tipo de Investigação	97
1.1 – Modelos de Investigação-Acção	101
1.2 – “Investigação –na/pela–acção” e o estudo em curso	103
1.2.1 – Metodologias Específicas	106
1.2.2 – As Associações de Surdos	107
1.3 – Métodos de Análise	109
2. – Amostra	110
2.1 – Caracterização da Amostra	113
2.2 – Meio Socio-económico	114
2.3 – Meio Escolar	124
2.3.1 – Aspectos Relacionados com a Surdez	126

2.3.2	– Idade de Início da Escolaridade e Exames Psicológicos	132
2.4	– Docentes	142
3.	– Instrumentos de Análise e Procedimentos	143
3.1	– Grupo Experimental	145
3.2	– Descrição das Provas Selecionadas	150
3.2.1	– Prova de Conto de Uma História	150
3.2.2	– Provas de Reconto de Uma História	150
3.2.2.1	– Tratamento do Material Oral e Gestual	152
3.2.3	– Provas de Conto e de Reconto de uma História – Tratamento dos Dados	158
3.2.3.1	– Análise Global do Texto	160
3.2.3.2	– Divisão do Texto em Orações	161
3.2.3.3	– Análise Morfológica de Unidades Lexicais	164
3.2.4	– Prova de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita	167
3.2.5	– Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura	169
3.2.6	– Prova de Leitura	171

### III Parte – ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### Cap. I – Descrição dos Resultados

Introdução	174
1. – Prova de Conto de uma História	175
1.1 – Unidades Lexicais	176
1.1.1 – Grupo Controlo II O	176
1.1.1.1 – 1ª Recolha	176
1.1.1.2 – 2ª Recolha	177
1.1.1.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	178
1.1.2 – Grupo Alvo	179
1.1.2.1 – 1ª Recolha	179
1.1.2.2 – 2ª Recolha	180
1.1.2.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	181
1.1.3 – Grupo Controlo I S	182
1.1.3.1 – 1ª Recolha	182
1.1.3.2 – 2ª Recolha	183
1.1.3.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	184
1.1.4 – Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Unidades Lexicais	185
1.1.4.1 – Síntese	185
1.1.4.2 – Validação Estatística dos Resultados	188
1.2 – Tipos de Orações	192
1.2.1 – Grupo Controlo II O	192
1.2.1.1 – 1ª Recolha	192
1.2.1.2 – 2ª Recolha	194
1.2.1.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	195
1.2.2 – Grupo Alvo	196
1.2.2.1 – 1ª Recolha	196

1.2.2.2	- 2ª Recolha	197
1.2.2.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	199
1.2.3	- Grupo Controlo I S	200
1.2.3.1	- 1ª Recolha	200
1.2.3.2	- 2ª Recolha	201
1.2.3.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	203
1.2.4	- Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Orações	204
1.2.4.1	- Síntese	204
1.2.4.2	- Validação Estatística dos Resultados	207
1.3	- Incorreções	209
1.3.1	- Grupo Controlo II O	209
1.3.1.1	- 1ª Recolha	209
1.3.1.2	- 2ª Recolha	210
1.3.1.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	211
1.3.2	- Grupo Alvo	212
1.3.2.1	- 1ª Recolha	212
1.3.2.2	- 2ª Recolha	213
1.3.2.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	214
1.3.3	- Grupo Controlo I S	215
1.3.3.1	- 1ª Recolha	215
1.3.3.2	- 2ª Recolha	216
1.3.3.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	217
1.3.4	- Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Incorreções	217
1.3.4.1	- Síntese	217
1.3.4.2	- Validação Estatística dos Resultados	219
1.4	- Estrutura Temporal	220
1.4.1	- Grupo Controlo II O	220
1.4.1.1	- 1ª Recolha	220
1.4.1.2	- 2ª Recolha	221
1.4.1.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	221
1.4.2	- Grupo Alvo	222
1.4.2.1	- 1ª Recolha	222
1.4.2.2	- 2ª Recolha	222
1.4.2.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	223
1.4.3	- Grupo Controlo I S	223
1.4.3.1	- 1ª Recolha	223
1.4.3.2	- 2ª Recolha	223
1.4.3.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	224
1.4.4	- Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Pausas	224
1.4.4.1	- Síntese	224
1.4.4.2	- Validação Estatística dos Resultados	225
1.5	- Extensão Média de Frase	226
1.5.1	- Grupo Controlo II O	226
1.5.1.1	- 1ª Recolha	226
1.5.1.2	- 2ª Recolha	227

1.5.1.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	227
1.5.2	- Grupo Alvo	227
1.5.2.1	- 1ª Recolha	227
1.5.2.2	- 2ª Recolha	228
1.5.2.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	228
1.5.3	- Grupo Controlo I S	228
1.5.3.1	- 1ª Recolha	229
1.5.3.2	- 2ª Recolha	229
1.5.3.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	229
1.5.4	- Síntese e Validação Estatística dos Resultados de Extensão Média de Frase	229
1.5.4.1	- Síntese	229
1.5.4.2	- Validação Estatística dos Resultados	230
1.6	- Síntese Global dos Resultados da Prova de Conto de uma História	231
2.	- Prova de Reconto de uma História	232
2.1	- Síntese e Validação estatística dos Resultados da Prova de Reconto	233
2.1.1	- Síntese	233
2.1.2	- Validação Estatística dos Resultados	242
2.2	- Síntese Global dos Resultados da Prova de Reconto de uma História	249
3.	- Síntese Comparativa de Dados das Provas de Conto e Reconto	250
4.	- Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita	250
4.1	- Grupo Controlo II O	251
4.1.1	- 1ª Recolha	251
4.1.2	- 2ª Recolha	253
4.1.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	254
4.2	- Grupo Alvo	255
4.2.1	- 1ª Recolha	255
4.2.2	- 2ª Recolha	257
4.2.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	258
4.3	- Grupo Controlo I S	259
4.3.1	- 1ª Recolha	259
4.3.2	- 2ª Recolha	260
4.3.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	261
4.4	- Síntese e Validação Estatística dos Resultados	263
4.4.1	- Síntese	263
4.4.2	- Validação Estatística dos Resultados	268
5.	- Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura	269
5.1	- Grupo Controlo II O	270
5.1.1	- 1ª Recolha	270
5.1.2	- 2ª Recolha	271
5.1.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	272
5.2	- Grupo Alvo	273
5.2.1	- 1ª Recolha	273
5.2.2	- 2ª Recolha	273
5.2.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	274
5.3	- Grupo Controlo I S	275

5.3.1	- 1ª Recolha	275
5.3.2	- 2ª Recolha	276
5.3.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	277
5.4	- Síntese e Validação Estatística dos Resultados	278
5.4.1	- Síntese	278
5.4.2	- Validação Estatística dos Resultados	280
6.	- Prova de Leitura	281
6.1	- Grupo Controlo II O	282
6.1.1	- 1ª Recolha	282
6.1.2	- 2ª Recolha	284
6.1.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	285
6.2	- Grupo Alvo	286
6.2.1	- 1ª Recolha	286
6.2.2	- 2ª Recolha	287
6.2.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	288
6.3	- Grupo Controlo I S	290
6.3.1	- 1ª Recolha	290
6.3.2	- 2ª Recolha	291
6.3.3	- Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha	292
6.4	- Síntese e Validação Estatística dos Resultados	294
6.4.1	- Síntese	294
6.4.2	- Validação Estatística dos Resultados	299

## Cap. II – Discussão dos Resultados

Introdução	300
1. – Desenvolvimento Linguístico e Leitura	302
2. – Desenvolvimento Metalinguístico/Utilizações Funcionais e Leitura	307
3. – Desenvolvimento da Leitura	309

## IV Parte – CONCLUSÕES

Introdução	316
1. – Um Modelo Educativo	317
2. – Implicações Pedagógicas	319
3. – Contributos do Estudo	326
4. – Limitações do Estudo	329
5. – Sugestões para Estudos Futuros	330

Bibliografia	333
--------------	-----

## Anexos

I	- Ficha de Caracterização
II	- Provas Psicológicas
III	- Prova de Conto de Uma História
IV	- Prova de Reconto de Uma História
V	- Grelhas de Análise das Provas de Conto e de Reconto de Uma História
VI	- Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita
VII	- Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura
VIII	- Prova de Leitura
IX	- Resultados da Prova de Reconto de Uma História

## Índice de Figuras

Figura 1 – “Investigação – na/pela–acção” (Esteves, 1987, p. 273) .....	103
Figura 2 – Habilitações do Pai – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	115
Figura 3 – Habilitações da Mãe – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	116
Figura 4 – Níveis de ocupação dos pais: Grupo Controlo II O, Grupo Alvo e Grupo Controlo I S .....	119
Figura 5 – Níveis de ocupação das mães: Grupo Controlo II O, Grupo Alvo e Grupo Controlo I S .....	121
Figura 6 – Regime de Frequência da Escola – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	124
Figura 7 – Identificação dos Alunos: Sexo – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	125
Figura 8 – Caracterização da Surdez: Tipo de Surdez – Grupos Alvo e Controlo I S .....	127
Figura 9 – Caracterização da Surdez: Grau de Surdez – Grupos Alvo e Controlo I S .....	127
Figura 10 – Comunicação dos Alunos com os Familiares – Grupos Alvo e Controlo I S .....	129
Figura 11 – Comunicação dos Alunos com os Colegas de Escola – Grupos Alvo e Controlo I S .....	130
Figura 12 – Comunicação dos Alunos com os Amigos – Grupos Alvo e Controlo I S .....	130
Figura 13 – Comunicação dos Alunos com os Professores – Grupos Alvo e Controlo I S .....	131
Figura 14 – Caracterização da Surdez: Alunos com Parentes Surdos – Grupos Alvo e Controlo I S .....	132
Figura 15 – Percurso Educativo: Idade de Início na Pré-Escola – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	133
Figura 16 – Percurso Educativo: Idade de Início no 1º CEB – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	134
Figura 17 – Idade do Primeiro Contacto com a LGP com o Educador ou Professor Surdo – Grupos Alvo e Controlo I S .....	136
Figura 18 – Exames Psicológicos: Inteligência Geral – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	137
Figura 19 – Exames Psicológicos: Memória Visual – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	138
Figura 20 – Exames Psicológicos: Atenção Perceptiva – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O .....	139

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Exames Psicológicos .....	140
Quadro 2 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo II O, 1ª recolha, Totais .....	176
Quadro 3 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha, Totais .....	177
Quadro 4 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Alvo, 1ª recolha, Totais .....	179
Quadro 5 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Alvo, 2ª recolha, Totais .....	180
Quadro 6 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo I S, 1ª recolha, Totais .....	182
Quadro 7 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo I S, 2ª recolha, Totais .....	183
Quadro 8 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha .....	193
Quadro 9 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha .....	194
Quadro 10 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Alvo, 1ª Recolha .....	197
Quadro 11 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações Grupo Alvo, 2ª Recolha .....	198
Quadro 12 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha .....	201
Quadro 13 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha .....	202
Quadro 14 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha .....	210
Quadro 15 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha .....	211
Quadro 16 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Alvo, 1ª Recolha .....	213
Quadro 17 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Alvo, 2ª Recolha .....	213
Quadro 18 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha .....	215
Quadro 19 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha .....	216
Quadro 20 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha .....	220

Quadro 21 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha .....	221
Quadro 22 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Alvo, 1ª Recolha .....	222
Quadro 23 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Alvo, 2ª Recolha .....	222
Quadro 24 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha .....	223
Quadro 25 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha .....	224
Quadro 26 – Prova de Conto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª Recolhas, Totais .....	226
Quadro 27 – Prova de Conto de uma História Extensão Média de Frases, Grupo Alvo, 1ª e 2ª Recolhas, Totais .....	227
Quadro 28 – Prova de Conto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª Recolhas, Totais .....	228
Quadro 29 – Prova de Conto de uma História, Extensão Média de Frases – comparação entre os três grupos (1ª e 2ª recolhas) ....	230
Quadro 30 – Prova de Reconto de uma História, Extensão Média de Frases – comparação entre os três grupos (1ª e 2ª recolhas) ..	242
Quadro 31 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo II O, 1ª recolha .....	252
Quadro 32 – Respostas certas na Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo II O, 2ª recolha .....	253
Quadro 33 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Alvo, 1ª recolha .....	256
Quadro 34 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Alvo, 2ª recolha .....	257
Quadro 35 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo I S, 1ª recolha .....	260
Quadro 36 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo I S, 2ª recolha .....	261
Quadro 37 – Média de respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita nas 1ª e 2ª recolhas .....	266
Quadro 38 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Controlo II O, 1ª Recolha .....	270
Quadro 39 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Controlo II O, 2ª Recolha .....	271
Quadro 40 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Alvo, 1ª Recolha .....	273
Quadro 41 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Alvo, 2ª Recolha .....	274
Quadro 42 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Controlo I S, 1ª Recolha .....	276
Quadro 43 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Controlo I S, 2ª Recolha .....	277
Quadro 44 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Controlo II O, 1ª Recolha .....	283
Quadro 45 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Controlo II O, 2ª Recolha .....	284
Quadro 46 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Alvo, 1ª Recolha .....	287
Quadro 47 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Alvo, 2ª Recolha .....	288
Quadro 48 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Controlo I S, 1ª Recolha .....	290
Quadro 49 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Controlo I S, 2ª Recolha .....	292
Quadro 50 – Média de respostas certas na Prova de Leitura nas 1ª e 2ª recolhas .....	297
Quadro 51 – Quadro comparativo das médias globais de tempo de realização da prova de Leitura nas 1ª e 2ª recolhas .....	298
Quadro 52 – Preditores da prova de leitura – regressão linear múltipla ( $R^2$ Ajustado = 0,46) .....	310

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Prova de Conto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo II O .....	178
Gráfico 2 – Prova de Conto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Alvo .....	181
Gráfico 3 – Prova de Conto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo I S .....	184
Gráfico 4 – Prova de Conto de uma História, Classes de palavras/Unidades lexicais totais – comparação entre os três grupos (1ª recolha) .....	185
Gráfico 5 – Prova de Conto de uma História, Classes de palavras/Unidades lexicais totais – comparação entre os três grupos (2ª recolha) .....	186
Gráfico 6 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Formas verbais, Substantivos e Artigos .....	189
Gráfico 7 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Advérbios e Pronomes .....	190
Gráfico 8 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Interjeições, Numerais e Expressões de Realce .....	191

Gráfico 9 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha –Conjunções, Adjectivos e Preposições .....	192
Gráfico 10 – Prova de Conto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo II O .....	195
Gráfico 11 – Prova de Conto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Alvo .....	199
Gráfico 12 – Prova de Conto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo I S .....	203
Gráfico 13 – Prova de Conto de uma História, Tipos de orações – comparação entre os três grupos (1ª recolha) .....	204
Gráfico 14 – Prova de Conto de uma História, Tipos de orações – comparação entre os três grupos (2ª recolha) .....	205
Gráfico 15 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Orações .....	207
Gráfico 16 – Prova de Conto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo II O .....	212
Gráfico 17 – Prova de Conto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Alvo .....	214
Gráfico 18 – Prova de Conto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo I S .....	217
Gráfico 19 – Prova de Conto de uma História, Incorreções – comparação entre os três grupos (1ª recolha) .....	218
Gráfico 20 – Prova de Conto de uma História, Incorreções – comparação entre os três grupos (2ª recolha) .....	218
Gráfico 21 – Prova de Conto de uma História – 2ª recolha – Incorreções .....	220
Gráfico 22 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Estrutura Temporal .....	225
Gráfico 23 – Prova de Reconto de uma História, Classes de palavras/Unidades lexicais totais – comparação entre os três grupos (1ª recolha) .....	233
Gráfico 24 – Prova de Reconto de uma História, Classes de palavras/Unidades lexicais totais – comparação entre os três grupos (2ª recolha) .....	234
Gráfico 25 – Prova de Reconto de uma História, Tipos de orações – comparação entre os três grupos (1ª recolha) .....	237
Gráfico 26 – Prova de Reconto de uma História, Tipos de orações – comparação entre os três grupos (2ª recolha) .....	237
Gráfico 27 – Prova de Reconto de uma História, Incorreções – comparação entre os três grupos (1ª recolha) .....	239
Gráfico 28 – Prova de Reconto de uma História, Incorreções – comparação entre os três grupos (2ª recolha) .....	240
Gráfico 29 – Prova de Reconto de uma História, 1ª e 2ª Recolha, Classes de palavras/Unidades lexicais .....	243
Gráfico 30 – Prova de Reconto de uma História, 1ª e 2ª Recolha, Orações .....	246
Gráfico 31 – Prova de Reconto de uma História, 1ª e 2ª Recolha, Incorreções .....	247
Gráfico 32 – Prova de Reconto de uma História, 1ª e 2ª Recolha, Estrutura Temporal .....	248
Gráfico 33 – Respostas certas na Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita. Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª recolhas .....	254
Gráfico 34 – Respostas certas na Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita. Grupo Alvo, 1ª e 2ª recolha .....	258
Gráfico 35 – Respostas certas na Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita. Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª recolha .....	262
Gráfico 36 – Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita. Conjugação das Provas dos Três Grupos - 1ª Recolha .....	263
Gráfico 37 – Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita. Conjugação das Provas dos Três Grupos - 2ª Recolha .....	264
Gráfico 38 – Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escreita, 1ª e 2ª recolha .....	269
Gráfico 39 – Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Comparação dos resultados entre a 1ª e a 2ª recolha – Grupo Controlo II O .....	272
Gráfico 40 – Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Comparação dos resultados entre a 1ª e a 2ª recolha – Grupo Alvo .....	275
Gráfico 41 – Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura – Comparação dos resultados entre a 1ª e a 2ª recolha – Grupo Controlo I S .....	278
Gráfico 42 – Conjugação das Provas dos Três Grupos. Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura -1ª Recolha .	279
Gráfico 43 – Conjugação das Provas dos Três Grupos. Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura -2ª Recolha ...	279
Gráfico 44 – Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura, 1ª e 2ª recolha .....	280
Gráfico 45 – Respostas certas na Prova de Leitura, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª recolha .....	285
Gráfico 46 – Respostas certas na Prova de Leitura, Grupo Alvo, 1ª e 2ª recolha .....	289
Gráfico 47 – Respostas certas na Prova de Leitura, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª recolha .....	293
Gráfico 48 – Prova de Leitura. Conjugação das Provas dos Três Grupos na 1ª Recolha .....	294
Gráfico 49 – Prova de Leitura. Conjugação das Provas dos Três Grupos na 2ª Recolha .....	295
Gráfico 50 – Prova de leitura, 2ª e a 1ª recolha .....	299

## ***Resumo***

O objectivo geral deste estudo é a avaliação de desenvolvimento das competências em leitura, por parte de um grupo de 48 crianças surdas profundas, adquiridas durante um ano em que se aplicou um modelo de educação bilingue.

Além deste grupo de crianças que constituíram o grupo alvo elegemos dois grupos de controlo, um constituído por crianças surdas e outro por crianças ouvintes; estes dois grupos apresentavam características e experiências similares às do grupo alvo, exceptuando o facto de não estarem sujeitos a qualquer intervenção educativa específica.

No estudo desenvolvido levantámos a hipótese de que os resultados em leitura seriam tanto melhores quanto maiores fossem: o desenvolvimento linguístico das crianças surdas em Língua Gestual Portuguesa e das crianças ouvintes em Língua Portuguesa; as suas capacidades metalinguísticas; a compreensão dos objectivos da leitura.

Para testar estas hipóteses foram aplicadas provas aos três grupos da amostra (no início e final do ano a que o estudo se reporta), para avaliar o desenvolvimento linguístico, as capacidades metalinguísticas e o nível de compreensão dos objectivos da leitura da amostra; para avaliação dos resultados em leitura foi também aplicada uma prova no início e final do estudo.

Os resultados revelaram que o grupo alvo foi o que apresentou um maior incremento de pontuação em todas estas provas, incluindo a de leitura, vindo a confirmar as hipóteses levantadas.

Releva-se, assim, a importância do desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças na aprendizagem da leitura, bem como a forma como a escola pode influir favoravelmente nas aprendizagens sempre que vai ao encontro das necessidades das crianças, no caso presente, através da aplicação de um modelo de educação bilingue que privilegiou o desenvolvimento e reflexão das crianças surdas sobre a sua língua e o Português escrito.

---

## *Abstract*

The overall aim of this study was to evaluate the development of reading skills amongst a group of 48 profoundly deaf children during the period of one year, using a bilingual education model.

Besides this group of children who were the main target group, two other control groups were chosen, one made up of deaf children and the other of children with no hearing difficulties; these two groups shared similar characteristics and experiences to the target group, with the exception that they were not subjected to any specific educational intervention.

In this study we put forward the hypothesis that the more reading results there were, the better they would be: the linguistic development of deaf children in Portuguese Sign Language and of children with no hearing difficulties in the Portuguese Language; their metalinguistic skills and their understanding of the objectives of the reading sample.

In order to test these hypotheses the three sample groups were tested (at the beginning and the end of the year in which the study took place) to evaluate their linguistic development, their metalinguistic skills and the level of comprehension of the objectives of the reading sample; a test was also made at the beginning and the end of the final study to evaluate the reading results.

The results revealed that the target group presented the highest increase in marks in all the tests, including the reading test, which confirms the hypotheses that were put forward.

These results prove both the importance of linguistic and metalinguistic development when learning to read as well as how schools may positively influence learning if they try to meet the actual needs of the children, in this case, by having applied a bilingual education which aided the development and reflection of deaf children in their mother tongue and written Portuguese.

# LÍNGUA GESTUAL E LEITURA EM CRIANÇAS SURDAS

## Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue

---

### **Prefácio**

A problemática da educação de crianças surdas não é de fácil solução mas faz parte da minha experiência pessoal e do meu envolvimento afectivo num trabalho que dura há mais de trinta anos.

Como docente, pedagoga e responsável por uma escola para crianças surdas severas e profundas (crianças com uma perda auditiva que não lhes permite adquirir a língua oral de forma natural), tenho seguido atentamente todas as mudanças que se têm vindo a verificar na sua educação, o que me levou a aprofundar os meus conhecimentos em várias áreas, nomeadamente na linguística, que se pode considerar de importância fulcral na corrente de mudança de perspectiva educativa da criança surda, em que a tónica é, finalmente, posta nos aspectos comunicativos, ou melhor, na linguagem para a qual a criança surda apresenta real aptidão de adquirir de forma natural – a língua gestual.

Se alguns conhecimentos nesta área, bem como na da psicologia e da pedagogia, constituem motivos para reflectir e perceber uma necessidade imperiosa de mudança educativa, não são suficientes para avançar com um trabalho de investigação que seja significativo e eficaz na mudança que é urgente encetar.

Nestas circunstâncias, torna-se necessário a presença de alguém que saiba dar o incentivo para o começo da investigação e possua elevada formação científica para conduzir e ajudar a levar a bom termo o trabalho que um estudo desta natureza exige.

Nesse sentido, considero um privilégio ter trabalhado com a Senhora Professora Doutora Maria Raquel Delgado-Martins como orientadora deste trabalho de investigação que, além das qualidades atrás apontadas, é pioneira, em Portugal, na investigação sobre aspectos linguísticos e pedagógicos na criança surda. Acresce que, através dos seus trabalhos de investigação aos quais se entregou empenhada e afectivamente, fomentou o interesse pela Língua Gestual Portuguesa dando origem a trabalhos que conduziram a um conhecimento mais alargado de alguns aspectos dessa língua, entre os quais se destacam as obras: “Mãos que Falam”, “Gestuário” e “Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa”.

Só com o encorajamento, exigência, crítica construtiva, ajuda oportuna e precisa e disponibilidade humana da Senhora Professora Doutora Maria Raquel Delgado-Martins, foi possível tornar a realização deste trabalho numa tarefa estimulante, útil, agradável e altamente compensadora.

Assim, fica o meu singelo mas muito sentido agradecimento à Senhora Professora Doutora Maria Raquel Delgado-Martins.

# LÍNGUA GESTUAL E LEITURA EM CRIANÇAS SURDAS

## Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue

---

### **Introdução**

A leitura apresenta-se como uma das temáticas mais importantes para os surdos profundos. Se entendermos por leitura a capacidade de obter sentido do material impresso, e se pensarmos que a maioria dos surdos portugueses não adquire essa capacidade, podemos interrogar-nos como podem ter acesso à informação, ao conhecimento e à integração na sociedade.

Se, para qualquer criança, a compreensão do texto escrito é um aspecto fulcral e um dos objectivos centrais do seu processo educativo, em relação aos surdos a sua relevância é ainda superior na medida em que estes se encontram privados do canal através do qual se recebe a informação linguística oral. Vejamos, porém, o que se passou com os surdos nesta matéria.

Durante muitas décadas o processo de aprendizagem da leitura pelos surdos assentava no pressuposto de que este decorria da aquisição e do domínio da língua oral. Assim se aplicavam aos surdos metodologias oralistas que implicavam o uso exclusivo da linguagem verbal tanto na compreensão como na expressão.

A exclusividade da linguagem verbal manteve-se na comunicação com os surdos tendo como base o princípio da sua integração na sociedade maioritariamente ouvinte/falante.

Esta orientação oralista na educação dos surdos data do ano de 1880, altura em que se realizou um congresso de professores de surdos em Milão cujas conclusões levaram a pôr de parte todos os recursos ao gesto ou à língua gestual que, até essa data, eram auxiliares preciosos na educação dos surdos.

Portugal, tal como muitos países do mundo, seguiu as orientações emanadas do referido congresso pelo que banuiu definitivamente todo e qualquer tipo de comunicação que não fosse a exclusivamente verbal.

Os resultados obtidos com esta opção metodológica conduziram os surdos a uma situação de atraso ou de quase inexistência de linguagem e, por conseguinte a um atraso global traduzidos no domínio de um vocabulário escasso e estereotipado, na incapacidade de ler o texto mais simples, na incapacidade de utilizar a escrita mesmo na sua versão mais simples e pragmática, na ignorância do mundo e dos aspectos mais óbvios para qualquer criança e numa consciência ténue do seu papel na sociedade. Esse atraso de linguagem e de inserção escolar está bem documentado no trabalho de investigação realizado em *Situação Educativa em Portugal* (Pinho e Melo et alii, 1984).

Assim sendo, houve que reflectir aprofundadamente e reequacionar as opções metodológicas na educação dos surdos e, hoje, é um dado adquirido que os surdos possuem uma língua que adquirem de forma natural – bastando proporcionar-lhes o input adequado – sistema que utilizam na comunicação entre pares e que contém todas as características de uma língua – a Língua Gestual Portuguesa - (no caso dos surdos portugueses).

Tal como em outros países a língua gestual dos surdos portugueses é hoje aceite não só como uma língua que todos quantos os circundam devem conhecer para com eles poderem comunicar, mas como uma língua a partir da qual podem ser facilitadas todas as suas aprendizagens, incluindo a leitura e a escrita.

Nesta linha de pensamento torna-se urgente um estudo aprofundado sobre as reais dificuldades apresentadas pelos surdos e tentar encontrar vias eficazes, nomeadamente através de novas metodologias e estratégias de ensino que conduzam os surdos ao domínio da leitura em igualdade com os seus pares ouvintes.

É neste quadro que se situa a motivação para este trabalho de investigação o qual, no essencial, se reporta ao papel que a Língua Gestual Portuguesa desempenha na aprendizagem, apropriação e domínio da leitura por parte das crianças e jovens surdos.

Assim, o trabalho procura contribuir para a investigação de novas metodologias e estratégias que conduzam os surdos a uma igualdade de oportunidades no acesso à educação, à cultura, ao trabalho, a uma autêntica inserção no mundo que os rodeia.

Na primeira parte, é nossa intenção fazer uma abordagem das perspectivas teóricas na aquisição da linguagem e da leitura em crianças surdas; na segunda parte, trataremos as metodologias de investigação tendo em conta os objectivos e as hipóteses, a amostra e os instrumentos de análise e respectivos procedimentos; na terceira parte, debruçar-nos-emos sobre a leitura dos resultados provenientes das provas aplicadas bem como da discussão desses mesmos resultados.

A conclusão deverá apresentar os aspectos mais relevantes do estudo assim como considerações que conduzam à verificação das hipóteses postas inicialmente, confirmando ou infirmando a validade das metodologias e estratégias, seguidas neste estudo, na educação das crianças e jovens surdos.

I Parte

## ASPECTOS TEÓRICOS

---

## **Introdução**

Trabalhar com crianças surdas implica, antes de mais, possuir um bom conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças ouvintes em geral; assim, aprofundar a investigação sobre a problemática das crianças surdas passa pelo estudo dos problemas humanos universais para que, posteriormente, possam ser reflectidos e aplicados à sua especificidade.

Esta especificidade da criança surda que se prende com a ausência da função sensorial da audição, impede-a de adquirir espontaneamente a língua oral da comunidade envolvente, logo, uma vez privada da linguagem, a criança surda é conseqüentemente afectada no seu desenvolvimento cognitivo.

Daí que, quando trabalhamos com este tipo de crianças, o estudo do percurso cognitivo das crianças ouvintes bem como a forma como acedem à linguagem e ao pensamento sejam aspectos prioritários a serem aprofundados.

Ao longo das épocas, várias têm sido as abordagens no que respeita ao desenvolvimento cognitivo e à relação linguagem/pensamento nas crianças ouvintes. No século passado, destacam-se três, duas das quais provenientes de um quadro teórico de natureza interaccionista e construtivista, suportadas por Piaget e Vygotsky cuja abordagem incide em dois aspectos fundamentais: no papel que o indivíduo desempenha não só na construção do seu próprio conhecimento como na construção do universo que o rodeia; na importância atribuída às interacções sociais que relevam o factor social não apenas como um valor de natureza extrínseca ao sujeito mas intrínseca à sua própria estruturação cognitiva.

Uma terceira corrente, de natureza racionalista, é difundida por Chomsky que, partindo de hipóteses construídas no âmbito da linguística, considera específica do indivíduo uma capacidade de linguagem geneticamente determinada que o leva a interiorizar, a partir de qualquer input linguístico que o rodeia a gramática do meio ambiente. A criança acede, assim, à linguagem através da gramática universal, que lhe permite aceder à linguagem particular da língua que se fala à sua volta.

Ao considerarmos as abordagens teóricas de Piaget, Vygotsky e Chomsky tivemos em mente duas razões principais: a primeira prende-se com facto das suas teorias científicas manterem, ainda hoje, uma grande actualidade.

A segunda razão liga-se à repercussão que as abordagens de Piaget, Vygotsky e Chomsky tiveram na investigação dos problemas da cognição e da relação linguagem e pensamento nas crianças surdas, podendo afirmar-se que a maior parte dos estudos, nestes últimos anos, nesta área, se pautaram essencialmente pela aplicação das suas teorias.<sup>[1]</sup>

Para situar estas três correntes dentro do quadro de pesquisa a que nos propusemos, tendo em conta o desenvolvimento cognitivo da criança ouvinte e a relação linguagem/pensamento, utilizámos uma metodologia de abordagem que contempla os seguintes aspectos em cada um destes autores: os trabalhos experimentais desenvolvidos e fundamentos teóricos subjacentes, as raízes biológicas do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo e a relação linguagem/pensamento.

Esta abordagem contempla ainda nestes três programas científicos os seus aspectos similares e/ou complementares, bem como o contributo que continuam a prestar na concepção de programas educativos que visam obviar o insucesso educacional de muitas crianças e jovens.

---

<sup>1</sup> Heiling, K., *The Development of Deaf Children*, Hamburgo, Ed. Signum, 1995, pp. 56-62.

A abordagem das concepções estudadas, com as suas convergências e formas diferenciadas de elaboração teórica têm-se constituído, ao longo das épocas e no presente, em paradigmas de programas educacionais aplicados a gerações de crianças e jovens. Na realidade, o potencial que oferecem estas perspectivas da psicologia do desenvolvimento, têm-se projectado directamente numa procura de sucesso pessoal e escolar das crianças e na melhoria do sistema educativo em geral.<sup>[2]</sup>

Creemos que estas abordagens fornecem pistas indispensáveis para a compreensão de grande parte do insucesso educativo de muitas crianças e, no caso concreto deste trabalho, das crianças surdas; será, assim, à luz destas teorias que tentaremos tratar não só as causas do insucesso pessoal e escolar dos surdos, até agora verificado mas ainda, o que é bem mais importante, tentar encontrar o caminho mais correcto para a concepção de programas adequados do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e linguístico.

---

<sup>2</sup> Formosinho, J.O., et alii, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora, 1996. Poderíamos citar uma lista bibliográfica extensa no que se refere a esta matéria, no entanto, optámos por esta obra por nos parecer que contém um resumo abrangente e muito bem elaborado de alguns modelos educativos que se tornaram paradigmáticos.

## Cap. I

# Perspectivas Teóricas na Aquisição da Linguagem em Crianças Surdas

---

### Introdução

Se a nossa compreensão da situação da criança surda, no que respeita ao desenvolvimento cognitivo e à linguagem, não se podem efectivar senão graças a um conhecimento profundo dos mecanismos que a criança ouvinte utiliza para atingir essas capacidades, também é uma realidade que as crianças surdas constituem um grupo especialmente importante para o estudo dos processos cognitivos assim como da relação entre o pensamento e a linguagem. Vygotsky afirma:<sup>[3]</sup> *“Pode aprender-se muitas coisas sobre o pensamento por complexos a partir da fala das crianças surdas-mudas às quais falta o principal estímulo para a formação dos pseudo-conceitos. Privadas da comunicação verbal com os adultos... formam livremente os seus complexos e as características especiais do pensamento por complexos aparecem na sua forma pura e com contornos nítidos”*.

Como podemos verificar Vygotsky, nos seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo contemplou a observação de crianças surdas concluindo que o facto de não possuírem um sistema comunicativo as limitava na formação de pensamentos complexos e conseqüentemente no seu desenvolvimento intelectual global.

---

<sup>3</sup> Vygotsky, L.S., *Pensamento e Linguagem*, S. Paulo, Ed. Martins Fontes, 1993, p. 65.

Mas Vygotsky, ainda tendo em conta o estudo de crianças surdas, diz-nos o seguinte:<sup>[4]</sup>

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

O autor concretiza muito bem quanto o processo de generalização e de formação de conceitos é vedado a grande parte das crianças surdas; a palavra não é um símbolo directo de um conceito mas sim uma imagem, uma figura, um pálido esboço de um conceito; trata-se portanto de um estágio primitivo, anterior ao desenvolvimento do significado das palavras. O aparecimento do primeiro conceito generalizado, neste caso relatado por Vygotsky, como “mobília” ou “roupas”, seria um sintoma de progresso, um sintoma de acesso à generalização; no caso da criança surda sem linguagem todos os seus conceitos estão ao mesmo nível, referindo-se directamente a objectos que são delimitados entre si tal como os próprios objectos são delimitados.

Por outro lado Piaget estuda as operações de classificação e seriação produzidas por crianças surdas que utilizavam uma “linguagem por gestos” e fica surpreendido com os resultados obtidos: *“Temos actualmente certas pesquisas em curso... para determinar qual dos mecanismos próprios das operações concretas subsiste no pensamento dos surdos mudos, e parece que as operações fundamentais inerentes à classificação e à seriação são mais largamente representadas neste caso do que se admite habitualmente. Será sempre possível,*

---

<sup>4</sup> Idem, p. 96.

*sem dúvida, responder que o surdo mudo tem ele próprio uma linguagem por gestos... que pode transformar mesmo as próprias manipulações... ”.*<sup>[5]</sup>

Podemos, então, inferir que, segundo Piaget, quando o “surdo mudo” tem acesso à “linguagem dos gestos” apresenta resultados superiores na resolução das operações de classificação e seriação.

Esta observação leva-nos a outro aspecto muito importante que é a relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Chomsky, referindo-se aos surdos,<sup>[6]</sup> releva este aspecto: *“creio ser evidente que o pensamento é um domínio inteiramente diferente da linguagem, embora a linguagem seja utilizada para expressar o pensamento e tenhamos, para boa parte do pensamento, necessidade absoluta da mediação da linguagem”.*

Ainda Chomsky<sup>[7]</sup> ao ponderar o atraso no desenvolvimento da linguagem num grupo de crianças comenta: *“seja como for é perfeitamente concebível que um grande número de indivíduos não elaborem certas estruturas complexas talvez porque em seu meio ambiente o grau de estimulação é insuficiente para que as desenvolvam”.*

Nestes extractos produzidos respectivamente por Vygotsky, Piaget e Chomsky podemos realçar os seguintes aspectos:

- quando os surdos não têm acesso à linguagem o seu desenvolvimento cognitivo apresenta-se a um nível que não ultrapassa o das operações mentais mais elementares;
- quando os surdos têm acesso à “linguagem dos gestos” os resultados obtidos são superiores às expectativas muitas vezes tidas em relação a estas crianças;

---

<sup>5</sup> Piaget, J., *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1997, p. 126.

<sup>6</sup> Piattelli-Palmarini, M., *Teorias da Linguagem. Teorias da Aprendizagem*, S. Paulo, Ed Cultrix, 1983, p. 221.

<sup>7</sup> Idem, p. 224.

- embora pensamento e linguagem possam ser entidades distintas é certo que se influenciam mutuamente em questões de desenvolvimento cognitivo;
- é da maior relevância o papel que o meio ambiente desempenha na estimulação para a aquisição de competências.

Estamos, assim, perante premissas muito importantes vindas de autores cujo estudo não foi dirigido à problemática dos surdos mas em que este grupo foi muito útil para a elaboração de experiências e reflexões ligadas às dificuldades da linguagem e a atrasos do desenvolvimento cognitivo.

Podemos hoje verificar que estas premissas constituíram as primeiras hipóteses de trabalho dos investigadores que se dedicaram ao estudo das dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança surda, bem como à pesquisa do desenvolvimento relacional linguagem/pensamento/cognição neste grupo de crianças; mais acrescentamos, como já atrás referimos, que as propostas de Piaget, Vygotsky e Chomsky têm vindo a constituir os modelos teóricos mais aplicados nesses estudos.

Passaremos então a aprofundar estas questões relativamente às crianças surdas recorrendo ao mesmo esquema de abordagem que os autores atrás referidos utilizaram para as crianças ouvintes; assim iremos tratar os seguintes aspectos: raízes biológicas do conhecimento, desenvolvimento cognitivo e relação linguagem/pensamento.

Esta abordagem termina com uma reflexão sobre a importância da escola no desenvolvimento da língua gestual enquanto primeira língua da criança surda e ainda como a língua de acesso à segunda língua e a todas as aquisições escolares, nomeadamente à leitura e à escrita.

## 1. Raízes Biológicas do Conhecimento

A abordagem das raízes biológicas do conhecimento, como temos vindo a analisar, têm proporcionado, ao longo das épocas, uma reflexão e pesquisa cada vez mais aprofundadas se bem que ainda muito fragmentárias e pouco concludentes.

Recentemente o conceito de modularidade do cérebro tem vindo a adquirir um interesse cada vez maior, por parte dos investigadores, e de acordo com esse conceito o cérebro pode ser entendido como um instrumento processador<sup>[8]</sup> que contém um número de componentes inatos diferenciados – os módulos – cada um dos quais é responsável por uma determinada rotina ou actividade semelhante à que é desenvolvida pelos computadores.

Assim se constituíram as teorias modulares<sup>[9]</sup> que assentam em investigações tendo essencialmente em conta o desempenho linguístico de indivíduos que sofreram lesões em áreas circunscritas do cérebro,<sup>[10]</sup> ou ainda experiências com animais aos quais são provocadas lesões cerebrais localizadas para posterior análise do seu comportamento.

Mais de um século de investigação sobre as sequelas das lesões cerebrais em doentes que apresentavam esses problemas revelaram que o substracto neural da linguagem está

---

<sup>8</sup> Fodor, J.A., *The Language of Thought*, New York, Ed. Thomas Crowell, 1975, pp. 60-62: “O cérebro é análogo a uma calculadora que efectua o raciocínio simbólico numa linguagem formalizada...”. Cabe ainda referir a filiação de Chomsky a esta teoria.

<sup>9</sup> Armstrong, D., Stokoe, W., Wilcox, S., *Gesture and the Nature of Language*, New York, Ed. Cambridge University Press, 1995, pp. 92-93: “Estas teorias modulares apresentam-se em oposição às teorias associacionistas que defendem que o cérebro é relativamente homogéneo e que as suas inter-conexões são relativamente livres tornando-se diferenciadas especialmente através das interações do organismo com o meio envolvente”.

<sup>10</sup> Almeida, A. F. P., *Uma Teoria Neurolinguística do Simbolismo Fonético*, Braga, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Vol. I, 1999, pp. 58-59: “Investigações desta natureza iniciaram-se em seres humanos com Broca e Wernicke respectivamente em 1865 e 1874 ao detectarem que uma lesão situada na 3ª circunvolução frontal esquerda do cérebro provocava distúrbios na linguagem: “Foi Carl Wernicke (1848-1905) que opôs em 1874 a afasia por atingimento da linguagem articulada, descrita por Broca, e ligada a lesões da 3ª circunvolução frontal esquerda, a uma afasia cuja perturbação maior é de origem sensorial e devida a uma alteração de um ‘centro auditivo verbal’, sediado no lobo temporal, tratando-se, portanto de afasia cujo distúrbio fundamental é um defeito da compreensão da linguagem; o quadro clínico da afasia poderia assim ser analisado em três formas simples ou canónicas, em estado puro ou em combinação – afasia motora de Broca, afasia sensorial (mais tarde dita de Wernicke) e afasia de condução, consoante a lesão interessava à área de Broca, à área descrita por Wernicke ou às fibras que ligavam entre si as duas regiões corticais”.

prioritariamente no hemisfério cerebral esquerdo, e que as lesões localizadas no hemisfério esquerdo provocam diferentes formas de perda de linguagem consoante a área da lesão.

Os modelos que se têm vindo a utilizar nestas abordagens e os resultados obtidos revelaram-se incompletos e insuficientes pelo que se alargaram as perspectivas da investigação tentando abarcar diferentes áreas da cognição humana e não apenas aquelas que se encontram ligadas à linguagem; assim surgiu o interesse por outras áreas cerebrais, como seja, o hemisfério direito, e os investigadores começaram a debruçar-se não só sobre o papel deste hemisfério como ainda sobre a sua possível interação com o hemisfério esquerdo.<sup>[11]</sup>

O hemisfério direito foi durante muito tempo considerado sem especialização significativa e com uma nula ou fraca ligação com o esquerdo.

Contudo o trabalho de vários investigadores, de entre os quais se destaca Roger Sperry e a sua equipa,<sup>[12]</sup> através de cisões cerebrais e de relatos de pacientes com lesões unilaterais no hemisfério direito, concluíram que este hemisfério apresenta funções próprias e especializadas nas seguintes áreas: organização e processamento de dados em estruturas complexas; processamento de estratégias globais tendo em vista a solução de situações que envolvam escolha; organização de estados emotivos, de expressões faciais e de figuras imagéticas ligadas à linguagem; organização e processamento das relações espaciais.

Daqui decorre a importância da função do hemisfério direito, inclusivamente no que respeita às propriedades organizacionais da linguagem, até agora atribuídas à responsabilidade exclusiva do hemisfério esquerdo.

Reflexões sobre esta matéria conduziram a estudos sobre a possível interligação entre os dois hemisférios cerebrais, no que respeita à linguagem e, conseqüentemente, a uma análise

---

<sup>11</sup> Israel, L., *Cérebro Direito Cérebro Esquerdo*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget, 1995, pp. 20-44.

<sup>12</sup> Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, Cambridge, Ed. Massachusetts Institute of Technology, 1995, pp. 33-34.

mais aprofundada do tratamento do material linguístico que, na verdade, poderia possuir raízes importantes no hemisfério direito.

Convém, porém, referir que todos estes estudos sempre estiveram ligados às línguas orais pelo que as propriedades organizacionais da linguagem se apresentavam inseparavelmente conectadas com os sons da fala; assim, era assente que o ouvido e a fala eram pré-requisitos necessários para o desenvolvimento da especialização cerebral para a linguagem, logo, a modalidade auditiva era identificada com carácter único para o desenvolvimento natural da linguagem

No entanto a linguagem humana não está limitada ao som e ao ouvido uma vez que existem outros sistemas de comunicação simbólica, passados de gerações para gerações, que se tornaram em línguas autónomas e independentes, na sua formação, da língua oral.

Estão neste caso as línguas dos surdos<sup>[13]</sup> – as línguas gestuais – com profundas origens numa modalidade visuo-espacial cujo estudo pode fornecer dados da maior importância para complementar a explicação de como o cérebro está organizado para os aspectos da linguagem,

---

<sup>13</sup> Stokoe, W., Casterline, D., Croneberg, C., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington, Ed. Linstok Press, 1965, p. XXXIII: “*Todo o trabalho desenvolvido com a Língua Gestual Americana (ASL) confirma que a língua gestual, como as outras línguas em geral, é um sistema simbólico arbitrário utilizado por pessoas com uma determinada cultura, através do qual transmitem todas as actividades dessa cultura*”.

Foi William Stokoe quem primeiramente desenvolveu estudos que levaram a concluir que a língua utilizada pelos surdos americanos era uma autêntica língua: uma língua que se desenvolve no espaço, de natureza visual, na qual estão envolvidas as mãos, o movimento do corpo e as expressões facial e corporal.

Para a sua análise Stokoe propôs três aspectos distintivos: o local de articulação (tab), a configuração das mãos (dez) e o movimento da mão ou das mãos (sig); (p. VII do *Dictionary*).

Estas três siglas – tab, dez, sig – algumas vezes ainda acompanhadas de fotografias, são utilizadas ao longo do seu trabalho para descrever os gestos, recorrendo ainda a muitas outras notações complementares que se tornam indispensáveis para descrever toda a riqueza informativa contida num gesto (combinações simultâneas de diferentes movimentos, localizações e configurações das mãos).

Além destas descrições o *Dictionary* ainda contém importantes “Apêndices” onde o autor foca aspectos como a sintaxe da língua gestual (pp. 273-290), a dactilologia e a numeração na ASL (pp. 291-296), a comunidade linguística (pp. 297-311), dialectos na língua gestual (pp. 313-319).

Embora o *Dictionary* tenha tido a sua primeira edição em 1965, as primeiras publicações de Stokoe datam de 1960: *Sign Language Structure*, *Studies in Linguistics Occasional Papers*, 8, Buffalo, Ed. University of Buffalo Press; daí o encontrar-se referido em muitas obras que tratam da Língua Gestual Americana que o seu reconhecimento como língua data de 1960 e se deve a William Stokoe.

como se poderá organizar perante estímulos diferentes e, conseqüentemente, de que forma pode ser adaptável a sua organização.

O facto das línguas gestuais usarem as mãos, a face e o corpo como processos articulatorios em vez do tracto oral pôde levar a supor que se apresentavam completamente diferentes das línguas orais e porventura lhes faltariam propriedades que são utilizadas nas línguas orais.

Porém investigações levadas a cabo com a Língua Gestual Americana (ASL)<sup>[14]</sup> demonstraram que este sistema visuo-espacial apresenta estruturas formais aos mesmos níveis dos das línguas orais, nomeadamente, um nível sub-lexical de estrutura interna dos gestos (correspondente ao nível fonológico das línguas orais) e um nível de estrutura que especifica a articulação que os gestos devem apresentar na frase (o nível gramatical equivalente ao do das línguas orais).<sup>[15]</sup>

Assim, a ASL apresenta princípios de organização correspondentes aos dos das línguas orais, embora a realização destes princípios ocorra formalmente de acordo com os parâmetros de uma língua que utiliza o espaço em três dimensões.

Aceitando estes pressupostos os investigadores foram levados a admitir que ambos os sistemas linguísticos reflectem os mesmos princípios subjacentes, princípios que deverão ter origem a um mesmo nível central – o cérebro.

Porém ao terem em conta que os recursos da riqueza inflexional e derivacional da ASL decorrem da utilização do espaço e do movimento que coloca os gestos em planos específicos do espaço e em disposições muito particulares<sup>[16]</sup> (recursos que não são partilhados pelas

---

<sup>14</sup> Os primeiros estudos sobre a ASL reportam-se a Stokoe (1960) e Klima, E., Ursula Bellugi (1972, 1974, 1979). Porém muitos outros se seguiram dos quais destacamos: Battison, R., 1974; Conrad, R., 1972; Crystal, D., Craig, E., 1978; Friedman, L., 1975, 1976; Liddell, S., 1977; Markowitz, H., 1972; Meadow, K., 1974; Schlesinger, H., Meadow, K., 1972; Woodward, J., Erting, C., 1974.

<sup>15</sup> Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, obra citada, pp. 2-10.

<sup>16</sup> McNeill, D., *Hand and Mind*, Chicago, Ed. University of Chicago, 1992, pp. 75-133; pp. 183-272.

línguas orais), os investigadores ponderaram várias hipóteses quanto à localização cerebral da ASL que, conseqüentemente, abrangeria todas as outras línguas gestuais.<sup>[17]</sup>

As questões que concretamente os investigadores Poizner, Klima e Bellugi levantaram podem sintetizar-se nas seguintes:<sup>[18]</sup>

- A característica mais acentuada da linguagem é o apoio nos mecanismos espaciais para processar a sua estrutura sintáctica; será então o hemisfério direito que tem a seu cargo a língua gestual uma vez que é uma das suas funções a organização e processamento das relações espaciais?
- Devido à sua especialização para a linguagem o hemisfério esquerdo encontra-se melhor adaptado do que o direito para o processamento sequencial da língua oral; o que se passa ao nível da língua gestual cujo processamento não se caracteriza pela linearidade como o da língua oral mas pela simultaneidade?
- existirá alguma possibilidade da língua gestual se encontrar representada nos dois hemisférios? Existindo, como se torna possível o seu processamento?
- Poderá encarar-se a hipótese de que a base de especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem se encontra mais ligada à função do que à forma?

Estas foram as questões essenciais levantadas por Poizner, Klima e Bellugi ao pretenderem clarificar a localização cerebral relativa à língua gestual e o seu possível processamento.

Já em 1878 o neurologista inglês Hughlings Jackson tinha iniciado o estudo de alguns surdos com lesões cerebrais tentando localizar a área cerebral onde possivelmente se situava a

---

<sup>17</sup> Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R., *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, Ed. Caminho, 1994, pp. 52-54: "... cada comunidade de surdos, equivalente à comunidade de cada país, possui e usa a sua própria língua gestual...".

<sup>18</sup> Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, obra citada, pp. 31-34.

língua gestual; outros se lhe seguiram, porém só em 1987 Poizner, Klima e Bellugi<sup>[19]</sup> trouxeram a público dados cientificamente credíveis sobre a possível localização e organização cerebral da linguagem dos surdos.

Para o sucesso desta investigação alguns factos importantes concorreram, como sejam, o reconhecimento da ASL como língua,<sup>[20]</sup> os estudos anteriormente desenvolvidos por estes autores sobre os vários aspectos estruturais e gramaticais da ASL<sup>[21]</sup> e ainda o seu conhecimento sobre estudos anteriores nesta área.<sup>[22]</sup>

Foi assim que estes investigadores partiram com bases mais sólidas para o primeiro estudo científico sobre a organização cerebral da linguagem dos surdos tendo como estratégia principal verificar se o comportamento relacionado com determinada lesão cerebral nos surdos poderia ser comparada com a que apresentavam os ouvintes com idêntica lesão cerebral.

Antes do início propriamente da investigação directa houve que preparar materiais e procedimentos adequados para a avaliação da língua gestual, logo, dirigidos à produção e compreensão das estruturas particulares da ASL.<sup>[23]</sup>

Foram, assim, seleccionados testes visuo-espaciais<sup>[24]</sup> que não necessitavam de recorrer à linguagem e que estavam a ser aplicados a pessoas ouvintes com o fim de diferenciar os

---

<sup>19</sup> Idem, pp. 109-159.

<sup>20</sup> Vide nota 13.

<sup>21</sup> Klima, E., Bellugi, U., *The Signs of Language*, Cambridge, Ed. Harvard University Press, 1979.

<sup>22</sup> Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, obra citada, pp. 34-41. Os autores fazem uma retrospectiva histórica dos estudos sobre surdos nesta área desde 1978 com Jackson passando por Grasset (1896), Burr (1905), Critchley (1938), Reider (1941), Leischner (1943), Tureen, Smolik e Tritt (1951), Douglas e Richardson (1959), Sarno e Swisher (1969), Meckler, Mack e Bennett (1979), Battison e Padden (1974 e 1979), Paulson (1981), Chiarello, Knight e Mandel (1982), Kimura, Davidson e McCormick (1982). Na sua quase totalidade todas estas investigações falharam por falta de meios técnicos, por desconhecimento de que a comunicação utilizada pelos pacientes era uma língua e não uma forma primitiva de pantomima, por falta de intérpretes competentes na língua gestual, por ausência de testes adaptados a este tipo de língua e ainda por uma grande ausência de dados essenciais na descrição dos casos observados.

<sup>23</sup> Idem, pp. 41-57. Tratou-se de uma adaptação dos “Boston Diagnostic Aphasia Examination” que essencialmente se direccionava às estruturas sub-lexicais, morfológicas e sintácticas da ASL.

efeitos da lesão no hemisfério esquerdo e no hemisfério direito. Quanto aos procedimentos passaram pela definição, selecção e funções da equipa que viria a proceder à investigação e ainda pela selecção dos pacientes.

No que se refere à equipa era constituída pelos investigadores já atrás mencionados, por um indivíduo gestuante nativo da ASL<sup>[25]</sup> (trata-se do indivíduo que fez a aplicação da bateria de testes seleccionados), por um intérprete da ASL e, em alguns casos, por familiares dos próprios pacientes.

Todos os resultados das sessões efectuadas foram recolhidos em vídeo para posterior análise em equipa.

Os pacientes seleccionados foram seis<sup>[26]</sup> dos quais três apresentavam apenas uma lesão cerebral no hemisfério esquerdo e os outros três apresentavam, cada um, apenas uma lesão cerebral no hemisfério direito.

Todos possuíam as seguintes características comuns:

- eram dextros antes da lesão cerebral;
- receberam a sua educação em escolas residenciais para surdos;
- viviam com parceiros portadores de surdez média ou profunda;
- usavam a ASL como língua de comunicação;
- eram membros de comunidades de surdos.

Iniciaremos a apresentação dos resultados colhidos e analisados nos três pacientes que sofriam de lesões no hemisfério esquerdo como os investigadores os apresentaram, isto é,

---

<sup>24</sup> Testes que já constavam na bateria “Boston Diagnostic Aphasia Examination” e se aplicaram aos surdos sem qualquer adaptação.

<sup>25</sup> Stokoe, W., Casterline, D., Croneberg, C., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, obra citada, p. 297: “Por gestuante nativo entenda-se o indivíduo que usa a ASL fluentemente como sua língua primeira e natural, como qualquer americano usa o inglês da América...”.

<sup>26</sup> Uma vez que este tipo de pacientes é raro encontravam-se espalhados por todo o país.

caracterizando primeiramente o tipo de lesão e, em seguida, os distúrbios verificados na linguagem:

Assim, o 1º paciente apresentava uma lesão na área de Broca que se estendia ao cortex envolvente do lobo frontal. Os distúrbios de linguagem verificados eram os seguintes: ausência de traços sintácticos – produzia verbos e nomes sem qualquer ligação ou articulação entre si; a sua linguagem limitava-se a gestos simples, e toda a produção se fazia com muito esforço e numa procura hesitante dos gestos. Este tipo de linguagem gestual revela-se idêntico ao que apresentam os indivíduos ouvintes com afasia de Broca.

O 2º paciente sofria de uma lesão no lobo parietal esquerdo com extensão sub-cortical, com o foco no lobo frontal. As deficiências linguísticas verificadas situavam-se a nível sub-lexical (o equivalente a erros de fonética na língua oral); apresentava grandes dificuldades de compreensão da língua embora fosse fluente a gestuar, conseguindo encadear um monólogo com estruturação gramatical e sem erros a nível semântico. Apresentava ainda falhas na especificação do sujeito que, logo a seguir, indexava correctamente. Este tipo de linguagem não teve base de comparação paralela com indivíduos ouvintes por se tratar de uma lesão que ocorre raramente; porém os investigadores tinham conhecimento de que algumas lesões sub-corticais podem causar deficiências linguísticas em pessoas ouvintes<sup>[27]</sup> embora diferentes daquelas que o paciente surdo apresentava.

O 3º paciente sofria de uma larga lesão sub-cortical com o foco principal no lobo frontal, estendendo-se à porção anterior do lobo parietal. As suas características linguísticas eram as seguintes: fluência da língua gestual afectada pela dificuldade em encontrar os gestos adequados; apresentava construções semânticas bizarras e neologismos; apresentava ainda tendência para recorrer ao uso de formas morfológicamente complexas quando as simples

---

<sup>27</sup> É evidente as dificuldades de vária ordem que estudos desta natureza apresentam, concretamente na existência de casos clínicos iguais ou tão semelhantes que permitam uma comparação fidedigna.

eram mais apropriadas; errava na sintaxe da língua gestual concretamente na indexação pronominal e marcadores de concordância. As características da sua linguagem podem aproximar-se das perturbações da linguagem apresentadas por uma pessoa ouvinte com as mesmas lesões cerebrais.

Em suma, os efeitos das lesões no hemisfério esquerdo dos três pacientes observados podem resumir-se nos seguintes:

- os três lesionados apresentavam afasias para a língua gestual;
- a língua gestual encontrava-se diferentemente afectada dependendo da localização da lesão;
- os efeitos das lesões apresentadas em pessoas surdas aproximavam-se dos das pessoas ouvintes.

Convém referir uma particularidade relativa ao segundo paciente que apresentava a lesão numa área conectada com o funcionamento da análise das funções espaciais superiores que, em pessoas ouvintes, não provocaria os resultados afásicos da linguagem verificados neste paciente.<sup>[28]</sup>

Passemos aos resultados obtidos nos doentes surdos que apresentavam as lesões no hemisfério direito.

As lesões situavam-se no primeiro doente ao longo do hemisfério direito, no segundo na área temporo-parietal direita e no terceiro na área temporal superior direita e temporal média.

Nenhum destes doentes apresentava características afásicas: a sua linguagem era fluente, variada, com uma boa sequência conversacional e uma boa compreensão de toda a comunicação. Todos apresentavam frases gramaticalmente correctas com grande variedade de formas gramaticais.

Todos estes doentes apresentavam dificuldades na percepção da localização e das relações entre os objectos no espaço. Os únicos défices de utilização da linguagem destes doentes situava-se na compreensão dos testes relativos à sintaxe espacial, porém a produção desses mesmos processos gramaticais apresentava-se completamente ileisa.

Isto significa, segundo os investigadores, que os gestuantes surdos apresentavam uma especialização hemisférica direita para os processos visuo-espaciais não linguísticos que é similar, na maior parte dos aspectos, à dos ouvintes, e que apresentavam uma especialização hemisférica esquerda específica para os aspectos visuais linguísticos.

Recordemos o caso do segundo paciente surdo com lesão sub-cortical no lobo frontal esquerdo, área ligada ao funcionamento das relações espaciais superiores, que apresentava uma afasia linguística não esperada numa pessoa ouvinte com idêntica lesão.

Estes dados sugerem a possibilidade de que há estruturas anatómicas dentro do hemisfério esquerdo que facilitam a linguagem visuo-espacial diferentes das que facilitam a linguagem oral.

Estes investigadores apresentam ainda a hipótese de os lobos parietais nos seres humanos possuírem um função ligada às ordens mais elaboradas de análise espacial pelo que estarão mais intimamente envolvidos no processamento da língua gestual do que da língua oral.

Assim sendo, poderão existir estruturas anatómicas no interior do hemisfério esquerdo que emergem como processadores de actividades linguísticas em pessoas que possuam profunda perda auditiva e que comuniquem através de um sistema linguístico que recorre a canais diferentes dos da oralidade, tanto no que respeita à recepção como à transmissão.

---

<sup>28</sup> Este paciente apresentava intactas as áreas mais importantes para a linguagem – a área de Broca e de Wernicke – e, apesar disso, verificou-se uma perda marcada e persistente na compreensão da linguagem gestual que não seria previsível, a partir da sua lesão, se ele fosse ouvinte.

Podemos agora passar em síntese as respostas encontradas e propostas por Poizner, Klima e Bellugi, ao longo desta investigação, em relação às questões que atrás foram levantadas quanto à localização e funcionamento da ASL a nível cerebral.<sup>[29]</sup>

- o hemisfério esquerdo apresenta-se dominante para a língua gestual, logo, a organização do cérebro para a linguagem dos surdos gestuantes é paralela à dos ouvintes que utilizam a língua oral;
- há grandes probabilidades de admitir que as estruturas anatómicas no interior do hemisfério esquerdo que facilitam a linguagem visuo-espacial difiram das que facilitam a língua oral;
- sendo aceite a hipótese anterior torna-se evidente que as estruturas do cérebro não são estruturadas para funções particulares, mas antes, que podem existir processamentos particulares que são adaptados e otimizados pelo cérebro;<sup>[30]</sup>
- a experiência auditiva não é necessária para o desenvolvimento da especialização hemisférica pelo que o som não é a única via de acesso à linguagem;
- as representações visuo-espaciais de natureza não linguística situam-se no hemisfério direito tanto nos indivíduos surdos como nos ouvintes;
- as representações visuo-espaciais de natureza linguística, nos surdos, situam-se no hemisfério esquerdo.<sup>[31]</sup>

---

<sup>29</sup> Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, obra citada, pp. 200-212.

<sup>30</sup> Idem, pp. 155-158: “*Por exemplo Merzenich et alii (1983, 1984) e Merzenich e Kaas (1982) estudaram a reorganização cortical que ocorre na representação central da superfície da pele do corpo depois de uma danificação do nervo periférico. Fazendo experiências com macacos estes investigadores cortaram nervos periféricos que conduzem ao cérebro as estimulações da superfície da pele. Concluíram que a região do cérebro que recebia estes estímulos superficiais foi totalmente reorganizada para outras funções; além disso esta reorganização e optimização da função cerebral ocorreu num breve período de tempo.*

*Numa experiência similar Neville e sua equipa concluíram que os potenciais visualmente evocados apresentam uma localização diferente entre surdos e ouvintes; assim as regiões do cérebro que facilitam o processamento auditivo nos sujeitos ouvintes são os que respondem à estimulação visual nos sujeitos surdos...”.*

<sup>31</sup> Estes dados demonstram que, nos surdos, os dois hemisférios podem apresentar uma separação entre o funcionamento linguístico e não linguístico quando estão envolvidos procedimentos visuo-espaciais.

Tomados em conjunto, estes dados levam-nos a confirmar que, nos seres humanos, o hemisfério esquerdo apresenta uma predisposição inata no que respeita aos componentes centrais da linguagem independentemente da modalidade dessa linguagem. Por essa razão pensamos que o avanço no estudo dos processos cerebrais linguísticos das pessoas surdas pode trazer contributo da maior importância para o estudo desta complexa matéria, concretamente, no que respeita à especialização das áreas cerebrais.

Porém, não podemos encarar essa especialização de uma forma isolada, ou seja, sem considerar também os mecanismos complexos do corpo humano,<sup>[32]</sup> assim como o seu meio envolvente.<sup>[33]</sup> Estes aspectos encontramos-os devidamente destacados nos autores que temos vindo a estudar: Piaget acentua o papel do sistema nervoso hereditário no seu duplo papel de instrumento de informação sobre o meio e de transformação desse mesmo meio; Vygotsky concebe o cérebro humano enquanto substracto material da actividade do conhecimento que através de um processo de “internalização” se apropria activa e participadamente dos estímulos que o meio lhe proporciona; Chomsky, com a sua proposta modular da mente defende que os módulos representam estruturas altamente específicas e complexas que são postas à disposição do organismo para o seu próprio desenvolvimento em função dos estímulos que lhe são proporcionados.

Isto significa que a pesquisa, tendo como base a língua dos surdos, representa um avanço importante no que respeita às teorias modulares do cérebro, porém, somos do parecer

---

<sup>32</sup> Changeaux, J.P., In: Piattelli-Palmarini, M., *Teorias da Linguagem. Teorias da Aprendizagem*, obra citada, pp. 234-246: “... a rede de neurónios, as sequências de influxo nervoso que circulam nessa rede de neurónios de forma espontânea ou em consequência da interacção com o meio ambiente, os diferentes tipos de células, as inúmeras sinapses...”.

<sup>33</sup> Damásio, A., *O Erro de Descartes*, Lisboa, Ed. Europa-América, 1994, p. 18: “O cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interactivos (incluindo componentes endócrinas, imunológicas e neurais autónomas); o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interacção não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenómenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo com o ambiente que o rodeia”.

que, ainda com base na língua gestual, se poderão obter informações da maior relevância sobre a forma como o organismo recebe e organiza os estímulos que lhe são fornecidos pelo meio circundante, demonstrando a sua plasticidade e conseqüente capacidade de adaptação.

## 2. Desenvolvimento Cognitivo

Podemos considerar duas épocas distintas no que respeita ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas: uma que vai até 1960 e outra que decorre entre essa data e o presente.

A primeira época caracteriza-se essencialmente pelo facto dos investigadores considerarem a criança surda destituída de linguagem, logo, olhavam o seu desenvolvimento cognitivo como via privilegiada para o estudo dos fenómenos da mente na ausência da linguagem e da função sensorial auditiva. Tendo em conta estas carências, os investigadores passaram a preocupar-se essencialmente com as dificuldades apresentadas por este grupo de pessoas.

Pintner, no início do século XX<sup>[34]</sup> afirma que os surdos são intelectualmente inferiores aos ouvintes em várias áreas da cognição: inteligência, memória e pensamento abstracto; refere ainda as suas dificuldades na compreensão, na comunicação e inter-relação social.

No ano de 1940 Myklebust<sup>[35]</sup> desenvolveu estudos nos quais comparava a percepção, a memória, a personalidade e a maturidade social entre surdos e ouvintes de diferentes idades.

Concluiu ter encontrado algumas similaridades quantitativas que, segundo o autor são as seguintes: os surdos apresentam um pensamento de natureza mais concreta do que os ouvintes; as suas estratégias de memorização apresentam-se inferiores às dos ouvintes; possuem uma personalidade pouco flexível e ainda uma fraca maturidade social.

---

<sup>34</sup> Pintner, R., Eisenson, J., Stanton, M., *The Psychology of the Physically Handicapped*, New York, Ed. Crofts Comp., 1941.

Myklebust considera que estas diferenças se devem ao facto da ausência da audição que ocasiona uma “substituição orgânica”, ou seja, uma alteração física que se vai projectar e influenciar negativamente o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda.

De uma maneira geral todas as pesquisas desta época se pautam pelas diferenças do tipo quantitativo e qualitativo entre surdos e ouvintes, variando apenas os parâmetros de avaliação que se podem resumir nos seguintes: memória, aplicação de conceitos, capacidade de abstracção, recurso a símbolos, capacidade de resolução de problemas e, como vimos atrás, personalidade e interacção social.<sup>[36]</sup>

Algumas questões se nos levantam hoje quanto a este tipo de estudos e aos resultados obtidos e que dizem respeito concretamente aos instrumentos de avaliação utilizados, à caracterização do corpus e ainda ao distanciamento dos investigadores do “objecto” da investigação.

Assim, os instrumentos de trabalho, ou seja, os testes mais comumente utilizados para a aferição da capacidade cognitiva não se encontravam adaptados para as pessoas surdas, particularmente, os testes que pretendiam avaliar capacidades ligadas à comunicação encontravam-se apenas preparados para a língua oral; pode-se antever as enormes desvantagens que daí resultavam para os surdos.

A falta de caracterização da população surda à qual eram aplicadas as provas é outro aspecto importante: efectivamente, é uma realidade a heterogeneidade das pessoas surdas uma vez que umas podem apresentar uma surdez profunda, outras média e outras ligeira; umas adquiriram a surdez numa idade outras noutra e muitas já nasceram surdas. Estes aspectos, a não serem considerados, produzem resultados que não podem ser cientificamente válidos. Outro aspecto importante era o facto dos investigadores raramente se encontrarem dentro da

---

<sup>35</sup> Heiling, K., *The Development of Deaf Children*, obra citada, p. 52.

<sup>36</sup> Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987, pp. 4-8.

realidade, ou seja, em contacto com os próprios surdos. Esta uma das causas que conduziu a que alguns resultados se tornassem descontextualizados, destituídos de valor científico e extremamente limitativos uma vez que se confinavam a enumerar as dificuldades apresentadas pelos surdos sem tentar aprofundar as causas dessas dificuldades.

Se por um lado alguns investigadores se encontravam arredados do mundo e da realidade dos surdos esperar-se-ia que os pais e professores, mercê do seu envolvimento directo com os surdos, apresentassem uma atitude diferente, ou seja, um melhor conhecimento das autênticas dificuldades dos surdos e das estratégias necessárias para obviar essas dificuldades. Também por esta via o panorama não se apresentava muito favorável. A maioria dos pais ouvintes que durante os primeiros anos de vida da criança tinham conseguido uma comunicação familiar ainda que rudimentar (um sistema básico de símbolos que utilizavam para comunicar os aspectos mais concretos e pragmáticos) com os seus filhos surdos, deparavam-se com a proibição dessa comunicação logo que a criança entrava para a escola, uma vez que iniciava uma educação do tipo oralista, ou seja, uma educação que pretendia ensinar às crianças surdas a língua da comunidade falante envolvente, tendo em vista a sua futura integração nessa mesma sociedade maioritariamente ouvinte.<sup>[37]</sup>

Dado que o domínio da língua oral, através desta metodologia, nunca foi uma realidade para a grande maioria dos surdos, o que acontecia é que os resultados obtidos pelos surdos – pese embora o esforço e empenhamento desenvolvidos por eles próprios, pelos professores e educadores – reforçavam os dados relatados pelos investigadores, ou seja, que os surdos apresentavam uma inteligência abaixo da média, um baixo nível de domínio da linguagem e um baixo desenvolvimento global educativo e cognitivo; tal como os investigadores, professores e educadores não apresentavam qualquer leitura da situação tentando encontrar estratégias para obviar tais dificuldades.

Toda esta conjuntura não passou despercebida a alguns investigadores e educadores<sup>[38]</sup> que começaram a pôr em causa os trabalhos em curso e a classificarem os estudos desta primeira fase como “pesquisas deficientes” começando a propor medidas urgentes que traduziram da seguinte forma:

- devemos concentrar toda a nossa atenção em reforçar os pontos fortes dos surdos em vez de enumerar permanentemente os seus pontos fracos;
- devemos envolver a família não apenas como “guardas” das crianças mas também com um papel complementar ao do professor;
- devemos envolver as pessoas surdas na investigação;
- devemos sair o mais possível do laboratório;
- devemos esquecer os últimos “modelos de deficiência” que têm permitido aos educadores responsabilizar as crianças e não a eles próprios;
- devemos sempre, sempre desconfiar dos baixos níveis dos testes.

Também na mesma linha de pensamento é ainda Maxwell que se manifesta.<sup>[39]</sup> *“Os surdos têm vindo a ser estudados a partir da perspectiva das capacidades dos ouvintes; com estes são comparados os seus desempenhos no que respeita à fala, à leitura da fala, ao seu percurso educacional, ao seu desenvolvimento psico-social, aos seus tipos de casamento e às características dos seus empregos. Normalmente estes estudos explicitam de forma detalhada as implicações patológicas da surdez em comparação com o desenvolvimento dito normal. O que não tem sido estudado é a interacção natural e normal das pessoas surdas entre si”.*

---

<sup>37</sup> Heiling, K., *The Development of Deaf Children*, obra citada, pp. 52-53.

<sup>38</sup> Moores, D.F., *Reactions from Researcher's Point of View*, In: Martin, S., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, pp. 224-227.

<sup>39</sup> Maxwell, M.M., *Ethnography – Education of Deaf Children*, In: *Sign Language Studies*, n. 47, 1985, p. 97.

Começava a aflorar a consciência de que pais, educadores e investigadores tinham vindo a subestimar as capacidades das crianças surdas e a tirar conclusões não só simplistas como deficientemente fundamentadas.

Tornava-se necessário mudar o rumo dos estudos sobre as crianças e foi, sem dúvida, Stokoe quem deu o primeiro passo quando em 1960 demonstrou que os surdos americanos usavam um sistema de comunicação entre si que apresentava as características de uma língua natural – a posteriormente designada ASL.<sup>[40]</sup> Outros investigadores se lhe seguiram como Bellugi e Susan Fisher<sup>[41]</sup> que demonstraram que a ASL e outras línguas gestuais apresentavam características comparáveis às só até aí consideradas línguas – as línguas orais.

Estas investigações resultaram numa autêntica revolução não só para os investigadores como para os professores de crianças surdas.

Os investigadores com esta, agora tão óbvia mas então inesperada, descoberta começaram a tentar determinar quais das teorias vigentes seria indicada para explicar uma língua que não era falada e uma cognição com base numa diferente forma de experiência sensorial.

Os professores e os educadores foram forçados a confrontar-se com a situação de que não podiam continuar a avaliar as competências dos seus alunos somente na base da capacidade de funcionarem com a língua oral ou escrita.

A realidade que se apresentava era que os surdos possuíam uma língua . uma língua que se desenvolvia numa modalidade visuo-espacial – diferente da modalidade audio-oral das pessoas ouvintes.

---

<sup>40</sup> Vide nota 13.

<sup>41</sup> Fisher, S. D., *The Ontogenetic Development of Language*, In: Strauss, E.W., *Language and Language Disturbances*, Pittsburgh, Ed. Duquesne University Press, 1974.

A questão que imediatamente se levantou foi a de saber de que forma é que a apropriação e desenvolvimento dessa língua afectaria não só o desenvolvimento cognitivo da criança, mas o seu desenvolvimento global.

Entramos, assim, na segunda época do estudo do desenvolvimento das crianças surdas em que lhe é reconhecida uma língua que, sem dúvida, irá representar um papel fundamental no seu desenvolvimento.

Na busca de modelos de pesquisa para esta nova realidade dos surdos os investigadores, na sua esmagadora maioria, reportaram-se, primeiro, às propostas teóricas que Piaget tinha vindo a apresentar para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças ouvintes.

Um dos primeiros investigadores a iniciar a aplicação destes modelos aos surdos foi Furth.<sup>[42]</sup> Trabalhando segundo o esquema interaccionista de Piaget estudou as capacidades intelectuais de crianças surdas procurando encontrar a relação entre a cognição e a sua linguagem. Furth partiu da premissa de que a maior parte dessas crianças não adquiriu uma competência linguística funcional uma vez que a sua reabilitação teve em conta principalmente a língua oral da maioria da comunidade.

Para contornar essa dificuldade, e uma vez que se propunha testar se a ordem sequencial de estádios de aquisição da linguagem preconizados por Piaget se adaptava à realidade da criança surda, Furth desenvolveu métodos e estratégias não verbais que posteriormente aplicou às crianças surdas.

Outro aspecto importante para Furth era verificar se o postulado que Piaget defendia – no que respeita à cognição poder ocorrer sem linguagem, pelo menos, até ao estádio das operações formais – também se aplicava às crianças surdas.

---

<sup>42</sup> Furth, H., *Thinking Without Language. Psychological Implications of Deafness*, New York, Ed. Free Press, 1966, pp. 13-15.

Terminado o estudo, Furth concluiu que as crianças surdas adquirem as capacidades intelectuais segundo a ordem que Piaget descreve, contudo a sua progressão processa-se de forma muito mais lenta e, na sua maioria, não atingem os estádios mais avançados.

Segundo este autor a explicação encontra-se no deficiente envolvimento socio-cultural das crianças surdas que não lhes permite a interacção indispensável ao seu avanço intelectual.

Assim, os resultados obtidos por Furth apresentam-se consistentes com a teoria de Piaget no que respeita não apenas à sequencialização das aquisições intelectuais na criança surda como ainda quanto à necessidade imperiosa dos mais diversos tipos de interacção com o meio.

Furth, com o seu estudo, propõe que, tal como para as crianças ouvintes, existe para as crianças surdas um plano genético determinante do desenvolvimento cognitivo onde a linguagem só pode emergir se se verificar um intercâmbio com o meio envolvente. Muitos autores<sup>[43]</sup> concordam com Furth quanto ao desenvolvimento paralelo das crianças surdas e ouvintes no período de desenvolvimento sensorio-motor e na maior parte do período pré-operatório, porém nos períodos subsequentes começam a apresentar grandes dificuldades sobretudo ao nível do desenvolvimento lógico-formal quando se torna necessário recorrer a princípios lógicos complexos.<sup>[44]</sup> Estes mesmos autores estão de acordo que as dificuldades apresentadas pelas crianças surdas se devem à sua deficiente linguagem,<sup>[45]</sup> consequência da do seu isolamento dentro do meio onde se desenvolvem.

---

<sup>43</sup> Wolk, S., *A Macroanalysis of the Research on Deafness and Cognition*, In: Martin, S., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, pp. 202-206. Neste seu artigo o autor cita alguns dos investigadores que seguiram, tal como Furth, o modelo Piagetiano: Dolman, 1983; Murphy-Berman, Witters e Harding, 1984; Rittenhouse, Morreau e Irvan-Nejad, 1981; Rittenhouse e Spiro, 1979; Witters-Churchill, Kelly e Witters, 1983.

<sup>44</sup> Arnold, P., Walter, G., *Communication and Reasoning Skills of Deaf and Hearing Signers*, *Perceptual and Motor Skills*, n. 49, 1979, pp. 192-194.

<sup>45</sup> Reforçam, assim o facto da linguagem ajudar na flexibilidade de resolução dos problemas do nível lógico-formal.

Complementando este aspecto do desenvolvimento da linguagem através da interação constante com o envolvimento físico e social, White,<sup>[46]</sup> tomando a perspectiva de Vygotsky, defende que as crianças surdas são diferentes das ouvintes não devido à surdez mas porque não lhes foi facultado o seu desenvolvimento linguístico normal.

A linguagem pode mudar o curso do desenvolvimento cognitivo e é, por sua vez, modelada pelo meio envolvente e pela cultura. As crianças surdas, devido à sua reduzida capacidade verbal desenvolvem diferentes representações conceptuais do mundo podendo nunca atingir o pensamento de conceitos abstractos.

Outros investigadores estão de inteiro acordo com White<sup>[47]</sup> afirmando que a teoria particularmente socio-histórica de Vygotsky ajuda-nos a compreender e a aprofundar as dificuldades encontradas nas crianças surdas que não tiveram um acesso precoce à comunicação, contrariamente ao desenvolvimento cognitivo global conseguido pelas crianças surdas que têm acesso à linguagem devido a um rico envolvimento linguístico gestual.

Trata-se, segundo estes autores, de uma consciencialização que *“potencialmente responsabiliza todos aqueles que estão numa posição de poder proporcionar um desenvolvimento cognitivo pleno às crianças surdas (pais, parentes, professores e pares) e fundamentalmente concede plenos direitos devidos às próprias crianças surdas”*.<sup>[48]</sup>

Em complemento das posições interaccionistas e contextualistas até agora abordadas temos as teorias inatistas de Chomsky que largamente têm influenciado o estudo

---

<sup>46</sup> White, S.J., *Lost for Words: A Vygotskyian Perspective on the Developing of Words for Hearing Impaired Children*, Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, n. 9, 1987, pp. 111-115.

<sup>47</sup> Bonkowski, N., Gavelek, J., Akamatsu, T., *Education and the Social Construction of Mind: Vygotskyian Perspectives on the Cognitive Development of Deaf Children*, In: Martin, S., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, pp. 185-194. Fazem ainda estes autores referência a outros autores que trataram aspectos da teoria de Vygotsky ligados à problemática dos surdos: Donald Moores, 1985; Wertsch, 1985; Sampson, 1985; Kozulin, 1986; Bruner, 1986; Myklebust, 1964; Lane, 1988; Siple, 1978; Wilbur, 1987; Klima e Bellugi, 1979; Rogoff e Wertsch, 1984; Matey e Kratschner, 1985; Schlesinger, 1988; Romnetveit, 1985; Quigley e Paul, 1984; King e Quigley, 1985; Bochner e Albertini, 1988; White, 1987; Schein and Delk, 1984.

contemporâneo da aquisição da linguagem e do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas.

Os dados obtidos através do estudo das várias línguas gestuais têm vindo a servir de suporte às hipóteses de Chomsky sobre a origem da cognição e da linguagem, assim como à relação entre ambas.

Patrícia Siple<sup>[49]</sup> apresenta uma abordagem na linha da teoria de Chomsky, comparando a aquisição das línguas gestuais com a das orais tendo em conta alguns aspectos específicos da estrutura e processamento destas duas línguas. A sua intervenção foi testar a universalidade da linguagem e a origem da sua aquisição.

O trabalho reveste-se de grande interesse porque a autora recorre não só às pesquisas que ela própria tem vindo a desenvolver como as relaciona com os trabalhos mais aprofundados realizados nos últimos trinta anos sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas e ouvintes.<sup>[50]</sup>

Os aspectos da linguagem a que Siple dá mais relevo neste estudo são os seguintes: desenvolvimento fonológico, semântico, morfológico, sintáctico e pragmático.

A investigação que levou a cabo conduziram-na a reflexões que se podem sintetizar nos seguintes pontos:

- os aspectos da aquisição da linguagem que são universais tendem a ocorrer predominantemente em estádios mais precoces da aquisição da linguagem e revelam uma natureza mais abstracta; estes universais incluem princípios determinados por

---

<sup>48</sup> Bonkowsky, N., Gavelek, J., Akamatsu, T., *Education and the Social Construction of Mind: Vygotskian Perspectives on the Cognitive Development of Deaf Children*, In: Martin, S., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, p. 193.

<sup>49</sup> Siple, P., *Universals, Generalizability and the Acquisition of Signed Language*, In: Marschark, M., et alii, *Relations of Language and Thought*, New York, Ed. Oxford University Press, 1997, pp. 24-61.

<sup>50</sup> Idem, pp. 34-53.

uma aquisição ordenada cronologicamente, nomeadamente, os aspectos fonológico, semântico e morfo-sintáctico;

- os universais tendem a generalizar-se independentemente da modalidade da linguagem (visuo-espacial no caso dos surdos e audio-oral, no caso dos ouvintes), ou seja, são similares para as línguas gestuais e orais;
- a dependência da modalidade quanto aos sistemas de aquisição da linguagem parece estar mais ligada aos processos cognitivos periféricos relacionados com a percepção e a produção; daí que ao nível da gramática se verifique a dependência da modalidade, uma vez que os instrumentos utilizados para regular o fluir da linguagem se encontram directamente dependentes da percepção e produção linguísticas;
- a influência dos factores genéticos, tanto quanto este estudo pode alcançar, parece ser mais marcante nos estádios primários da aquisição da linguagem; nos estádios mais elevados o meio envolvente desempenha um papel da maior relevância no desenvolvimento e modelação da aquisição da linguagem.

Apesar de Siple ter conseguido elaborar o seu estudo com base num número já significativo de investigações nesta área ainda considera o seguinte:

- torna-se necessário um mais alargado corpo de dados translinguísticos das duas línguas – gestual e oral – para estabelecer definitivamente os aspectos universais dessas línguas;
- o seu trabalho foca essencialmente os universais cognitivos inatos e não aborda os universais formais da linguagem exactamente pela carência de dados;
- a relação entre a linguagem e a cognição é altamente complexa e, até hoje, não se encontrou uma teoria única geral de aquisição da linguagem e do desenvolvimento cognitivo;

- a grande variedade de resultados em estudos translinguísticos dos fenómenos específicos da aquisição da linguagem – tendo em conta as línguas orais e gestuais – poderão levar a caracterizar com maior clareza os tipos de processos que constam mais como inatos e aqueles que são mais influenciados pelo meio envolvente.

Como podemos verificar todos estes estudos sobre o desenvolvimento cognitivo na criança surda, tal como na criança ouvinte, apontam para aspectos de natureza inata e aspectos relacionados com o envolvimento da criança no meio socio-cultural, sendo o aparecimento da linguagem considerado parte integrante do seu desenvolvimento global.<sup>[51]</sup>

Comparando o percurso das crianças surdas com o das ouvintes somos levados a concluir que quanto aos aspectos inatos se encontram em igualdade de circunstâncias, porém o que faltou à grande maioria das crianças surdas foi a envolvência com o meio que duplamente as marcou: impedindo a aquisição da linguagem e provocando um corte irremediável no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.<sup>[52]</sup>

### 3. Linguagem/Pensamento

O interesse pelos aspectos teóricos das línguas gestuais sofreu o seu primeiro impulso com o trabalho pioneiro de Stokoe em 1960, tal como atrás referimos, que defendia que a ASL, embora produzida numa modalidade diferente poderia ser estudada segundo os mesmos princípios que se aplicam ao estudo das línguas orais. Demonstrou ainda que os gestos da ASL, enquanto unidades holísticas, eram formados por elementos discretos correspondentes

---

<sup>51</sup> Noidén et alii, *Pedagogisk – Psykologiska Problem*, In: Heiling, K., *The Development of Deaf Children*, obra citada, p. 59: “O desenvolvimento da linguagem como qualquer outro desenvolvimento é a função da interacção da criança com o meio e deve ser visto como parte de todo o seu desenvolvimento cognitivo social e emocional; é uma função do desenvolvimento cognitivo que proporciona oportunidades cada vez mais alargadas para a informação e entendimento dos fenómenos. Sendo uma função de interacção social é simultaneamente um pré-requisito para a interacção social...”.

<sup>52</sup> Schlesinger, H., Meadow, K., *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*, Berkeley, Ed. University of California Press, 1972, p. 76: “A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico; é um

aos aspectos fonéticos e fonológicos que são contemplados nas descrições das línguas orais.<sup>[53]</sup>

Foi o trabalho de investigação de Stokoe que despertou o interesse de linguistas e psicolinguistas americanos para a ASL e os trabalhos de Tervoort e Verbek<sup>[54]</sup> expandiram esse mesmo interesse não só para a ASL mas para as línguas gestuais de muitos outros países.

Estes investigadores lançaram o repto e muitos outros o aceitaram de tal forma que podemos considerar, desde essa época até ao presente, três períodos principais no desenvolvimento dos estudos sobre as línguas gestuais.<sup>[55]</sup> um primeiro período – de meados dos anos 60 aos anos 80 – que tende a desenvolver a investigação sobre a localização cerebral das línguas gestuais (tendo em vista a competência visual das pessoas surdas versus a deficiência nos mecanismos auditivos até aí sobrevalorizada), sobre o estudo dos aspectos gramaticais dessas línguas, sobre a comparação das línguas gestuais entre si, tendo em conta a sua modalidade visuo-espacial e sobre o estudo dos aspectos comuns entre as línguas gestuais e orais; um segundo período – que podemos situar essencialmente entre os finais dos anos 70 até aos anos 90 – que tem em vista o estudo das etapas de desenvolvimento da aquisição das línguas gestuais assim como a idade considerada crítica para essa mesma aquisição; um terceiro período – que começa a desenhar-se entre meados a finais dos anos 90 – em que a investigação tende a incidir sobre a importância das interacção e das estratégias de comunicação com a criança surda.

---

*fenómeno cultural em que padrões sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais, assim como os seus problemas, estão inextricavelmente ligados”.*

<sup>53</sup> Armstrong, O., Stokoe, W., Wilcox, S., *Gesture and the Nature of Language*, obra citada, pp. 27-50.

<sup>54</sup> Tervoort, B., Verbek, A.J., *Analysis of Communicative Structure Patterns in Deaf Children*, Groningen, Ed. Onderzock, N.R., 1967.

<sup>55</sup> Embora estes períodos não se possam considerar estanques eles apresentam épocas com determinadas tendências mais marcantes no estudo das diferentes línguas gestuais. As datas relatadas nessa divisão por períodos têm a ver com o desenrolar dos estudos e não com o ano da sua publicação.

O primeiro período é principalmente marcado pelo desenvolvimento de estudos sobre a ASL em que, além de Stokoe, Bellugi, Klima e Poizner representam um paradigma de investigação ainda hoje seguido por muitos investigadores.

Trata-se de um período muito importante em que muitas transformações aconteceram no que respeita à problemática da surdez e à forma como as pessoas a passaram a abordar e tratar: emerge a certeza de que a ASL é uma língua com todas as características de uma língua natural, como qualquer língua oral; surge um grande interesse e apreço pela comunidade surda e pela sua cultura; existe, finalmente, uma nova consciência sobre as capacidades das pessoas surdas. Os trabalhos sobre a ASL multiplicam-se cobrindo as mais diversas áreas, desde o estudo sobre as propriedades básicas da língua, sobre os seus aspectos universais, os princípios organizativos e a sua complexidade gramatical.<sup>[56]</sup>

Destas primeiras abordagens que ainda não se podem considerar sistematizadas sobressaem quatro importantes aspectos gerais:

- o conceito de língua passa a ser alargado para abarcar as línguas gestuais e orais;
- as línguas gestuais apresentam uma importante e nova alternativa para as línguas orais sendo particularmente inovadoras no que respeita aos processos visuais (até aí só os aspectos auditivos eram considerados relevantes para o estudo da linguagem);
- o conhecimento de que as línguas gestuais, tal como as línguas orais, são preferencialmente processadas pelo hemisfério esquerdo, confirmando que esse hemisfério, nos seres humanos, apresenta uma predisposição inata para a linguagem;
- a vários níveis as línguas gestuais abrem novas perspectivas aos problemas da linguagem revelando inesperadas ligações entre as mãos e o cérebro.

---

<sup>56</sup> Bellugi, U., *The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, p. 13: Liddell, S., 1980; Johnson, R., 1984; Marler, P., 1970; Padden, C., 1982; Johansson, G., 1975; Neville, H., 1983; Wilbur, R., 1987; McIntire, M., 1988; Newport, S., 1988.

A seguir aos primeiros estudos de Stokoe, Edward Klima e Ursula Bellugi<sup>[57]</sup> apresentam o primeiro trabalho sistematizado sobre a análise da ASL onde contemplam aspectos como a iconicidade e arbitrariedade dos gestos, a sua estrutura, os processos gramaticais e os usos mais elaborados da ASL.

Consideramos este trabalho como um marco importante não só para o estudo da ASL como para os estudos que se seguiram em outras línguas gestuais. Das nossas leituras podemos afirmar que quase todas as abordagens posteriores, nesta matéria, evidenciam uma similitude com esta obra não só na estruturação das matérias como no tratamento dos próprios conteúdos.

Efectivamente até à publicação das obras de Stokoe e de Klima e Bellugi todo o conhecimento sobre a linguagem provinha dos estudos sobre as línguas orais: *“a investigação das línguas gestuais revelou que existem outros sistemas linguísticos passados de geração para geração de pessoas surdas que se transformaram em línguas autónomas”*.<sup>[58]</sup> O estudo destas línguas trouxe a oportunidade de aprofundar princípios e propriedades de comunicação que se desenrolam num sistema de transmissão alternativo – através do canal visual-gestual.

O estudo da ASL trouxe novas perspectivas sobre os suportes da linguagem e da cognição e foi encarada como uma língua autónoma provida dos seus próprios mecanismos internos recorrendo aos aspectos visuais para obter significado.<sup>[59]</sup>

Este reconhecimento da ASL enquanto língua que recorre aos aspectos visuais trouxe para reflexão outro aspecto de muita importância que se prende com a modalidade das línguas. Há sem dúvida uma ligação estreita entre a modalidade de uma língua e a forma das suas realizações gramaticais; assim é com as línguas orais que manifestam certos princípios

---

<sup>57</sup> Klima, E., Bellugi, U., *The Signs of Language*, obra citada.

<sup>58</sup> Bellugi, U., *The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language*, In: Martin, S., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, p. 13.

estruturais básicos resultantes de uma língua que é normalmente falada e ouvida; assim sendo pôs-se a hipótese de que a modalidade da língua, tendo em conta a sua percepção e produção, pode modelar as propriedades formais que apresenta.

Levantou-se então a questão: de que forma é que uma modalidade linguística, em que as unidades básicas são produzidas pelas mãos movendo-se no espaço e organizando-se espacial e temporalmente, pode ou não determinar as suas próprias regras de organização?

Para abordar esta questão impunha-se determinar as propriedades subjacentes que, não apenas na ASL mas noutras línguas gestuais, apresentariam em comum, resultantes dos efeitos da modalidade.<sup>[60]</sup> Foi assim que Bellugi et alii<sup>[61]</sup> resolveram procurar uma outra língua gestual que pudessem comparar com a ASL.

A escolha recaiu intencionalmente na Língua gestual Chinesa – CSL – e a principal razão residia no facto da língua chinesa falada ser diferente de qualquer outra língua falada uma vez que não possui aspectos morfológicos inflexionais e recorre a um sistema não alfabético de escrita.

As conclusões a que este grupo de investigadores chegou, comparando a ASL e CSL, foram as seguintes:

- a organização fonológica, morfológica e sintáctica das duas línguas apresentava-se similar;
- ambas apresentavam elementos ou “blocos” articulados em simultâneo constituídos pela configuração das mãos, localização e movimento;

---

<sup>59</sup> Liddell, S., Johnson, R., *American Sign Language Compound Formation Processes*, In: *Natural Language and Linguistic Theory*, n. 4, 1986, pp. 445-513.

<sup>60</sup> Bellugi, U., Poizner, H., Klima, E., *Language Modality and the Brain*, In: *Trends in Neurosciences*, n. 10, 1989, pp. 380-388.

<sup>61</sup> Fok, Y.A., Bellugi, U., Van Hoek, K., Klima, E., *The Formal Properties of Chinese Languages in Space*, In: *Cognitive Aspects of the Chinese Language*, Hong Kong, Ed. M. Kiu, H.C. Chen, M.J. Chen, 1988, pp. 187-205.

- os meios como utilizavam o espaço e os contrastes espaciais ao serviço da sintaxe eram similares.

Digamos que em termos de organização geral as duas línguas apresentavam-se muito semelhantes mostrando claramente características que estavam directamente relacionadas com a modalidade visuo-espacial da sua realização.

No entanto quanto aos aspectos específicos de cada língua estes investigadores realçam o seguinte no que respeita à ASL e CSL:

- apresentam-se como línguas gestuais completamente autónomas desenvolvendo-se sem qualquer ponto de similitude no que respeita ao léxico; possuem, ainda, uma fonologia, uma morfologia e regras próprias de sintaxe; daí resultava que as duas línguas se apresentavam mutuamente incompreensíveis;
- a CSL apresenta-se, por outro lado, completamente diferente da língua chinesa falada (mandarim ou cantonês) que, como atrás referimos não contém inflexões gramaticais; a CSL, pelo contrário, apresenta-se como uma língua de grande riqueza flexional expressa por movimentos e configurações que se desenrolam em articulação simultânea.

Deste estudo resultaram dois aspectos de grande importância:<sup>[62]</sup> um, que as línguas gestuais apresentam propriedades distintas das línguas orais devido aos efeitos da modalidade e, o outro, que as línguas gestuais, embora eclodindo num meio da língua maioritariamente oral, desenvolvem-se em completa autonomia com propriedades organizacionais complexas não derivadas da língua oral.<sup>[63]</sup>

---

<sup>62</sup> Neste momento podemos generalizar os resultados destes estudos na medida em que posteriormente se desenvolveram estudos comparativos entre outras línguas gestuais com resultados semelhantes: *Language in Sign* Kyle and Woll, 1983; *Danish Sign Language (DSL)*, Engberg-Pedersen, Pedersen, 1985; *Swedish Sign Language (SSL)*, Wallin, 1990; *Lingua Italiana dei Segni (LIS)*, Caselli, 1987; *Thai Sign Language (TSL)*, Collins-Ahlgreen, 1990.

<sup>63</sup> Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., Livingstone, R., *Motion Analysis in a Visual Gestural Language*, In: *Event Cognition*, Hillsdale, Ed. Lawrence Erlbaum, 1986, pp. 155-174.

Com este último aspecto prende-se outro que é o da relação entre algumas propriedades das línguas gestuais com as das línguas orais. Será que entre estas duas modalidades linguísticas apenas se registam diferenças ou poderão encontrar-se semelhanças?

Investigadores como Reilly et alii<sup>[64]</sup> referiram que a estruturação formal da ASL e de outras línguas gestuais apresentam princípios formativos genéricos similares aos das línguas orais, concretamente, no que diz respeito aos sistemas de constrangimento, aos traços distintivos, às regras baseadas em formas subjacentes e aos processos gramaticais recursivos.

Estudados e aprofundados os aspectos das línguas gestuais mais directamente ligados ao seu estatuto enquanto autêntica língua, determinadas as suas regras organizacionais e encontrados os princípios genéricos que comungam com as línguas orais,<sup>[65]</sup> outras áreas atraíram a atenção dos investigadores como sejam o estudo das etapas de desenvolvimento da aquisição das línguas gestuais e a determinação do período crítico da sua aquisição; enquadrámos estes estudos num segundo período entre finais dos anos 70 e durante a década de 90.

Todas as pesquisas sobre aquisição da linguagem envolvem a análise da produção da língua gestual de crianças surdas, filhas de pais surdos, grupo que apresenta o input linguístico adequado e indispensável para possíveis análises do processo de aquisição.

---

<sup>64</sup> Reilly, J., McIntire, M., Bellugi, U., *A New Perspective on Universals in Language Acquisition*, In: Theoretical Issues in Sign Language Research, Chicago, Ed. University of Chicago Press, 1992.

<sup>65</sup> Verifica-se que a incidência da investigação recaiu sobre a ASL embora já durante este período se tenha iniciado investigação sobre outras línguas gestuais. Não se pode deixar de considerar o papel que o Salk Instituto de San Diego – da responsabilidade de Ursula Bellugi –, a Universidade da Califórnia através de Edward Klima enquanto professor de linguística e investigadores da Universidade de Gallaudet, como Scott Liddell e Robert Johnson, entre outros, desempenharam e ainda hoje desempenham numa investigação criteriosa que obedece a todos os parâmetros de cientificidade: aprofundado conhecimento, cuidada programação da investigação, escolha criteriosa de um corpus alargado, sequência dos estudos até uma explicitação integral e exaustiva dos resultados. De salientar ainda o trabalho desenvolvido enquanto uma equipa multidisciplinar onde os próprios surdos sempre se encontram devidamente enquadrados.

O primeiro estudo sobre a aquisição e desenvolvimento da língua gestual diz respeito à ASL<sup>[66]</sup> e “*envolveu sessenta crianças surdas, filhas de pais surdos dos dois aos dez anos tendo sido utilizados testes dirigidos aos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da ASL*”;<sup>[67]</sup> os resultados deste estudo permitiram o conhecimento de dados importantes como: o sistema da ASL quanto às funções de concordância verbal é paralelo ao do das línguas orais, porém, a forma de concordância verbal na ASL requer que o gestuante estabeleça conexões marcadas entre os pontos num espaço marcado à sua frente.

À volta dos dois anos as crianças surdas começam a usar gestos sem flexões verbais, ainda que imitando os gestos com flexão utilizados pelos pais (com marcas de tempo, pessoa e número); aos três anos as crianças já aprenderam os aspectos básicos da morfologia verbal (flexões de pessoa, número e tempo) através de generalizações análogas às crianças ouvintes e cometendo erros semelhantes aos das crianças ouvintes, ao procederem a essas generalizações; esses erros revelam que a análise da criança se está a efectuar naturalmente, através de uma reflexão não consciente entre as suas próprias elaborações linguísticas e as dos pais; assim, apesar das marcas relativas a cada língua, a idade de interiorização da flexão verbal e concordâncias verbais revelam-se as mesmas para a ASL e para as línguas orais.

No que respeita à referência pronominal nas frases e no discurso a ASL apresenta-se de natureza muito complexa pelo que esta aquisição se faz mais devagar do que nas crianças ouvintes.

Aos três anos uma criança surda ao contar, por exemplo, uma história, aglomera os referentes no espaço em vez de os distribuir por pontos espaciais arbitrários para referir os

---

<sup>66</sup> Bellugi, U., Van Hoek, K., Lillo Martin, D., O’Grady, L., *The Acquisition of Syntax and Space in Young Deaf Signers*, In: *Language Development in Exceptional Circumstances*, Edinburgh, Ed. Bishop and K. Mogford, 1988, pp. 132-149.

<sup>67</sup> Bellugi, U., *The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language*, In: Martin, S., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, p. 19.

distintos referentes (a maior parte das vezes utiliza um único ponto, local onde se juntam todos os referentes).

Porém, aos cinco anos a criança já apresenta uma indexação espacial apropriada para os pronomes, assim como uma correcta concordância morfológica global e uma apropriada elaboração sintáctica do seu discurso. Dos cinco aos dez anos dá-se um progressivo domínio da língua com uma produção de estruturas gramaticais cada vez mais complexas e uma coesão do discurso.

As crianças surdas como as ouvintes, na sua capacidade natural de aquisição da linguagem, interiorizam os componentes discretos do sistema linguístico e, concretamente, as crianças surdas são postas perante duas tarefas muito específicas da linguagem: a memória e as transformações espaciais, por um lado, e, por outro, o processamento espacial da estrutura gramatical, tudo num acontecimento visual simultâneo.

No entanto os estudos desenvolvidos por Bellugi, Van Hoek et alii<sup>[68]</sup> sobre a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento, nas crianças surdas e nas crianças ouvintes, tendem a concluir que ambos os processos ocorrem, nessas crianças, exactamente na mesma altura, com o mesmo tempo de maturação, as mesmas fases e as mesmas capacidades para criar sistemas linguísticos complexos; porém isto só se verifica quando as crianças são expostas a um input linguístico adequado às suas possibilidades. Estes dados levam a concluir que a linguagem, independentemente dos seus mecanismos de transmissão, emerge rapidamente nas crianças e é modelada pelos aspectos linguísticos do input que elas naturalmente conseguem captar.

Além destes estudos relativos à ASL importa fazer referência a outros que se desenvolveram em diferentes países e respectivas línguas gestuais.

---

<sup>68</sup> Bellugi, U., Van Hoek, K., Lillo Martin, D., O'Grady, L., *The Acquisition of Sintax and Space in Young Deaf Signers*, In: *Language Development in Exceptional Circumstances*, obra citada, pp. 142-143.

Bencie Woll<sup>[69]</sup> apresenta uma proposta sobre as fases de aquisição da língua gestual inglesa (BSL) entre os zero e os 9 anos e 11 meses.

Esta proposta assenta em estudos que têm vindo a ser desenvolvidos com crianças inglesas surdas, filhas de pais surdos que são expostas à língua gestual desde o nascimento e ainda crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que tiveram um envolvimento precoce com a BSL (com gestuantes surdos fluentes).<sup>[70]</sup>

As etapas de desenvolvimento apresentadas pela autora para a BSL são muito semelhantes às apresentadas por Bellugi et alii para a ASL, apenas concretizando mais detalhadamente a idade, por exemplo, dos primeiros gestos que, segundo esta autora, aparecem entre o ano e ano e meio de idade, dos verbos que surgem entre o ano e seis meses e o ano e onze meses (ainda sem qualquer distinção morfológica) e os aspectos fonológicos, que aparecem entre os dois a dois anos e meio.

Faz, esta autora, ainda algumas considerações no que respeita à comunicação pré-linguística, concretamente, no que se refere ao aparecimento das primeiras palavras na criança ouvinte e dos primeiros gestos na criança surda. Entende que devido à diferença de modalidade entre gestos e palavras, a transição da comunicação pré-linguística para a linguística aparece de forma mais clara na língua oral do que na língua gestual, exactamente porque os gestos pré-linguísticos – comuns a crianças surdas e ouvintes – têm sido tomados por alguns autores como gestos da língua gestual: *“Este facto, tomado erradamente, tem levado a afirmações de que a língua gestual é adquirida mais cedo do que a língua oral”*.<sup>[71]</sup>

---

<sup>69</sup> Woll, B., *Development of Signed and Spoken Languages*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, London, Ed. David, 1998, pp. 58-67.

<sup>70</sup> Idem, p. 61. Bencie Woll considera que a linguagem das crianças surdas filhas de pais ouvintes que tiveram como alternativa modelos de linguagem gestual desde uma idade precoce, apresenta as mesmas características da das crianças filhas de pais surdos.

<sup>71</sup> Woll, B., *Development of Signed and Spoken Languages*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, obra citada, p. 60.

Woll propõe que tanto as crianças surdas como as ouvintes apresentam um grau de desenvolvimento similar não só quanto ao léxico mas quanto aos fenómenos de natureza gramatical; os gestos e as palavras começam a ser combinados nas mesmas idades e antes da entrada para a escola – crianças surdas e ouvintes – conseguem um uso completo das estruturas do discurso que só apresentará um desenvolvimento pleno no final dos anos da escolaridade primária.

A autora, porém, no final da sua exposição, salvaguarda os resultados afirmando que *“estes dados ainda não se encontram formalmente avaliados para a aquisição da BSL pelo que deverão ser vistos mais como tópicos a desenvolver em futuros estudos do que instruções formais para uso de professores psicólogos ou terapeutas da fala”*.<sup>[72]</sup>

Outros estudos se têm vindo a desenvolver, em diferentes países, não só no que respeita a alguns aspectos das primeiras aquisições da língua gestual bem como sobre aspectos pontuais do seu desenvolvimento.<sup>[73]</sup>

Quanto às primeiras aquisições, Maestas e Moores (1980) verificaram como a informação quinestésica pode ser relevante para a aprendizagem da língua gestual, pelo que, segundo estes autores, os pais devem, desde o nascimento, gestuar no próprio corpo da criança e manterem-na em contacto directo consigo enquanto comunicam, em língua gestual, com outras pessoas.

McIntire, Schlesinger e Meadow (1972) e Bonvillian, Orlansky e Novak (1983), suportam o ponto de vista de que os gestos se desenvolvem mais cedo do que as palavras; logo, os primeiros gestos detectados em crianças surdas situam-se aos 8 meses contrariamente às palavras – nas crianças ouvintes – que surgem entre os 11 e os 14 meses.

---

<sup>72</sup> Idem, p. 65.

<sup>73</sup> Kyle, J., Woll, B., *Sign Language*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1991, pp. 58-81. Estes autores apresentam um mapa-síntese muito útil sobre a investigação desenvolvida nestas áreas no período que decorre entre 1961 e 1983.

Schlesinger e Meadow defendem ainda que, nas crianças surdas, a primeira combinação de gestos aparece aos 14 meses, altura em que já possuem 100 gestos, enquanto as crianças ouvintes, nessa mesma altura, apenas possuem 50 palavras no seu vocabulário.

Caselli (1983) apresenta propostas diferentes das destes investigadores e defende que os primeiros gestos que aqueles autores consideram na criança surda não passam de gestos deíticos precoces, comuns a crianças surdas e ouvintes na mesma altura do seu desenvolvimento. Também, no que respeita à combinação de gestos, Caselli propõe que esta aparece na mesma altura da combinação de duas palavras nas crianças ouvintes.<sup>[74]</sup>

Paralelamente a estes estudos sobre a aquisição da língua gestual (que se situam entre os zero e 2 anos), desenrolaram-se estudos sobre o seu desenvolvimento (entre os 2 e os 5/6 anos) que são da maior importância na medida em que se trata de uma altura em que a criança consolida as aquisições da linguagem e quando são adquiridas as estruturas sintácticas da língua.

Investigadores como Schlesinger e Meadow (1972) estudam o aparecimento dos deíticos numa criança surda e concluem que a progressão desse aparecimento segue os mesmos processos de desenvolvimento do que outros processos gramaticais similares.

Fisher (1973), Ellenberger e Steyaert (1978) estudaram o desenvolvimento da localização da direcção na ASL e os seus resultados não são coincidentes; Fisher, a partir do estudo de duas crianças surdas, defende que a localização e a direcção se processam por volta dos 42 meses, enquanto Ellenberg e Steyaert, com base no estudo de uma criança surda, concluem que a estruturação espacial só surge entre os 61 e 71 meses.

Hoffmeister e Moores (1973) tendo como base o estudo de uma criança surda, e uma ouvinte, desenvolve uma investigação sobre gestos de apontar como “this” e “that” e conclui

que estes gestos se apresentam diferentes na criança surda e na criança ouvinte: o gesto de apontar para a criança surda tem o significado de um estágio inicial de aquisição da língua enquanto para a criança ouvinte apenas designa um objecto ou pessoa. Volterra (1983) a partir da observação de uma criança surda demonstra que tanto a criança surda como a ouvinte recorrem a gestos deícticos e referenciais numa mesma altura do seu desenvolvimento; o que se passa posteriormente é que só a criança surda combina dois gestos referenciais com valor simbólico enquanto a criança ouvinte, nessa mesma fase, passa também a combinar duas unidades simbólicas que não são gestos mas palavras.

Erting (1982) observou três crianças surdas, duas filhas de pais surdos e uma de pais ouvintes, que frequentavam uma escola em que o inglês gestualizado era aceite e praticado; ao avaliar as suas produções linguísticas verificou que as crianças utilizavam diferentes tipos de comunicação consoante os diferentes adultos a que se dirigiam; o seu estudo demonstrou ainda que as percentagens de utilização entre o inglês gestualizado e a ASL privilegiavam esta última.

Tanto na área da aquisição da linguagem como no seu desenvolvimento todos estes estudos revelam a sua importância, porém, dada a diversidade dos aspectos estudados, bem como a sua natureza inicial não permitem uma leitura das fases da aquisição e desenvolvimento da língua gestual,<sup>[75]</sup> constituem, porém, pontos de partida e de reflexão para trabalhos futuros que se impõem.

Conjugando estes estudos com os que têm vindo a desenvolver-se para a ASL podemos considerar alguns pontos importantes e que parecem consensuais entre os investigadores:

---

<sup>74</sup> Caselli, M.C., Volterra, V., *From Communication to Language in Hearing and Deaf Children*, In: Volterra, V., Erting, C., *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1994, pp. 263-277.

<sup>75</sup> Dentro desta área da aquisição e desenvolvimento da linguagem gestual podemos referir que, até à presente data, exceptuando a ASL, só a Língua Gestual Sueca (SSL) e a Língua Gestual Dinamarquesa (DSL) apresentam estudos mais aprofundados de alguns dos seus aspectos; todas as outras línguas se encontram ainda num estágio ou muito

- o desenvolvimento da linguagem só pode ocorrer quando as crianças dispõem de um input ao qual têm acesso e quando o adulto e a criança são parceiros na criação comunicativa;
- ao aprender uma língua, seja falada ou gestuada, as crianças têm de ser vistas como participantes activos na descoberta das regras da língua;
- o desenvolvimento da capacidade articulatória e o desenvolvimento da linguagem são áreas separadas.

Os estudos comparativos – alargados a nível do corpus e do tempo de observação, como é o caso da ASL – levados a efeito com crianças surdas e ouvintes conduzem às seguintes conclusões:<sup>[76]</sup>

- os estádios de progressão da aquisição da linguagem seguem a mesma ordem e são fundamentalmente os mesmos para as crianças surdas e ouvintes;
- tanto as crianças surdas como as ouvintes combinam os primeiros elementos simbólicos na mesma idade;
- tanto as crianças surdas como as ouvintes recorrem a expressões gestuais nos estádios precoces da sua comunicação.

Ainda dentro deste aspecto específico da aquisição da linguagem gestual abordaremos uma questão também importante que é a da existência de um período crítico para que se optimize essa aquisição. Este aspecto foi estudado por Lenneberg<sup>[77]</sup> que focou essencialmente os aspectos da aquisição da linguagem sob os pontos de vista maturacionais e biológicos, considerando o período que decorre entre os 2 e os 15 anos, ideal para a aquisição de uma primeira língua.

---

inicial ou ainda não iniciado. Convém, no entanto, referir que o estudo destas línguas se iniciou há cerca de trinta anos.

<sup>76</sup> Caselli, M., Volterra, V., *From Communication to Language in Hearing and Deaf Children*, In: Volterra, V., Erting, C., *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, obra citada, pp. 276-277.

Contudo, esse período crítico que Lenneberg associava à lateralização cerebral, em estudos posteriores foi posto em causa, uma vez que essa mesma lateralização parece ser consolidada cerca dos 5 anos de idade;<sup>[78]</sup> como consequência destes resultados o período crítico passou a ser visto tendo mais em conta a variação da plasticidade e maturidade neuronal: *“a capacidade funcional de certos mecanismos é maior nas fases precoces de maturação e diminui progressivamente nos estádios posteriores da ontogénese”*.<sup>[79]</sup>

*“Os efeitos da maturação na plasticidade neuronal têm vindo a ser bem documentados e suportam com consistência que, durante um período crítico, os neurónios adstritos às funções linguísticas estão sujeitos a uma progressiva perda de plasticidade, pelo menos até à adolescência. Isto tem implicações na idade da aquisição da linguagem em várias populações incluindo os surdos...”*.<sup>[80]</sup>

Ainda dentro desta matéria Newport<sup>[81]</sup> desenvolveu um estudo sobre um grupo de surdos que estiveram expostos à língua gestual por um período mínimo de trinta anos, embora esta exposição à língua gestual tenha sido em diferentes idades – uns mais cedo, outros mais tarde; um grupo era filho de pais surdos logo beneficiara de uma exposição desde o nascimento, outro grupo foi exposto à língua gestual entre os 4 e os 6 anos e o terceiro grupo até aos 12 anos. Todos eles eram surdos profundos e usavam a ASL como sua língua materna.

Foram estudados os processos gramaticais linguísticos utilizados por estes diferentes grupos e os resultados indicaram que o primeiro grupo era o que apresentava processos

---

<sup>77</sup> Lenneberg, E., *Biological Foundations of Language*, New York, Ed. Wiley and Sons, 1967.

<sup>78</sup> Krashen, S., Long, M., Scarcella, R., *Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition*, In: *Child Adult Differences in Second Language Acquisition*, Rowley, Ed. Krashen, Scarcella and Long, 1982.

<sup>79</sup> Jacobson, R., In: Strong, M., *Language, Learning and Deafness*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1988, pp. 18-19.

<sup>80</sup> Strong, M., *Language, Learning and Deafness*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1988, pp. 19-20: O autor veicula ainda este ponto de vista a autores como: Milner, 1976; Seliger, 1978 e 1981; Bochner, 1982; Patkowski, 1980; Scovel, 1981; Bickerton, 1981; Andersen, 1983; Slobin, 1997 e Krashen, 1980 e 1982.

<sup>81</sup> Newport, E.S., *Constraints on Learning and Their Role in Language Acquisition: Studies of the Acquisition of American Sign Language*, In: *Language Sciences*, n. 10, 1, 1991, pp. 147-172.

gramaticais mais complexos e elaborados, seguido do segundo grupo; o terceiro grupo distanciava-se bastante dos dois grupos anteriores demonstrando não ter conseguido um nível suficientemente complexo de estruturas gramaticais.

Estes dados confirmam que há um período ideal para a aprendizagem da língua, ou melhor, nos seres humanos a aprendizagem da língua é otimizada especificamente nas idades precoces – desde o nascimento.

Parece, então, existir um certo consenso de que factores de natureza fisiológica, psicológica, social e cultural se conjugam para proporcionar, num determinado período da vida do indivíduo, uma situação ideal para a aquisição da língua materna; por outro lado, se a aquisição da primeira língua se processar fora desse período é de esperar a ocorrência de perturbações no processo normal de aquisição e desenvolvimento dessa língua.

No decurso do estudo sobre a aquisição da linguagem nos surdos não pode também deixar de ser focada uma questão que vem emergindo nestes últimos anos – que enquadrámos num terceiro período de desenvolvimento dos estudos sobre as línguas gestuais – que se liga à importância da interacção e das estratégias de comunicação com a criança surda.

Todas as pesquisas apresentadas, nesta matéria, ao longo do trabalho que desenvolvemos, envolveram a análise de produções linguísticas de crianças surdas filhas de pais surdos, grupo que, como já referimos, apresenta o input linguístico indispensável para as análises do processo de aquisição da linguagem. Porém, estas crianças, actualmente, representam 5% das crianças surdas o que quer dizer que os restantes 95% correspondem a crianças surdas filhas de pais ouvintes cujo input linguístico é a língua oral, que, como atrás vimos, não representa o input adequado às suas possibilidades;<sup>[82]</sup> porém, para os pais

---

<sup>82</sup> Mesmo considerando que estes 95% de crianças surdas não constituem um grupo homogéneo pois dentre eles encontramos crianças portadoras de vários tipos de surdez: ligeira, média, severa e profunda e que, ainda entre estas há as que apresentam uma surdez congénita, outras uma surdez adquirida em idades diferentes, a percentagem das crianças surdas que não adquirem a língua oral de forma natural é a esmagadora maioria podendo situar-se a sua percentagem nos 90%.

ouvintes a questão é encarada de modo completamente diferente pois as suas expectativas, em relação á criança, encaminham-se para que esta venha a adquirir efectivamente a língua dos pais e de todos os que a rodeiam – a língua oral.

Assim, desde o berço a criança surda, filha de pais ouvintes, é exposta à língua oral que, afinal, é a língua dos pais, familiares e pares. Nos primeiros meses tudo parece decorrer normalmente: as crianças surdas exibem um balbucio vocal reflexo que é similar ao do das crianças ouvintes, daí que as mães falem aos seus bebés surdos pensando que estes as estão a ouvir; porém, passados os primeiros meses o balbucio vocal dos bebés surdos decresce em contraste com o crescimento em quantidade e variabilidade silábica dos bebés ouvintes.

*“Esta ausência de balbucio traz uma grande alteração nos modelos de interacção entre a mãe e a criança surda e a necessária interactividade vocal deixa de seguir o percurso normal...”*<sup>[83]</sup> A mãe reduz naturalmente a interacção oral por falta de resposta da sua criança e, não encontra forma de ultrapassar esta grande dificuldade.

*“Assim se começa a agravar a situação linguística da criança surda uma vez que a primeira língua é adquirida pelas crianças através de uma interacção comunicativa, interacção essa que só lhe pode ser proporcionada através de uma linguagem que vá ao encontro das suas próprias possibilidades”*<sup>[84]</sup>

Na realidade, a linguagem enquadra-se numa categoria singular: não é possível ser adquirida sem ser num contexto interactivo e é, de uma maneira geral, aos pais que cabe o papel das primeiras comunicações com os filhos que, a pouco e pouco, os encaminham para níveis cada vez mais elaborados da linguagem e do mundo simbólico que esta representa.

---

<sup>83</sup> Woll, B., *Development of Signed and Spoken Languages*, In: Gregory, S., et alii, *Issues in Deaf Education*, obra citada, p. 59; a autora continua: *“recentes pesquisas indicam que o balbucio manual pode ser observado em bebés que estejam expostos à língua gestual. O balbucio manual permite que as crianças e pais iniciem a comunicação como fazem os pais ouvintes”*.

<sup>84</sup> Gallaway, C., *Early Interaction*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, obra citada, p. 49.

É a linguagem dos pais, interiorizada pelas crianças, que permite a passagem do estágio das percepções para o estágio dos conceitos. A fase do diálogo, da maior importância para o desenvolvimento global da criança, não acontece espontaneamente mas antes deriva e é estimulada pelo intercâmbio comunicativo, em particular pelos primeiros diálogos entre a criança e os pais.

O diálogo pais/filho leva a criança a interiorizar noções de causalidade, de temporalidade, de eventualidade: *“assenta neste tipo de diálogo o levar a criança a uma reflexão generalizada da realidade que dará coerência e sentido à sua vida e permitirá o desenvolvimento da sua mente e das suas emoções.*

*A não existência do diálogo deixará a criança ao nível do não generalizado do inquestionado, do incompreensível, alguma coisa ao nível do animal, do perceptivo”.*<sup>[85]</sup>

Tem sido esta a situação da grande maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes em todos os países do mundo.

Schlesinger e Meadow<sup>[86]</sup> estudaram os problemas que afectam os surdos desde a infância até à idade adulta e relacionam-nos com a “não comunicação” precoce entre pais e filhos, concretamente, a falta de diálogo.

É ainda Schlesinger que aponta algumas das dificuldades encontradas neste grupo de crianças:<sup>[87]</sup> *“... aos oito anos de idade muitas crianças surdas apresentam um atraso na compreensão de perguntas, ainda continuam a utilizar palavras isoladas e a não dar um conteúdo significativo às suas respostas. Possuem uma noção deficiente de causalidade e raramente projectam ideias sobre o futuro”.*

---

<sup>85</sup> Sacks, O., *Vendo Vozes*, Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1990, p. 82.

<sup>86</sup> Schlesinger, H., Meadow, K., *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*, obra citada.

<sup>87</sup> Schlesinger, H., *Questions and Answers in the Development of Deaf Children*, In: *Language Learning and Deafness*, Cambridge, Ed. Michael Strong, 1988, p. 262.

Além destas autoras, outros<sup>[88]</sup> estudaram esta realidade e a correlacionaram com o problema do baixo desenvolvimento social, emocional e educativo dos surdos, com a sua baixa competência comunicativa; isto significa que a ausência de linguagem na criança está ligada com a perda de competência comunicativa, que, por sua vez, impede o desenvolvimento do pensamento e leva a que o surdo possa ser considerado portador de um acentuado atraso mental

No entanto, muitos estudos já atrás referidos, provam que as crianças surdas têm capacidades similares às das da criança ouvinte da sua idade; elas são perceptiva e fisiologicamente capazes e apresentam-se como crianças inteligentes: “*conseguem lidar com as rotinas como as crianças ouvintes; os seus potenciais cognitivos existem e as suas bases da linguagem encontram-se prontas a despontar mas, a língua oral não lhes é acessível*”.<sup>[89]</sup>

Em suma, as condições em que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, têm vindo a ser expostas à língua oral, como língua materna, têm provocado a ausência de aquisição da linguagem nessas crianças, com consequências comunicativas, escolares e sociais.<sup>[90]</sup>

Os relatos dos próprios surdos, filhos de pais ouvintes, que, posteriormente, tiveram acesso à língua gestual, são reveladores das suas experiências e dificuldades e demonstram a plena consciência da situação de grande parte dos seus pares.

---

<sup>88</sup> Myklebust, H.R., *The Psychology of Deafness: Sensory Deprivation, Learning and Adjustment*, New York, Ed. Grune and Stratton, 1964; Bradford, L.J., Hardy, W.G., *Hearing and Hearing Impairment*, New York, Ed. Grune and Stratton, 1979; Marchesi, A., *El desarrollo cognitivo y linguístico de los niños sordos*, Madrid, Ed. Alianza, 1987.

<sup>89</sup> Kyle, J., Woll, B., *Sign Language*, obra citada, p. 65.

<sup>90</sup> Sacks, O., *Vendo Vozes*, obra citada, pp. 109-131. O autor argumenta que as características apresentadas pelas dificuldades linguísticas dos surdos apontam para a existência de uma linguagem característica do hemisfério direito, ou seja, uma linguagem de tipo perceptual, limitada ao “aqui e agora” sem qualquer organização léxica categorial, sem a necessária transferência de funções do hemisfério direito para o hemisfério esquerdo que é o hemisfério próprio da linguagem amadurecida e desenvolvida nos seus múltiplos aspectos.

Assim, se as crianças surdas não estão expostas precocemente a uma linguagem a que tenham acesso pode haver um atraso na maturação cerebral que leve a uma contínua predominância do processamento de informação no hemisfério direito, que aí continua, não se efectuando a sua transferência para o hemisfério esquerdo.

Emmanuelle Laborit<sup>[91]</sup> – surda sujeita ao oralismo e que descobriu a Língua Gestual Francesa aos sete anos – escreve: *“Desde a minha infância que considere as palavras como uma coisa bizarra. E digo bizarra pelo que inicialmente continham de estranho.*

*O que quereria dizer aquela mímica das pessoas à minha volta com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trejeitos esquisitos?...”*

*“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. Como flash-backs, imagens de que ignoro a cronologia. Creio que não havia rigorosamente nada no meu cérebro nesse período. Futuro, passado, tudo estava na mesma linha de espaço-tempo...”*

Harlan Lane<sup>[92]</sup> descreve alguns dos problemas que enfrentam os pais ouvintes e os seus filhos surdos: *“... a descoberta de que têm um filho surdo provoca neles um profundo choque emocional. Como nada sabem sobre os surdos e a sua comunidade ficam com o espírito à mercê dos piores medos: o seu filho nunca terá uma vida feliz e saudável... os pais sentem em si a frustração, a raiva, a impotência, a dor, a culpa; sem que dêem por isso são eles e não o seu filho que se tornam o maior problema... a criança vê-se cercada por uma barreira, neste caso uma barreira comunicacional. O mundo evolui à sua volta mas a criança raramente consegue antecipar os acontecimentos ou entendê-los após a sua ocorrência. E ainda mais raramente consegue concebê-los... os seus pais não conseguem comunicar com a criança pela via oral e, por seguirem os conselhos dos especialistas, não comunicarão com ela gestualmente o que faz com que, na verdade, raras mensagens passem entre pais e filho e,*

---

Um surdo nestas condições é, sem dúvida, rotulado de atrasado mental de uma forma particularmente cruel na medida em que possuindo todas as condições para se desenvolver em pleno, permanece bloqueado por tanto tempo quanto durar a ausência da linguagem.

<sup>91</sup> Laborit, E., *Le Cri de la Mouette*, Paris, Ed. Robert Laffont, 1994, pp. 7 e 15.

*quando isso acontece, a pouca comunicação conseguida refere-se a objectos concretos e presentes...”.*

Este autor ainda descreve o que representa para o surdo uma aula em língua oral: *“Os primeiros passos consistiam em fazer-se colocar a boca de uma certa forma, colocar a língua desta e daquela maneira e, em seguida emitir um som observando os movimentos da boca do meu professor e passando as mãos sobre a sua garganta ou o seu nariz... todo o processo ou método era tão entediante quanto desencorajador...”.*

Jean Grémion<sup>[93]</sup> transcreve o isolamento sentido por uma criança surda, através do seu próprio relato, no seio de uma família ouvinte: *“Podeis imaginar o que sente uma criança surda quando vive no meio de ouvintes?... Vocês nunca mais poderiam esquecer esta experiência horrível do que é tomar uma refeição em família. Enquanto toda a gente fala e ri eu sinto-me tão sózinho como um árabe perdido em pleno deserto; as pessoas e as coisas são uma miragem: vêem-se mas não se podem tocar; sente-se uma sede de um contacto, sufoca-se interiormente mas não se consegue exprimir esta sensação terrível. Não há ninguém com quem partilhar os entusiasmos, as curiosidades infantis, ninguém para nos escutar com simpatia e que possa dar um sentido ao nosso mundo e ao deserto que nos envolve...”.*

As crianças surdas filhas de pais surdos que nascem em famílias que usam a língua gestual não passam pelas situações atrás descritas. As suas condições de desenvolvimento terão de constituir o paradigma de desenvolvimento das crianças surdas filhas de pais ouvintes, mas, para que tal aconteça, duas questões há que resolver: a primeira diz respeito à informação e orientação a que estas famílias devem ter acesso, ou seja, conhecer prioritariamente a comunidade surda e a sua cultura; é a partir deste conhecimento que os pais

---

<sup>92</sup> Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget, 1992, pp. 144-151.

<sup>93</sup> Grémion, J., *La Planète des Sourds*, Paris, Ed. Presses Pocket, 1991, p. 74. Trata-se da transcrição de um relato feito por Léo Jacobs, um escritor surdo americano, que já em adulto reflecte sobre os problemas que viveu na infância.

podem perceber o que é uma pessoa surda, quais as suas capacidades, como vivem, como trabalham, como se afirmam profissionalmente e como comunicam entre si.

A segunda questão liga-se com o reconhecimento de que ter um filho surdo não é um drama, pois o drama é unicamente a não existência de comunicação: “*O surdo, na realidade, não consegue comunicar na linguagem do ouvinte; para ele o simples facto de tentar é como se se envolvesse num ‘diálogo de surdos’ – um ‘diálogo de surdos’ significa a não compreensão mútua*”.<sup>[94]</sup>

Para ultrapassar esta situação basta compreender que é possível encontrar um modo de intercâmbio linguístico com a criança que consiste na aceitação de que existe uma língua que ela tem realmente capacidade de adquirir naturalmente porque vai de encontro às suas características específicas – a língua gestual.

Cumpridos estes dois pressupostos trata-se de despoletar os intercâmbios linguísticos entre as crianças e os seus familiares tendo em conta que a criança deverá receber o máximo input linguístico possível.

Torna-se assim necessário estabelecer as estratégias de comunicação entre a criança e os pais para tornar essa comunicação bem sucedida. Vários autores se têm vindo a dedicar a estudos desta natureza<sup>[95]</sup> partindo sempre do pressuposto de que as crianças ao nascer já vêm equipadas com um conjunto de capacidades programadas para imitar e assimilar os comportamentos dos adultos à sua volta; contudo essas habilidades precisam ser activadas e postas em uso no contexto de situações diárias comunicativas. Já vimos como as interacções precoces são estruturadas numa via que leva à formação da base de futuras conversações,

---

<sup>94</sup> Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, obra citada, p. 23.

<sup>95</sup> Gallaway, C., Woll, B., *Interaction and Childhood Deafness*, In: Gallaway, C., and Richards, B., *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1994; Marschark, M., *Psychological Development of Deaf Children*, New York, Ed. Oxford University Press, 1993; Nelson, K.E., Loncke, F., Camarata, S., *Implications of Research on Deaf and Hearing Children's Language Learning*, New Jersey, Ed. Lawrence Erlbaum, 1993.

quando a mãe responde às vocalizações precoces das suas crianças – surdas ou ouvintes – como se contivessem características conversacionais.

Então para aprofundar e estabelecer as estratégias utilizadas com as crianças surdas nada melhor do que partir da observação da atitude da mãe surda face à sua criança nas tarefas de interação comunicativa.

Investigações recentes<sup>[96]</sup> levam a que se possam apresentar algumas estratégias de comunicação com os bebés surdos que poderão vir a constituir uma base mais sólida de interação precoce:

- admite-se hoje que as mães gestuantes usam uma linguagem com os seus filhos que difere da que usam com os adultos; estas modificações encontradas são semelhantes às que são utilizadas na língua oral;<sup>[97]</sup>
- as mães e os adultos surdos são muito persistentes em conseguir a atenção das suas crianças e tendem a usar mais estratégias físicas do que as mães ouvintes (dar um leve toque na criança ou abanar a mão frente à criança para atrair a sua atenção);<sup>[98]</sup>
- as mães surdas tentam assegurar sempre a visibilidade e a claridade para que os seus gestos sejam bem percebidos pelas crianças;
- a elaboração de gestos no espaço da criança e no seu próprio corpo são também aspectos que as mães gestuantes têm em atenção;
- os gestos são transmitidos à criança devagar e exagerados em tamanho e configuração;

---

<sup>96</sup> Bodner-Johnson, B., *Family Conversation Style: Its Effect on Deaf Child's Participation*, In: *Exceptional Children*, n. 57-6, 1991, pp. 502-509.

<sup>97</sup> No que se refere às mães ouvintes que estejam a aprender a língua gestual, não será fácil este recurso porque a sua utilização exige um grande domínio da língua, mas, neste caso, poderão recorrer a outras pessoas surdas competentes na língua gestual que também devem interagir com o bebé.

<sup>98</sup> Na língua oral normalmente recorre-se à entoação exagerada, a um tom mais elevado ou a vocativos.

- nota-se, por parte das mães, uma preocupação em recorrer a poucos gestos de cada vez numa linha de simplificação da linguagem;
- a quantidade do input não parece ser um objectivo importante para as mães surdas, mas sim que o input seja proporcionado nas melhores condições possíveis;<sup>[99]</sup>
- o maior esforço dos pais surdos é investido na atenção da criança para assegurar que os gestos estão a ser correctamente compreendidos.

Os estudos sobre a input linguístico precoce nas crianças surdas bem como as estratégias a utilizar ainda se encontram numa fase muito inicial, mas já demonstram bem o interesse que estas questões suscitam entre os investigadores e a repercussão que virão a ter numa cada vez maior e mais precoce optimização das interações comunicativas com a criança surda e, conseqüentemente, no seu normal desenvolvimento. Não temos dúvidas de que se numa fase precoce forem proporcionadas a todas crianças surdas as bases linguísticas de forma similar às das crianças ouvintes – o que actualmente só acontece às crianças surdas filhas de pais surdos – as suas fases de desenvolvimento linguístico bem como toda a relação linguagem/pensamento processar-se-ão normalmente sendo um passo significativo para evitar situações futuras de atraso a todos os níveis que atinge ainda hoje grande parte das crianças e jovens surdos.

Se estes aspectos que temos vindo a referir, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo bem como linguístico destas crianças, constituem a primeira grande resposta às suas necessidades, outras se lhe terão de seguir e essas, ainda que partilhadas pela família são particularmente da responsabilidade da instituição educativa que também a vai assumir – a escola. Também aqui o input linguístico e as estratégias a utilizar têm de ser consideradas

---

<sup>99</sup> Bogaerde, B., *Input and Interaction in Deaf Families*, Netherlands, Ed. Omslag, 2000, pp. 4-9 e 73-84. Em relação a este aspecto a autora propõe que durante os primeiros anos as crianças surdas recebem menos input do que as crianças ouvintes; este facto deve estar ligado com a acessibilidade do input: as mães surdas dispendem muito tempo treinando as suas crianças a dar atenção visual aos seus gestos; porém, conforme se vão desenvolvendo as

para que se evitem situações como as que, por exemplo, Harlan Lane relata:<sup>[100]</sup> *“Um autêntico desastre educacional resultou do uso da linguagem oral, falada ou escrita, para instruir crianças surdas. Eis o resultado de um estudo sobre dezassete mil estudantes surdos de escolas secundárias dos EUA: a média demonstrou que o estudante surdo de dezasseis anos lia tão mal como uma criança ouvinte de oito anos. Mesmo na sua disciplina preferida, aritmética, ele estava quatro níveis abaixo.*

*Os mesmos resultados atrozes foram encontrados em Inglaterra: um estudo levado a cabo em quase todas as crianças surdas de dezasseis anos, demonstrou que apesar dos dez anos de uma educação estritamente oral, saíam da escola aos dezasseis anos a ler como as crianças de oito anos e nem sequer possuíam boas capacidades orais. Se nos questionarmos sobre a percentagem de estudantes surdos que no final da sua educação escolar consegue ler matérias complexas, a resposta é quatro por cento... quase metade dos surdos britânicos não consegue ler a um nível funcional...*

*Isto verifica-se em todo o mundo onde quer que a educação da criança surda seja, exclusivamente, realizada em língua oral. Estes níveis de sucesso incrivelmente baixos são médias; aproximadamente cinquenta por cento das crianças têm ainda menos instrução. Por exemplo, trinta e cinco por cento dos alunos surdos americanos que saem das escolas secundárias não conseguem ler como as crianças ouvintes que frequentam o segundo nível... se considerarmos a capacidade de leitura de uma média de crianças ouvintes com onze anos em ler um jornal vulgar, verificamos que setenta e cinco por cento dos surdos que abandonam a escola não consegue ler um jornal e que oitenta e cinco por cento dos finalistas, surdos profundos, também não consegue fazê-lo...”.*

---

crianças surdas acabam por receber tanta quantidade de input linguístico como as crianças ouvintes e a produção linguística de ambas – surdas e ouvintes – torna-se similar.

<sup>100</sup> Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, obra citada, pp. 122-123.

Todos os autores<sup>[101]</sup> que têm vindo a investigar os resultados obtidos pela maioria das crianças e jovens surdos nos últimos anos<sup>[102]</sup> apresentam reflexões semelhantes que podemos resumir nas seguintes:<sup>[103]</sup>

- baixo rendimento nas escolas onde estavam a ser submetidos a programas oralistas;
- relativo sucesso académico das crianças surdas filhas de pais surdos;
- constatação de resultados de sucesso em literacia nos países que aplicam programas baseados em metodologias de aceitação da língua gestual das crianças surdas.

A primeira reflexão liga-se aos aspectos já atrás focados que têm a ver com o esperar que a criança surda adquira uma língua através de um canal sensorial que para ela não funciona, esperando ainda que aprenda os conteúdos programáticos que lhe são transmitidos com o recurso a uma linguagem que não adquiriu e à qual não tem, definitivamente, acesso.

A necessidade de uma nova proposta educativa acontece exactamente quando existem métodos que não produzem resultados educacionais e sociais desejados. A distância a que as crianças surdas se encontram das crianças ouvintes<sup>[104]</sup> é revelador da urgência de encontrar vias alternativas para a sua realização educativa; as duas reflexões seguintes fornecem

---

<sup>101</sup> Em quase todos os países se têm vindo a desenvolver estudos para compreender o que se passa com os resultados da educação de surdos e podemos afirmar que todos os investigadores chegaram a conclusões muito semelhantes às que apresenta Harlan Lane, sempre que a educação de surdos seguiu uma orientação do tipo oralista. Também em Portugal se desenvolveram estudos sobre esta matéria, com semelhantes resultados, dos quais destacamos: Delgado-Martins, M.R., *Situação Educativa Actual*, In: Pinho e Melo et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1984, pp. 5-44, 108-253; Coutinho, A., *Avaliação do Uso da Língua Portuguesa Num Grupo de Surdos*, In: Para Além do Silêncio, n. 1, 1992, pp. 21-27.

<sup>102</sup> Barberá, F., *La Enseñanza del Sordomudo por el Método Oral Puro*, Valência, Ed. Imprensa Manuel Alufre, 1895, pp. 241-244. As declarações exclusivamente oralistas para o ensino de surdos emanadas do Congresso de Milão em 1880 determinaram a educação de surdos nos últimos cem anos na maioria dos países do mundo. Apenas há cerca de trinta anos estas orientações começaram a ser postas em causa, em vários países, por parte dos professores, pais e pelos próprios surdos, face aos resultados obtidos com o tipo de educação que vinha sendo ministrada.

<sup>103</sup> Pickersgill, M., *Bilingualism – Current Policy and Practice*, In: Woll, B., *Issues in Deaf Education*, obra citada, p. 88.

<sup>104</sup> Strong, M., *A Cooperative Language Program for the Deaf Utilizing Bilingual Principles*, In: Liddell, S., Johnson, R., Erting, C., et alii, *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1992, pp. 106-121.

perspectivas que poderão começar a quebrar as barreiras até aqui existentes e abrir caminho à investigação no sentido de propor novos programas curriculares para as crianças surdas.

Se é uma realidade, como atrás referimos, que o input linguístico das crianças surdas, filhas de pais surdos, lhes permite um desenvolvimento linguístico precoce semelhante ao do das crianças ouvintes<sup>[105]</sup> o que lhes proporciona chegar à escola em condições de obter sucesso académico não podemos deixar de referir que, se essas crianças, ao iniciarem a sua escolaridade se deparam com uma língua completamente diferente – a língua oral – em que a sua língua – a língua gestual – é ignorada ou até reprimida, então os resultados esperados não podem ter sucesso.

É dentro de uma coerência de princípios, fornecidos pelos dados da investigação, que se têm de situar as novas perspectivas educativas para as crianças surdas e, neste momento, já podemos contar com algumas experiências inovadoras sendo que algumas se encontram avaliadas outras em fase de avaliação.<sup>[106]</sup>

Vejamos então que questões se podem colocar no que respeita a uma proposta educativa para as crianças surdas considerando que a língua gestual é a única língua a que têm acesso, nas mesmas condições que as crianças ouvintes têm à língua oral.

De entre as múltiplas questões que poderíamos aprofundar vejamos as que se nos afiguram mais importantes:

- poderemos considerar a língua gestual como a língua materna das crianças surdas?
- deverá a língua gestual ser apreendida como primeira língua da criança surda?
- poderá a língua da comunidade ouvinte ser ensinada como segunda língua à criança surda?

---

<sup>105</sup> Schley, S., *Language Proficiency and Bilingual Education of Deaf Children*, A PHD Thesis Presented to the Faculty of Education of Harvard University, 1994, p. 4: Brasel e Quigley, 1977; Carson, 1973; Charrow e Fletcher, 1974; Hatfield Caccamise e Siple, 1978; Meadow, 1968; Moores, 1987; Struckless e Birch, 1966; Vernon e Koh, 1970.

- em que medida é que a criança surda pode ser considerada bilingue?

Nas crianças ouvintes a língua materna é facilmente determinada tendo em atenção a língua que usa em casa com aqueles que dela cuidam.

Para a criança surda não é tão fácil uma vez que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, portanto, a maioria não possui o input da língua gestual mas sim o da língua oral e, daí, a sua dificuldade em adquirir a língua gestual numa idade precoce que lhe permite chegar à escola com uma língua natural plenamente adquirida e identificável. É muitas vezes a entrada na escola que lhe proporciona o primeiro contacto com outras crianças surdas e aí então inicia a aquisição da língua gestual.

Investigadores como Liddell e Johnson<sup>[107]</sup> são a favor de um modelo de educação para as crianças surdas através do qual todas se tornem altamente competentes na língua gestual que estes autores consideram a sua língua materna. Com esta proposta pretendem evitar que a criança chegue à escola com atrasos de linguagem que serão altamente comprometedores do seu sucesso escolar e social. Há, então, que ponderar o conceito subjacente àquilo que designamos por língua materna.

Skutnabb-Kansas<sup>[108]</sup> apresenta uma definição de língua materna de acordo com quatro critérios: origem, identificação (interna e externa), competência e função. Assim segundo o critério da origem a língua materna é a língua que se aprende primeiro; tendo em conta o critério da identificação interna a língua materna é a língua com a qual alguém se identifica, enquanto a identificação externa passa pela língua em que alguém é identificado pelos outros;

---

<sup>106</sup> Ahlgren, I. et alii, *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.

<sup>107</sup> Liddell, S., Johnson, R., *Towards Theoretical Sound Practices in Deaf Education*, In: *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students*, Washington, Ed Gallaudet University, 1992,, p. 8: “*O facto do inglês ser dado às crianças surdas como a primeira e nativa língua condenou a maioria das crianças surdas à condição de não conseguir um domínio total de nenhuma língua antes e durante os seus anos de escolaridade a não ser que tenham tido contacto com outros pares surdos ou com a comunidade surda*”.

<sup>108</sup> Skutnabb-Kansas, T., *Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism*, In: Ahlgren, I., *Bilingualism in Deaf Education*, obra citada, pp. 139-140.

segundo o critério da competência podemos considerar a língua materna aquela que se conhece melhor e quanto à função será a língua que alguém use mais.

Aceitamos esta definição de língua materna para a língua gestual dos surdos porque nos parece bastante explícita e segundo os quatros critérios que contempla abrange os aspectos mais relevantes do que podemos considerar a realização linguística natural, no nosso caso da criança surda, ou seja, a primeira língua que lhe vai proporcionar um equilibrado desenvolvimento cognitivo e social.

Sabemos hoje através de um grande número de estudos, atrás citados, que é extremamente importante para a criança ser exposta a uma língua natural o mais cedo possível; se o atraso na aquisição da primeira língua, como tem sido o caso da grande maioria das crianças surdas, se estende até aos primeiros anos de escolarização, então a criança não chega à escola com o conhecimento que seria de esperar não só sob o ponto de vista linguístico mas ainda sem capacidade para abranger os conteúdos programáticos próprios para a sua idade.<sup>[109]</sup>

Estas dificuldades começam a ser superadas em alguns países<sup>[110]</sup> onde as crianças são expostas precocemente à língua gestual e onde tanto os pais como os educadores e professores dominam esta língua.<sup>[111]</sup>

---

<sup>109</sup> Por estudos realizados, verifica-se que as tarefas que naturalmente deveriam ser assumidas pela criança na sua infância só acontecem na escola; isto significa que os professores vêm simultaneamente a proporcionar uma linguagem à criança e a passar as informações relativas aos programas escolares. Isto leva a que se verifique imediatamente uma grande dificuldade por parte da criança que se estende por todo o percurso escolar e que a leva ao baixo nível de conhecimentos que temos vindo a referir.

<sup>110</sup> Ahlgren, I., *Sign Language as the First Language*, In: *Bilingualism in Deaf Education*, obra citada, pp. 55-60: “Na Suécia hoje as crianças são expostas à língua gestual desde as idades precoces; os seus pais, usam a língua gestual assim como os professores tanto surdos como ouvintes...”.

Bergmann, R., *Teaching Sign Language as the Mother Tongue in the Education in Denmark*, In: *Bilingualism in Deaf Education*, obra citada, pp. 83-90: “A Língua Gestual Dinamarquesa – DSL – é considerada a primeira língua ou língua materna das crianças surdas... os objectivos gerais ao ensinar a DSL são: aumentar a sua competência em DSL para que a usem com proficiência em todas as situações e o estudo aprofundado da DSL. O ensino da DSL deverá contribuir para o desenvolvimento global do aluno e para a realização dos objectivos escolares... a aquisição da DSL deverá processar-se antes da idade escolar e os pais ouvintes deverão ter apoio para dominar essa língua... A DSL é ensinada em quatro níveis desde o inicial ao avançado (10º ano) e em cada nível a DSL é trabalhada como uma matéria independente...”.

Quanto mais desenvolvida e precocemente adquirida se apresentar a língua gestual maior será o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na altura de entrarem para a escola.

Os professores, por sua vez, deverão dominar a linguagem das crianças para que esta possa ser usada como língua de instrução na classe em todas as matérias expositivas e explicativas.

As estratégias a que se deve recorrer para a aquisição da língua gestual nas idades mais precoces deverão obedecer aos seguintes princípios:<sup>[112]</sup>

- as pessoas surdas devem ser reconhecidas não como indivíduos deficientes mas como um grupo de minoria linguística e cultural com direito à educação e emprego igual ao dos outros membros da sociedade;
- as línguas gestuais apresentam o mesmo estatuto linguístico do que as línguas orais;
- as crianças surdas têm o direito de adquirir a sua língua materna – a língua gestual – como primeira língua;
- proporcionando a interacção às crianças surdas elas adquirem a língua gestual da mesma maneira que as crianças ouvintes adquirem a língua falada;
- se os pais ouvintes forem devidamente apoiados poderão comunicar com os seus filhos através da língua gestual;

---

<sup>111</sup> Em 1984 a Unesco recomendava: “a língua é importante para o desenvolvimento da criança surda, a criança deverá ter acesso tanto à língua falada como à língua gestual; a língua gestual deverá ser recomendada como um sistema com legitimidade linguística e ter o mesmo estatuto dos outros sistemas linguísticos.”

Em 1988 o Parlamento Europeu aprovou as seguintes recomendações: “abolir todos os obstáculos no uso das línguas gestuais; encorajar cada estado membro a desenvolver a investigação em língua gestual; levar a efeito cursos de língua gestual e de intérpretes de língua gestual; implementar a língua gestual na televisão.”

<sup>112</sup> Lynas, W., *Communication Options in the Education of Deaf Children*, Londres, Ed. Whurr Publishers, Lda., 1999, pp. 77-78. Estes princípios são baseados no trabalho de Liddell, S., Johnson, R., Erting, C.J., *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Washington, Ed. Gallaudet Institute, 1989.

- os surdos adultos desempenham um papel muito importante ajudando os pais ouvintes a aprender a língua gestual e as crianças surdas a adquirir e desenvolver a língua gestual;
- as crianças surdas deverão ser educadas através da língua gestual pois só assim poderão ter acesso ao curriculum escolar normal;
- as crianças surdas poderão tornar-se boas leitoras e dominar a língua escrita, ou seja, adquirir a linguagem verbal na sua variante escrita, através da língua gestual;
- é éticamente condenável impor á criança surda uma língua que ela não pode aprender, ou seja, a língua oral;
- o potencial linguístico da criança surda só pode ser conseguido através da possibilidade de aquisição da língua gestual como primeira língua.

Obedecendo a estes princípios abrem-se à criança surda as mesmas possibilidades que às crianças ouvintes e o seu percurso educativo atingirá os mesmos níveis dos seus pares ouvintes.

Há, porém, que ponderar um aspecto importante que é o facto da língua gestual não possuir variante escrita e, à entrada na escola a criança surda começar, de imediato, em contacto com o “mundo da instrução” em que a leitura e a escrita da língua da sociedade ouvinte que a envolve é fundamental para o seu sucesso educativo.

Para aqueles que podem ouvir, a língua falada e escrita são duas variantes de uma mesma estrutura e a leitura e a escrita estão particularmente ligadas ao conhecimento de como as palavras soam; as pessoas surdas não podem associar as palavras que lêem aos sons. Para elas a língua escrita representa meras filas de caracteres apenas visualmente perceptivas:

*“Tudo é silencioso e abstracto naqueles símbolos de uma linguagem da qual nunca ouviram os sons correspondentes ou a entoação...”*<sup>[113]</sup>

É assim que, cada vez mais, todos os que estudam, se preocupam e se debruçam sobre estas questões estão a começar a considerar a língua escrita da comunidade ouvinte como a segunda língua das pessoas surdas.

São os próprios surdos que também já entenderam a utilidade e necessidade absoluta desta variante da língua falada na medida em que só uma boa competência em leitura e escrita lhes oferece a possibilidade de escolha de um emprego ou avançar para graus académicos mais elevados: *“a minha língua sueca não é a falada é a escrita”*.<sup>[114]</sup>

A leitura e a escrita são pois aspectos que não podem ser descurados na educação dos surdos e os professores têm de ter bem presente esta realidade para poderem encorajar e motivar os estudantes surdos para a sua aprendizagem.

Aprender uma segunda língua<sup>[115]</sup> para as crianças surdas significa pois dominar a variante leitura/escrita da língua da comunidade ouvinte em que está inserida.

---

<sup>113</sup> Andersson, R., *Second Language Literacy in Deaf Students*, In: *Bilingualism in Deaf Education*, obra citada, p. 93.

<sup>114</sup> Idem, p. 94.

<sup>115</sup> Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Ed. Pergamon Press, 1982.

Este autor apresenta uma distinção clara entre aquisição e aprendizagem. Considera a aquisição como um processo subconsciente que resulta de uma natural e informal comunicação entre pessoas e que constitui um meio e não um fim dessa mesma comunicação.

Quanto à aprendizagem, segundo o autor, ocorre numa situação mais formal onde as propriedades patentes da língua são expostas e analisadas; a aprendizagem da língua envolve tradicionalmente a gramática, o vocabulário e as propriedades linguísticas formais.

Aprender é, para Krashen, um processo consciente que torna o aluno capaz de conhecer a segunda língua.

Aquisição e aprendizagem passam respectivamente pela distinção entre pensamento linguístico baseado na intuição e pensamento centrado na aquisição de regras; assim, uma intuição ou sensibilidade inconsciente acerca do que é correcto e apropriado ocorre na aquisição da língua; o pensamento consciente acerca das regras da linguagem é dito por Krashen ocorrer na aprendizagem da segunda língua.

Trata-se de uma distinção entre aproximação dedutiva e indutiva que contempla a aprendizagem formal e informal da língua.

Outro aspecto interessante sublinhado por Krashen é a importância da aquisição informal da língua materna dentro da sala de aula (espaço formal). Para explicar como ocorre a aquisição da linguagem nesta modalidade Krashen

A proposta teórica mais importante que se apresenta nesta modalidade educativa é que o domínio da língua gestual, enquanto primeira língua da criança surda, é uma competência linguística para a aprendizagem da segunda língua.<sup>[116]</sup> Se uma primeira língua é adquirida de forma adequada facilita a aprendizagem, o desenvolvimento das estruturas e vocabulário da outra língua. Aprender uma segunda língua a partir de uma primeira língua consistentemente adquirida respeita o princípio “da proficiência comum subjacente” enunciado por Cummins.<sup>[117]</sup>

Nesta linha de pensamento, se as crianças surdas tiverem a língua gestual como a sua primeira língua possuem subjacentemente uma proficiência linguística que pode ser usada para a aprendizagem da segunda língua.

Cummins<sup>[118]</sup> afirma que as crianças surdas foram discriminadas por não ter sido aceite a sua primeira língua, aproximando a sua situação à da das crianças que pertencem a outras minorias étnicas em que a sua língua e cultura foram ignoradas ou reprimidas na escola tendo-as conduzido à mesma experiência de insucesso escolar das crianças surdas.

Tem sido evidente que as crianças surdas filhas de pais surdos (cuja linguagem vem desde o berço) apresentam mais sucesso na escola do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes e também é um facto de que a sua proficiência na segunda língua é mais elevada.<sup>[119]</sup> No entanto se estas crianças não tiverem acesso na escola à língua gestual que adquiriram, o

---

propõe que os alunos sejam expostos a realizações cada vez mais complexas da língua, sempre para além do seu nível; é assim que as realizações linguísticas podem ser adquiridas.

Krashen acentua ainda que aquisição é o resultado de um input linguístico compreensível e que este só pode ser compreensível com a ajuda do contexto. Assim sendo, se a língua do aluno recebe um input compreensível as estruturas dessa língua serão, segundo Krashen, naturalmente adquiridas.

Por nos parecer uma terminologia correctamente delineada e coerente resolvemos adoptá-la nesta matéria.

<sup>116</sup> Lynas, W., *Communication Options in the Education of Deaf Children*, obra citada, p. 69.

<sup>117</sup> Cummins, J., *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego, Ed. College-Hill Press, 1984, pp. 145-166.

<sup>118</sup> Idem, p. 159.

<sup>119</sup> Paul, P., Quigley, S., *Language and Deafness*, California, Ed. Singular Publishing Group, 1994, pp. 194-195. Citam alguns autores que se têm debruçado sobre esta matéria: Beardsmore, 1986; Cook, 1991; McLaughlin, 1987;

seu desenvolvimento sofre um retrocesso e os seus graus de proficiência na leitura e na escrita apresentam-se muito baixos.

Por outro lado quando a primeira língua não se encontra completamente desenvolvida (o que é o caso das crianças surdas que recebem em casa um input inadequado) e é exposta a uma segunda língua, nenhuma das línguas se desenvolve plenamente resultando um estado denominado por “semilinguismo”;<sup>[120]</sup> para obviar este tipo de situações Paul e Quigley<sup>[121]</sup> propõem um modelo de desenvolvimento destas duas línguas – primeira e segunda língua – partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de competências na segunda língua passa pela formação de competências já consolidadas na primeira língua.

Acentuam, assim, que numa situação em que a primeira língua se encontra inadequadamente desenvolvida a introdução de uma segunda língua pode impedir o desenvolvimento dessa primeira língua que, por sua vez, limitará o desenvolvimento da competência na segunda língua.

Contrariamente, um bom desenvolvimento da primeira língua (antes da introdução da segunda) contribuirá para o bom desenvolvimento da segunda língua sem afectar a competência da primeira.

Este modelo põe ainda a tónica na importância do desenvolvimento continuado e progressivo da primeira língua. Apresenta três características importantes: a primeira é a proposta de que o melhor meio para ensinar a uma criança a segunda língua é ela possuir uma boa competência na sua língua materna; a segunda é o facto de se tratar de um modelo

---

Skutnabb-Kansas e Toukoman, 1978; Modiano, 1968; Rosier e Parella, 1976; Genesee, 1987 e Swain e Lapkin, 1982).

<sup>120</sup> Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Philadelphia, Sydney, Ed. Multilingual Matters, Lda., 1997, pp. 8-9. Hansegard descreve o semilinguismo em termos de défice em seis competências da linguagem: expansão vocabular, correcção da linguagem, processamento inconsciente da linguagem (automatismo), criação da linguagem (neologismos), domínio das funções da linguagem, especificidade e imaginação. Assim um semilingue é visto como alguém com deficiências qualitativas nas suas duas línguas quando comparado com um monolingue.

<sup>121</sup> Paul, P., Quigley, S., *Language and Deafness*, obra citada, pp. 194-196.

concebido para crianças cuja primeira língua é uma língua minoritária e a terceira é a proposta de que a instrução através da língua materna para as crianças de minorias linguísticas, em estádios precoces do seu desenvolvimento é um pré-requisito para a igualdade de oportunidades educacionais.

Tendo em conta estes aspectos e os resultados de estudos desenvolvidos por alguns investigadores<sup>[122]</sup> podemos, então inferir que *“as crianças surdas filhas de pais surdos ou as que tiveram uma exposição precoce à língua gestual, entram na escola com uma maior competência que lhes traz uma vantagem na aprendizagem da segunda língua (se a primeira for mantida em desenvolvimento continuado) bem como uma vantagem na aquisição das matérias académicas nomeadamente na leitura e na escrita”*.<sup>[123]</sup>

---

<sup>122</sup> Ramirez, J.D., Yuen, S.D., Ramey, D.R., *Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late Exit Transitional Bilingual Education. Programs for Language-minority Children*, San Mateo, Ed. Aguirre, 1991. Estes autores fizeram um estudo de avaliação nacional em vários programas bilingues durante quatro anos. Os resultados dizem que nos programas em que a primeira língua não se manteve e não se desenvolveu, as crianças apresentavam baixo rendimento escolar; nos programas em que a primeira língua se mantinha e era desenvolvida, os resultados eram muito favoráveis por parte das crianças na leitura, escrita e matemática.

Os resultados destes estudos demonstram que as crianças são mais capazes de aprender uma segunda língua quando possuem uma sólida proficiência na sua língua materna e ainda quando esta é mantida e desenvolvida por um período de tempo mais prolongado.

<sup>123</sup> Schley, S., *Language Proficiency and Bilingual Education of Deaf Children*, obra citada, p. 7.

## Cap. II

# A Aprendizagem da Leitura em Crianças Surdas

---

### Introdução

As dificuldades na aprendizagem da leitura nas crianças surdas tem sido um problema que acompanha as várias fases de investigação descritas anteriormente.

Com efeito os baixos níveis de desempenho na leitura, por parte das crianças surdas, numa matéria que é fundamental numa sociedade de “escrita”, preocupam pais, educadores, professores e investigadores e os próprios surdos que, cada vez mais, entendem dever encontrar-se uma solução que leve as crianças surdas a atingir níveis de leitura e de escolarização semelhantes aos dos seus pares ouvintes.

Se, numa primeira fase, estes atrasos eram sentidos por todos quantos se preocupavam com a aprendizagem destas crianças, passaram a ser altamente inquietantes quando se iniciaram investigações com o objectivo de explicitar e quantificar os níveis de leitura conseguidos por crianças, jovens e adultos surdos.

Dentro dos trabalhos de que temos conhecimento conta-se a investigação iniciada por Wrightstone, Aronow e Moskowitz<sup>[124]</sup> com base na aplicação do teste “Elementary Reading Test for Metropolitan Achievement” a uma população de cerca de cinco mil estudantes

---

<sup>124</sup> Wrightstone, J., Aronow, M., Moskowitz, S., *Developing Reading Test Norms for Deaf Children*, American Annals of the Deaf, n. 108, 1963, pp. 311-316.

portadores de uma perda auditiva superior a 85 dB, com idades compreendidas entre os dez anos e meio e os dezasseis anos e meio, seleccionados entre setenta e três escolas especiais nos Estados Unidos e no Canadá; a finalidade dos testes aplicados era a avaliação da capacidade de leitura nas crianças e jovens surdos. Colhidos os resultados, Furth<sup>[125]</sup> resolveu alargar o âmbito desta pesquisa e apresenta um estudo comparativo que contempla os resultados obtidos por Wrightstone e colegas e os resultados que ele próprio colheira de um grupo de crianças e jovens ouvintes dentro das mesmas idades que o grupo de surdos desses investigadores apresentava. As conclusões a que chegou foram que, contrariamente aos jovens ouvintes, a maior parte das crianças e jovens surdos apresentavam-se como analfabetos funcionais; assim, menos de 25% dos estudantes surdos atingiam um nível de leitura equivalente a um quarto ano de escolaridade, os restantes ficavam-se em níveis muito iniciais de leitura. Furth verificou ainda que um surdo para passar de um nível de leitura para o seguinte necessitava de cinco anos, enquanto a maioria dos ouvintes apenas precisava de um ano.

Babbini e Quigley,<sup>[126]</sup> a partir da aplicação dos “Strandford Achievement Tests” a um grupo de estudantes surdos, durante um período de cinco anos, confirmaram que as crianças surdas, relativamente às ouvintes, apresentavam uma proporção de progressão na leitura correspondente a um terço da dos ouvintes, ou seja, os surdos necessitavam de três anos para fazer o mesmo percurso que as crianças ouvintes faziam num ano.

O *Center for Assessment and Demographic Studies* levou a cabo uma série de investigações sobre os desempenhos em leitura dos estudantes surdos entre os dezoito e os vinte anos de idade.

---

<sup>125</sup> Furth, H., *A Comparison of Reading Test Norms of Deaf and Hearing Children*, American Annals of the Deaf, n. 111, 1966, pp. 461-462.

Os trabalhos de DiFrancesca,<sup>[127]</sup> Trybus e Karchmer,<sup>[128]</sup> entre outros, levaram a concluir que apenas 10% dentre os estudantes observados apresentavam um grau de leitura equivalente ou inferior ao 8º ano de escolaridade; os restantes não ultrapassavam um 3º ano de escolaridade.

Estes e outros estudos, desenvolvidos pelo Centro citado, levaram a concluir que a média dos adultos surdos observados não ultrapassava um nível de leitura correspondente ao do 3º ano de escolaridade e que a maioria atingia este nível numa idade acima dos catorze anos, não tendo possibilidade de ver aumentado o seu nível de leitura na idade adulta.

Estes resultados repetem-se em outros países incluindo Portugal. Num estudo realizado em 1985 por Delgado-Martins et alii<sup>[129]</sup> sobre a situação educativa da criança surda em Portugal, chegou-se à conclusão que, à data da investigação, se encontravam ao nível da pré-escola adolescentes de quinze anos de idade e na frequência do 4º ano de escolaridade encontravam-se jovens de dezoito a vinte anos, com um grau de competência em leitura muito inferior ao nível escolar que frequentavam.

Ainda em Portugal em 1992, Coutinho<sup>[130]</sup> a partir de um estudo que desenvolveu com um grupo de cem jovens surdos, de idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte anos, concluiu que, mesmo aqueles que possuíam certificados do 12º ano de escolaridade, apresentavam níveis de leitura correspondentes ou abaixo de um 3º ano.

---

<sup>126</sup> Babbini, B., Quigley, S., *A Study of the Growth Patterns in Language, Communication and Educational Achievement in Six Residential Schools for Deaf Students*, University of Illinois, Institute for Research on Exceptional Children, n. 46208, 1970.

<sup>127</sup> DiFrancesca, S., *Academic Achievement Test Results of a National Testing Program for Hearing-Impaired Students—United States*, Washington, Ed. Gallaudet College, n. 9, 1972.

<sup>128</sup> Trybus, R., Karchmer, M., *School Achievement Scores of Hearing-Impaired Children*, American Annals of the Deaf, n. 122, 1977, pp. 62-69.

<sup>129</sup> Delgado-Martins, M.R., *Estudo Linguístico*, In: Pinho e Melo et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada, pp. 257-258.

<sup>130</sup> Coutinho, A., *Integração, Surdez e Angústia*, In: Revista da CPL, nº 12, 1993, p. 49.

Como dizíamos atrás, o confronto com tão baixos níveis de aprendizagem da leitura, preocupou essencialmente os educadores e professores e levaram a uma procura de novos modelos e estratégias educativas que pudessem conduzir a um maior sucesso os alunos surdos. Assim se foram sucedendo metodologias<sup>[131]</sup> e processos<sup>[132]</sup> baseados essencialmente na procura de apoios tecnológicos que prometiam levar as crianças a ouvir mas cujos resultados não correspondiam às expectativas criadas na medida em que as crianças surdas continuavam a apresentar os mesmos baixos níveis de leitura.

A razão principal de toda a frustração de educadores e professores é que a sua atenção centrava-se na escola (e seus agentes) enquanto instituição responsável pelo sucesso destas crianças e esqueciam totalmente a própria criança.

Durante muitos anos o objectivo de educadores e professores foi o de ensinar à criança surda a língua oral, com base no pressuposto da sua integração numa sociedade oralista. Só que os educadores e professores não conseguiam perceber:

- que a criança surda não tem capacidade de adquirir, de forma natural como os ouvintes, a língua oral;
- que a criança surda tem possibilidades de adquirir naturalmente uma língua, não de natureza auditiva mas visuo-espacial, que é a língua gestual;
- que essa língua é uma língua natural e tem todas as propriedades de outra qualquer língua;<sup>[133]</sup>

---

<sup>131</sup> Delgado-Martins, M.R., *Situação Educativa Actual*, In: Pinho e Melo et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada, pp. 16-27: Método Tradicional, Método Verbo-Tonal de Guberina, Método Materno-Reflexivo de Van Uden.

<sup>132</sup> Paul, P., Quigley, S., *Language and Deafness*, obra citada, pp. 19-35: Sistema Cued-Speech, Bimodal, Comunicação Total.

<sup>133</sup> Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R., *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, obra citada, pp. 25-26: “*A Língua Gestual Portuguesa é a língua usada pela maioria dos surdos profundos portugueses... Pretende-se com este trabalho proporcionar a professores e educadores um conjunto de informações claras e precisas sobre a estrutura da LGP, de modo a aumentar não só a compreensão da língua dos seus alunos como a sua eficácia pedagógica*”.

- que essa língua pode e deve servir à criança surda como veículo privilegiado de todas as aprendizagens, incluindo a língua oral e/ou escrita.

Neste momento alguns avanços se vêm sentindo sobretudo na aceitação da língua gestual como primeira língua da criança surda, língua que lhe proporciona a interação com os outros e o mundo e que lhe permite o acesso ao conhecimento e às aprendizagens; para estes avanços muito tem contribuído a investigação que se tem desenvolvido, por todo o mundo, sobretudo com maior incidência a partir dos anos setenta; digamos que o confronto com dados muito concretos sobre o insucesso escolar dos surdos foi o ponto de partida para a mudança, mas agora professores e educadores, guiados pelos dados da investigação, abandonaram a preocupação única com os métodos e passaram a centrar-se na criança, dirigindo-lhe especial atenção e indo ao encontro das suas especificidades, necessidades e capacidades: *“Cada criança possui os seus próprios processos, as suas etapas, os seus próprios obstáculos a vencer, os seus saltos qualitativos; a ajuda vem-lhe do confronto com as proposições dos colegas com quem está trabalhando tal como do professor que não inculca ou pré-digere conhecimentos mas antes ajuda a criança respeitando os seus próprios processos e tempos de aprendizagem...”*<sup>[134]</sup>

## 1. Teoria e Prática de Aprendizagem da Leitura

Apesar dos baixos níveis de aquisição da leitura apresentados pela maioria dos estudantes surdos muitos investigadores defendem que o processo de leitura das crianças surdas é qualitativamente similar ao do das ouvintes incluindo as que estão a aprender uma segunda língua.<sup>[135]</sup>

---

<sup>134</sup> Jolibert, J. et alii, *Formando Crianças Leitoras*, Porto Alegre, Ed Artes Médicas, 1994, p. 14.

<sup>135</sup> Hanson, V., *Phonology and Reading: Evidence from Profoundly Deaf Readers*, In: Shankweiler, D., Liberman, I., *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle*, Michigan, Ed. University Michigan Press, 1989, pp. 69-89; Hayes, P., Arnold, P., *Is Hearing Impaired Children's Reading Delayed or Different?*, *Journal of*

Concordamos com a posição destes investigadores tanto no que diz respeito às teorias como à prática da leitura, havendo porém que considerar alguns pressupostos que tendo a ver com a especificidade da criança surda são, contudo, comuns a muitas crianças ouvintes que, tal como as crianças surdas pertencem a uma minoria linguística e se encontram inseridas num grupo que corresponde, de facto, à grande maioria linguística.<sup>[136]</sup>

Os pressupostos que entendemos ter de considerar e tendo em conta a criança surda portuguesa, são os seguintes:

- a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a língua materna das crianças surdas portuguesas;
- as crianças surdas aprendem a Língua Portuguesa (LP) como a sua segunda língua através da leitura.

Para dar cumprimento ao primeiro pressuposto há que proporcionar à criança o ambiente linguístico de que necessita para desenvolver, de forma natural, a sua língua – a língua gestual.<sup>[137]</sup>

Este pressuposto é óbvio para as crianças ouvintes e para as crianças surdas filhas de pais surdos mas não o é para a esmagadora maioria de crianças surdas filhas de pais ouvintes. Assim, para este último grupo de crianças torna-se necessário, desde o nascimento, pô-las em contacto com pessoas surdas com as quais começarão a desenvolver a sua língua. Actualmente esta prática ainda não é comum por parte das famílias destas crianças pelo que o que acontece é que a criança quando chega à idade de frequentar o jardim de infância não possui qualquer língua apresentando apenas alguns “gestos familiares”, o mínimo

---

Research in Reading, n. 15, 1992, pp. 104-116; Paul, P., *Toward a Psychology of Deafness: Theoretical and Empirical Perspectives*, Boston, Ed. Allyn and Bacon, 1993.

<sup>136</sup> Esta situação que é comum a muitos países é também uma realidade actual nas escolas portuguesas com a frequência de crianças provenientes das ex-colónias e que apresentam níveis de insucesso escolar muito semelhantes aos que apresentam as crianças surdas.

<sup>137</sup> Goodman, K., *O Processo de Leitura: Considerações a Respeito das Línguas e do Desenvolvimento*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed Artes Médicas, 1988, p. 21.

indispensável para a resolução de situações simples e pragmáticas. Porém, apesar do atraso na aquisição da linguagem que apresenta, se no jardim de infância tiver à sua volta crianças e adultos surdos, rapidamente a criança inicia a aquisição da língua e o seu desenvolvimento começa a processar-se dentro dos parâmetros relativos à sua idade. Se a criança nestas condições desenvolve a língua gestual e consegue interagir com as outras crianças e com todos os intervenientes no seu processo educativo, o que se passa com a sua comunicação com a família? Há, pois, de considerar que a família deverá também proporcionar à criança um bom desenvolvimento comunicativo o que equivale a dizer que a família da criança surda tem de dominar a língua gestual para com ela poder comunicar, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento global normal.<sup>[138]</sup>

Se tudo assim acontecer, nada leva a ter de encontrar-se modelos educativos específicos para a criança surda porque o seu percurso será idêntico ao do da criança ouvinte, na medida em que possui uma língua, instrumento fundamental para lhe proporcionar o desenvolvimento cognitivo e lhe permitir o acesso a todas as aprendizagens futuras.<sup>[139]</sup>

O segundo pressuposto que atrás considerámos – as crianças surdas aprendem a língua portuguesa como a sua segunda língua – decorre do primeiro, isto é, se a aquisição e domínio da primeira língua forem proporcionados à criança surda ela consegue aprender, sem problemas, a língua escrita.

---

<sup>138</sup> Laborit, E., *Le Cri de la Mouette*, obra citada, p. 168. Emmanuelle Laborit expressa bem a necessidade desta aprendizagem por parte dos pais quando relata a sua conversa com uma amiga da escola cujos pais não aceitavam a língua gestual; dizia essa amiga: “a tua mãe fala língua gestual, é extraordinária”; acrescenta Emmanuelle: “Ela queria tanto que os pais aprendessem! Quando eu ia passar a tarde a casa dela, como é evidente, eu não ia ficar toda a noite calada; da primeira vez falei com ela em língua gestual. Imediatamente os pais me interromperam: ‘Não, temos de falar oralmente’, ‘mas eu estou a conversar com ela não me vou pôr a oralizar com uma surda’. Eu achava aquilo tão artificial tão estúpido...”.

<sup>139</sup> Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, obra citada, pp. 162-164. Harlan Lane defende que o fracasso educativo da maioria das crianças surdas assenta no facto de chegarem à escola – altura das aprendizagens formais – sem o domínio de uma língua; significa isto que chegam à escola sem o instrumento indispensável para qualquer aprendizagem; por outro lado os professores não tendo em conta este factor de importância fulcral exigem à criança surda o mesmo que se exige a uma criança ouvinte que, com o domínio da língua, tem uma infinidade de saberes adquiridos.

Tal como a língua oral para qualquer criança ouvinte, a língua gestual para qualquer criança surda serve para:

- desenvolver as suas competências comunicativas;
- desenvolver as competências gramaticais na sua língua;
- desenvolver as competências metalinguísticas na sua língua;
- adquirir todas as matérias curriculares;
- reflectir e comparar os aspectos culturais, sociais e políticos do seu próprio grupo de pertença e os da sociedade maioritária que a rodeia;
- permitir o acesso à aprendizagem da segunda língua tendo em conta os aspectos iniciais dessa aprendizagem – perceber as vantagens de vária ordem que a leitura apresenta – bem como os aspectos mais elaborados que passam pela percepção metalinguística da língua escrita, pela tomada de consciência da estrutura dessa língua, tendo sempre como base a consciência da estrutura da sua própria língua.

Como podemos inferir todo o processo de aprendizagem na criança surda em nada difere do da criança ouvinte desde que lhe proporcionemos a aquisição e desenvolvimento da sua língua natural – a língua gestual – em condições idênticas àquelas que são oferecidas à criança ouvinte.

## **2. Modelos de Aprendizagem da leitura**

Dentro da linha de pensamento que temos vindo a desenvolver os aspectos teóricos da perspectiva psico-educacional de Downing que deram origem a vários modelos de aprendizagem da leitura parecem-nos adequados tanto às crianças ouvintes como às crianças surdas.<sup>[140]</sup>

---

<sup>140</sup> Downing, J., *Reading and Reasoming*, New York, Ed. Springer and Chambers, 1979, p. 37.

De acordo com os princípios definidos nestes modelos que têm em conta o nível de adequação do ensino ao desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, o nível de compreensão sobre a tarefa da leitura e o uso e finalidade do acto de ler, estes modelos apresentam, de uma maneira geral, três fases sequenciais de aprendizagem da leitura: uma primeira que decorre entre o nascimento e a altura em que a criança termina o período pré-escolar – o também chamado período da pré-leitura; a segunda refere-se ao período em que inicia a aprendizagem formal da leitura que se reporta à entrada para a escola onde a criança vai adquirir o domínio das especificidades da leitura, e uma terceira fase que corresponde ao desempenho automático da tarefa, completando-se assim o ciclo da aprendizagem da leitura.

Embora todas estas fases sejam de grande importância, a primeira que é denominada por Downing de fase cognitiva, é considerada de extrema importância dado os conhecimentos que a criança deve adquirir nesta fase, considerada informal, da aprendizagem da leitura.

Em primeiro lugar é necessário que a criança desenvolva o seu raciocínio, o seu pensamento, que tenha, no fundo, uma boa estimulação cognitiva.

Todas as actividades baseadas na apresentação/resolução de problemas que permitam à criança falar sobre as suas experiências e adquirir conceitos, são actividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo e promovem o desenvolvimento da linguagem que se converte num veículo para a comunicação significativa, isto é, para falar daquilo que já é conhecido da criança: “... a estimulação cognitiva e linguística dão oportunidade à criança de explorar, de ensaiar, errar, acertar, perguntar e descobrir conceitos específicos...”.<sup>[141]</sup>

Digamos que o desenvolvimento cognitivo e linguístico representam requisitos prévios indispensáveis para capacitar a criança para qualquer tarefa de aprendizagem. Não vemos que

---

<sup>141</sup> Allende, F., Condemarín, M., *Leitura Teoria Avaliação e Desenvolvimento*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1987, p. 59.

a criança surda não consiga estes requisitos desde que lhe facilitemos o envolvimento linguístico adequado às suas possibilidades. A língua gestual, tal como a língua oral para as crianças ouvintes, possui todas as potencialidades para que a criança surda desenvolva o raciocínio inteligente dirigido à resolução de problemas e às tarefas que implicam as aprendizagens, bem como aos porquês desses problemas e das tarefas a enfrentar; este aspecto é de grande importância porque, no caso da leitura, vai permitir à criança perceber para que serve a leitura, porque é importante aprender a ler e o que se pode fazer com a leitura.

Estes são aspectos globais de desenvolvimento imprescindíveis para que a criança se encontre preparada para iniciar qualquer aprendizagem. No entanto há ainda aspectos específicos da aprendizagem da leitura que deverão ser adquiridos nesta fase da vida da criança e que, como tal, deverão ser considerados a partir do jardim de infância, através de actividades que levem a criança a perceber que:<sup>[142]</sup>

- as palavras existem na sua forma escrita e gestual;
- há uma diferença entre uma forma gráfica que é uma palavra e uma que não é palavra (diferença entre palavra e não-palavra);
- há diferenças entre uma letra e uma palavra;
- um espaço em branco marca o fim de uma palavra e o começo da outra;
- o escrito é lido da esquerda para a direita e de cima para baixo; as palavras têm sentido.

A experiência de alguns investigadores<sup>[143]</sup> leva-nos a considerar que existem dois recursos fundamentais para que a criança surda adquira os conhecimentos relativos às

---

<sup>142</sup> Paul, P., et alii, *Use of ASL in Teaching Reading and Writing to Deaf Students: An Interactive Theoretical Perspective*, In: *Bilingual Considerations in the Deaf Education of Deaf Students*, obra citada, pp. 86-87.

<sup>143</sup> Bouvet, D., *La Parole de l'Enfant*, Pour une Éducation Bilingue de l'Enfant Sourd, Paris, Ed. PUF, 1989, pp. 255-256, 287-296; Paul, P., Quigley, S., *Language and Deafness*, obra citada, pp. 169-178; Paul, P., Bernhardt, E., Gramly, C., *Use of ASL in Teaching Reading and Writing to Deaf Students: An Interactive Theoretical Perspective*, In: Paul, P., et alii, *Bilingual Considerations in the Deaf Education of Deaf Students*, obra citada, pp. 82-83.

especificidades próprias da língua escrita que lhe irão dar acesso à aprendizagem da leitura: a escrita precoce e a dactilologia.

O contacto com a escrita deve ser uma das primeiras actividades da criança no jardim de infância que se pode iniciar através da identificação do seu próprio nome, do dos seus colegas, dos objectos que lhe estão mais próximos e que mais a atraem. O contacto com a escrita pode fazer-se ainda através de livros que se lêem à criança em língua gestual ou através de pequenos textos que a educadora elabora aproveitando as histórias e os acontecimentos, vividos ou inventados, que as crianças narram.

A partir das palavras e dos pequenos textos escritos é possível que a criança os manipule e o educador deve proporcionar às crianças a possibilidade de recortar os nomes em sílabas e letras para que os volte a reconstituir; o mesmo procedimento deve ser aplicado às frases: recortá-las nas suas unidades constituintes e voltar a reconstituí-las; o mesmo deve ser feito com os pequenos textos; estes exercícios devem ser acompanhados pelo pedido à criança que “leia” as palavras, as frases, e os pequenos textos que dividiu e reconstituíu.

Este tipo de actividades devem levar a que a criança perceba que aquilo que diz em língua gestual tem um correspondente escrito e que o escrito é importante porque fixa o seu nome, o dos objectos que conhece e ainda os acontecimentos ou histórias de que gosta de recordar-se.

A criança deverá entender ainda na escrita, as diferenças entre pequenas unidades – letras e sílabas – e unidades maiores – palavras e frases – reconhecendo ainda que estas se referem a algo que ela conhece, logo, que têm sentido; deverá ainda perceber que as pequenas unidades formam as unidades maiores mas têm de respeitar uma determinada ordem para que se tornem compreensíveis. Através da decomposição e composição de palavras e frases a criança adquire ainda noções como as de que um espaço em branco indica o fim de uma palavra e o começo de outra e que a escrita se processa da esquerda para a direita.

Outro aspecto importante é o recurso à dactilologia, ou seja, o recurso aos gestos da língua gestual correspondentes às letras do alfabeto escrito; estes gestos dão possibilidade à criança de memorizar a forma escrita das palavras e simultaneamente aperceber-se da sua composição em letras e sílabas e, mais uma vez, que essa composição não é arbitrária, antes obedece a regras de sequencialização.

Um trabalho desta natureza, desenvolvido no jardim de infância que contemple o recurso a estratégias do tipo visual em substituição de estratégias do tipo oral (associação letra/som ou palavra/som) a que as crianças surdas não têm acesso,<sup>[144]</sup> parecem-nos ser eficazes para a aquisição dos conhecimentos da pré-leitura próprios desta fase de desenvolvimento e levam a que a criança surda inicie a segunda etapa de aprendizagem da leitura nas mesmas condições das crianças ouvintes e com idênticas possibilidades de sucesso: *“Ler não consiste em encontrar o oral no escrito nem mesmo nos países em que a escrita, por motivos muito pouco relacionados à leitura, tem uma correspondência aproximada com o oral. Tanto no nosso país como na China, a escrita é a linguagem que se dirige aos olhos; funciona e evolui para a comodidade dessa comunicação visual. A correspondência aproximada com o oral é uma característica complementar que não afecta, porém, os processos de leitura”*.<sup>[145]</sup>

Passemos então para a segunda fase de aprendizagem da leitura, denominada a fase de domínio, que corresponde ao início da escolaridade, ou seja, às aprendizagens formais de várias matérias todas elas relacionadas com a habilidade na leitura que, por sua vez se encontra dependente de todo o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, assim como das suas experiências exploratórias do meio.

---

<sup>144</sup> Laborit, E. *Le Cri de la Mouette*, obra citada, p. 163: “... não se deve pensar que é forçoso uma criança falar para saber ler e escrever. Eu quando estou a ler um romance associo instintivamente o gesto à palavra que estou a ler... a minha memória visual associa mesmo na perfeição a ortografia francesa: uma palavra é uma imagem, um símbolo. Quando me ensinaram ‘ontem’ e ‘amanhã’ em língua gestual, quando aprendi o sentido, passei a escrever com muito mais facilidade! Uma palavra escrita tem cara de palavra...”.

Vimos a importância da primeira etapa do desenvolvimento da criança, e o papel que o jardim de infância pode desempenhar nas primeiras aquisições para a aprendizagem da leitura, nunca esquecendo, porém, o papel que as vivências fora do jardim de infância também têm para o desenvolvimento da criança.

Numa linha sequencial de etapas impõe-se ter em conta que só quando houver a certeza de que a criança adquiriu todos os conhecimentos relativos a essa fase é que será possível passar para a fase seguinte – a da aprendizagem formal da leitura. Quando se trata desta fase de aprendizagem nas crianças ouvintes, uma das questões mais relevantes a reflectir é a de como é que a criança passa de uma fase de leitura do tipo global para uma leitura do tipo decodificado.

Embora as opiniões de vários autores não se apresentem coincidentes quanto a esta questão, todos reconhecem que a criança tem de se socorrer de mecanismos que a levem ao conhecimento de palavras que nunca viu ou ouviu e que alguns estudos sobre a aquisição desses mecanismos demonstram que os procedimentos que fazem apelo à fonologia desempenham um papel essencial.<sup>[146]</sup>

Assim, de acordo com os modelos mais recentes estes estudos pressupõem, à partida, dois procedimentos distintos que funcionam em paralelo na identificação de palavras e que constituem uma condição indispensável para a aprendizagem da leitura: um que considera que o indivíduo possui uma representação ortográfica da palavra que dá acesso ao seu léxico interno, logo o reconhecimento da palavra será feito pela aproximação da palavra escrita à sua

---

<sup>145</sup> Foucambert, J., *A Leitura em Questão*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1994, p. 7.

<sup>146</sup> Goodman, K., Goodman, Y., *Learning to Read is Natural*, In: Resnick et alii, *Theory and Practice of Early Reading*, Hillsdale, Ed Erlbaum, 1979; Woodward, V., et alii, *Children's Language and World: Initial Encounters with Print*, In: Langer, J., et alii, *Reader Aspects Author Bridging the Gap*, Newark, International Reading Association, 1982; Gough, P., Hillinger, M., *Learning To Read*, Bulletin of the Orton Society, n. 30, 1980, pp. 180-196; Alegria, J., et alii, *Aquisição da Leitura e Distúrbios Associados: Avaliação, Tratamento e Teoria*, In: Grégorie, J., Piérart, B., *Avaliação dos Problemas de Leitura*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997, pp. 105-124; Morais, J., *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*, Lisboa, Ed. Cosmos, 1977, pp. 155-195; Alegria, J., et

representação ortográfica; o outro procedimento diz respeito á associação da palavra escrita à sua representação fonológica, logo, os elementos gráficos são postos em relação com os elementos fonológicos correspondentes por um processo de conversão grafo-fonológica. Se o primeiro procedimento não oferece qualquer problema às crianças surdas, o segundo, a ser aceite tal como é proposto, não lhes permitiria o acesso à aprendizagem da leitura.

Este segundo procedimento conduziu a que se tenham vindo a desenvolver alguns estudos que levam a perceber quais são as estratégias a que as crianças surdas recorrem na aprendizagem da leitura tendo em conta que o código fonológico lhes é interdito.<sup>[147]</sup> Logo, a principal questão levantada é a seguinte: Que código ou códigos de acesso ao léxico utilizam os surdos que lhes permitem a aprendizagem da leitura sem passar pela conversão grafo-fonológica? Embora as investigações anteriormente desenvolvidas e outras mais recentes não apresentem ainda resultados concludentes, algumas análises parecem lançar dados importantes para a compreensão da questão levantada.

Estudos conduzidos por Hanson e Wilkenfeld<sup>[148]</sup> com o fim de analisar o recurso aos morfemas no léxico pelos surdos, indica que o léxico mental dos surdos está organizado segundo uma estrutura morfémica similar à dos ouvintes. Utilizando pares de palavras do tipo “thought” e “think” estes autores verificaram que os surdos utilizavam estratégias relacionadas com os aspectos morfológicos da língua gestual, da mesma forma que os ouvintes com os aspectos morfológicos da língua oral.

---

alii, *Aquisição da Leitura e Distúrbios Associados: Avaliação, Tratamento e Teoria*, In: Grégorie, J., Piérart, B., *Avaliação dos Problemas de Leitura*, obra citada, p. 117.

<sup>147</sup> Blanton, R.L., Nunnally, J., *Semantic Habits and Cognitive Style Processes in the Deaf*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n. 68, 1964, pp. 397-402; Filbert, M., *Cognitive Styles in the Deaf*, *Perceptual and Motor Skills*, n. 24, 1967, pp. 319-329; Paranis, I., Long, G., *Relationships Among Spatial Skills, Communication Skills and Field Independence in Deaf Students*, *Perceptual and Motor Skills*, n. 49, 1979, pp. 879-887; Davey, B., LaSasso, C., *A Comparison of Reading Comprehension Test Performance for Deaf and Hearing Subjects*, *Journal of Speech and Hearing Research*, n. 26, 1983, pp. 622-628.

<sup>148</sup> Hanson, V., Wilkenfeld, D., *Morphophonology and Lexical Organization*, In: *Deaf Readers, Language and Speech*, n. 28, 1985, 269-280.

Estudos desenvolvidos por Alegria e Leybaert,<sup>[149]</sup> num teste de análise de erros dados por surdos, revelam que muitos desses erros acontecem por transposição (“spte” por “sept” e “niege” por “neige”).<sup>[150]</sup> Este tipo de erros mostra que os surdos não recorrem ao controlo fonológico nas suas produções escritas mas a um sistema de tipo visuo-ortográfico.

Trabalhos do mesmo tipo, levados a cabo por Catts e Kamhi, em que estes autores verificaram os erros produzidos por surdos e ouvintes, levaram-nos a concluir que os erros dos surdos não se encontram ligados ao controlo fonológico.<sup>[151]</sup>

Estudos desenvolvidos por Alegria et alii,<sup>[152]</sup> sobre o papel que a leitura de fala desempenhava no acesso ao léxico, num ambiente bilingue, levou-os a admitir que os surdos podem utilizar a ajuda da leitura da fala para desenvolver códigos de acesso ao léxico, integrando as informações recolhidas por essa via noutras já existentes para constituir unidades fonológicas abstractas.<sup>[153]</sup>

Bellugi et alii defendem a utilização, a partir da língua gestual, de códigos de ligação gesto/palavra como forma dos surdos suprirem a incapacidade de acesso ao código fonológico.<sup>[154]</sup>

Locke e Locke em estudos desenvolvidos com um grupo de crianças surdas demonstram que o recurso à dactilologia, enquanto representação com uma dimensão manual e/ou quinestésica, é importante para o acesso ao léxico e consequente aquisição da leitura.<sup>[155]</sup>

---

<sup>149</sup> Alegria, J., Leybaert, J., *Mécanismes d'Identification des Mots Chez les Sourds*, In: Kolinsky, R., Morais, J., Segui, J., *Reconnaissance des Mots dans les Différentes Modalités Sensorielles*, Paris, Ed. PUF, 1991, p. 286.

<sup>150</sup> Coutinho, A., *A Escrita em Crianças Surdas*, no prelo: conclui que muitos dos erros cometidos pelas crianças surdas são do mesmo tipo: “perto” por “preto”, “anda” por “nada”, “rio” por “roi”...

<sup>151</sup> Catts, H., Kamhi, A., *Simplification of /S/ + Stop Consonant Clusters: A Developmental Perspective*, *Journal of Speech and Hearing Research*, n. 27, 1984, pp. 556-561.

<sup>152</sup> Alegria, J., Lechat, J., Leybaert, J., *Rôle du LPC dans l'Identification de Mots Chez l'Enfant Sourd: Théorie et Données Préliminaires*, *Glossa*, n. 9, 1988, pp. 36-44 : a leitura da fala é uma estratégia visual de associação da palavra escrita à expressão facial e movimentos dos lábios.

<sup>153</sup> Coutinho, A., *A Escrita em Crianças Surdas*, obra citada: este autor afirma que os surdos podem utilizar a ajuda da leitura da fala mais como uma referência visual da forma escrita da palavra que pode, porventura, funcionar como mais uma informação a juntar ao seu conhecimento da relação gesto/palavra ou língua gestual/língua escrita.

Das investigações já realizadas sobre o processo de “descodificação” nas crianças surdas podemos então realçar o seguinte:

- os surdos utilizam, na aprendizagem da leitura, os mesmos processos de descodificação que as crianças ouvintes, apenas recorrendo a estratégias diferentes;
- o conjunto das informações de origem visual – língua gestual, leitura da fala e dactilologia – representam uma dimensão fonológica (substituindo a audição ausente na criança surda).

Nesta linha de pensamento a criança surda substituirá as estratégias de natureza grafo-fonológicas (utilizadas pelas crianças ouvintes) por estratégias visuo-ortográficas: *“Os surdos podem utilizar o sistema visual, para o processamento da informação que por sua vez vai despoletar os sistemas conceptuais e de memória”*.<sup>[156]</sup>

O consenso a que os investigadores chegaram quanto às crianças ouvintes é, assim, extensivo às crianças surdas: *“a interiorização das regras implícitas à leitura bem como a sua organização têm de ser descobertas pela própria criança, segundo as suas capacidades e de acordo com os processos que vêm utilizando ao longo de todas as outras aquisições já conseguidas e, portanto, anteriores à aprendizagem formal da leitura”*.<sup>[157]</sup>

### 3. Modelos de Leitura

Devido à sua capacidade abrangente os modelos interactivos têm tido um grande impacto na investigação da leitura e nas práticas educativas. Os modelos lineares que apenas

---

<sup>154</sup> Bellugi, U., Klima, E., Siple, P., *Remembering in Signs*, Cognition, n. 3, 1975, pp. 93-125.

<sup>155</sup> Locke, J., Locke, V., *Deaf Children's Phonetic Visual and Dactylic Coding in a Graphema Recall Task*, Journal of Experimental Psychology, n. 89, 1971, pp. 142-146.

<sup>156</sup> Davey, B., LaSasso, C., *Cognitive Style as a Mediator in Reading Comprehension Test Performance for Deaf Students*, In: Martin, D., Cognition, Education and Deafness, obra citada, p. 56.

<sup>157</sup> Duffy, G., et alii, *Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestion*, New York, Ed. Longman, 1984, pp. 5-6.

contemplam uma via – ascendente ou descendente – são considerados incompletos e inadequados porque podem inspirar práticas pouco produtivas.

Os modelos interactivos oferecem uma perspectiva mais completa e equilibrada<sup>[158]</sup> pelo que entendemos que são os que melhor respondem às necessidades de aprendizagem das crianças ouvintes e das crianças surdas.

Ao longo deste trabalho temos vindo a verificar como a criança surda segue um percurso similar ao do da criança ouvinte na aprendizagem da leitura. Numa primeira etapa a criança surda, para poder cumprir as aprendizagens indispensáveis, apenas necessita desenvolver o seu sistema cognitivo e linguístico através do contacto com outras crianças e adultos surdos para que adquira a língua a que efectivamente tem acesso natural – a língua gestual; numa segunda etapa tentámos perceber a que estratégias recorrerá a criança surda para conseguir o domínio da leitura, quando lhe faltava o domínio da língua oral que, como sabemos, é de grande importância para a aprendizagem da leitura nas crianças ouvintes; os estudos desenvolvidos nessa área levam a considerar que a criança surda pode recorrer a estratégias visuais que substituem as estratégias auditivas que não pode utilizar.

Igualmente ao pensarmos na aprendizagem da leitura na criança surda não podemos deixar de considerar que, a sua primeira língua é a língua gestual e que a língua escrita

---

<sup>158</sup> Gipson, E., Levin, H., *The Psychology of Reading*, Cambridge, Ed. MIT Press, 1975; Rumelhart, D.E., *Toward an Interactive Model of Reading*, In: *Attention and Performance*, Rumelhart, D.E., et alii, Hillsdale and Erlbaum, vol. 6, 1977; Stanovich, K.E., *Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in Reading Fluency*, In: *Reading Research Quarterly*, n. 16, 1980, pp. 32-71; Kintsch, W., *On Modeling Comprehension*, In: *Educational Psychologist*, n.º 14, 1979, pp. 3-14; Frostig, M., Horne, D., *The Frostig Program for the Development of Visual Perception*, Chicago, Ed. Follet, 1964; Spiro, R.J., Tirre, W.C., *Individual Differences in Schema Utilization During Discourse Processing*, In: *Journal of Educational Psychology*, n. 72, 1980, pp. 204-208; Frederickson, C.M., *Effects of Context-induced Processing Operations on Semantic Information Acquired from Discourse*, In: *Cognitive Psychology*, n. 7, 1975, pp. 139-166; Perfetti, C., *Reading Ability*, New York, Ed. Oxford University Press, 1985. Os modelos interactivos pretendem formular uma explicação abrangente do processo complexo de leitura, combinando estratégias de ordem ascendente e descendente. Nestes modelos está presente a concepção de que o processo de leitura depende tanto da actividade própria do leitor, tendo em conta a sua informação prévia para elaborar um significado coerente do texto, como das limitações que o próprio texto impõe ao nível da descodificação dos caracteres gráficos, palavras e frases. A importância de cada um dos aspectos dependerá das características do texto, do seu ajuste ao conhecimento por parte do leitor e, ainda, das competências e estratégias do sujeito que o levam à automatização de determinados processos.

representa a sua segunda língua, de natureza muito diferente da língua visuo-espacial que ela domina e que lhe vai servir de instrumento de aquisição dessa segunda língua.<sup>[159]</sup>

Assim sendo, a criança surda terá de desenvolver ao longo de toda a sua vida escolar, tal como a criança ouvinte, o aprofundamento e análise da sua língua por duas razões distintas: uma porque a língua gestual é o seu instrumento privilegiado de comunicação, outra porque quanto mais reflectir e tomar consciência do funcionamento da sua própria língua, maior capacidade apresentará para aceder à segunda língua, conseguindo estabelecer entre elas as diferenças e semelhanças, interiorizando a utilidade e as funções de cada uma.

Perante estes pressupostos, aqui outra questão se levanta: será que a função e qualificação do docente que acompanha a criança surda, ao longo da sua aprendizagem da leitura, são as mesmas que as de um docente que ensina a leitura a crianças ouvintes? Somos do parecer que nem a função nem a qualificação sejam as mesmas, porque quanto à função, no caso do docente da criança surda, o ensino da leitura corresponde ao ensino de uma segunda língua; quanto à qualificação também será forçosamente diferente porque, se a língua gestual é para a criança surda simultaneamente instrumento de comunicação e de acesso à segunda língua, o professor terá de apresentar uma grande competência não só na língua escrita como na língua gestual.

Digamos que o docente “ideal”<sup>[160]</sup> da criança surda terá de ser um docente altamente qualificado na língua gestual para comunicar fluentemente com os seus alunos e poder passar-lhes o conteúdo das matérias curriculares nessa língua; deve funcionar como um modelo linguístico nas duas línguas daí que deve estar apto a analisar, avaliar e desenvolver todas as realizações dos seus alunos em língua gestual e em língua escrita.

---

<sup>159</sup> Na aplicação do modelo interactivo há que ter em linha de conta que na aprendizagem da leitura a criança surda não passa pela relação oral-escrita mas pela relação gesto-escrita.

<sup>160</sup> Dizemos “docente ideal” porque ainda em muitos países onde se inclui o nosso, não existem professores de surdos com estas qualificações.

Para poder responder a estas funções o docente deverá dominar com profundidade as estruturas da língua gestual e da língua escrita para promover as suas relações com vista ao desenvolvimento de uma, e aprendizagem da outra; deverá possuir um conhecimento das variantes das duas línguas e ainda um bom conhecimento e capacidade de relacionar as duas culturas que envolvem o aluno – a das comunidades surda e ouvinte.<sup>[161]</sup>

Se o perfil do professor corresponder ao que aqui se propõe há que reflectir, de seguida, como poderá aplicar o modelo interactivo na aprendizagem da leitura às crianças surdas.

Tendo em conta que este modelo acentua o papel do leitor enquanto activo processador da informação, cujo objectivo é construir, por si próprio, o significado do texto, entendemos que a primeira tarefa do professor é proporcionar à criança que interroge o escrito à procura do sentido, levantando hipóteses a partir de indícios para posterior verificação, deixando-a seguir o seu próprio ritmo, respeitando o tempo de que necessita para essa tarefa. Posteriormente pode proporcionar uma discussão alargada ao grupo em que cada aluno exponha o conteúdo que apreendeu do texto explicitando como chegou à sua leitura. Este tipo de trabalho em que a interacção é privilegiada leva a que as crianças aprofundem o sentido do texto e simultaneamente tomem consciência dos seguintes aspectos:

- as suas hipóteses sobre o texto;
- as hipóteses dos vários colegas sobre o texto;
- a necessidade de rejeição de algumas hipóteses;
- a comprovação e aceitação das hipóteses válidas, isto é, das hipóteses que vão ao encontro de toda a informação veiculada pelo texto.

Para que esta tarefa se torne exequível e produtiva as crianças necessitam de recorrer a todo o conhecimento de que dispõem, anterior à construção do significado do texto.

---

<sup>161</sup> Bergman, R., *Teaching Sign Language as the Mother Tongue*, In: Ahlgren, I. et alii, *Bilingualism in Deaf Education*, obra citada, pp. 89-90.

Isto significa que a criança tem de fazer uso das suas estruturas cognitivas que consideraremos em duas vertentes principais: o conhecimento que ela possui sobre a sua própria língua e os conhecimentos que foi adquirindo vivenciando situações no ambiente que a rodeia.

No que respeita ao conhecimento sobre a sua língua a criança deve ter consciência das estruturas sintáticas, ou seja, da ordem pela qual os gestos se sucedem para que a sua comunicação se torne inteligível; deverá possuir uma quantidade bastante considerável de vocabulário ao qual deverão corresponder os conceitos respectivos; deverá ainda possuir conhecimentos pragmáticos da sua língua o que significa que deverá saber utilizar a língua consoante a pessoa a quem se dirige ou a situação em que a utiliza.

Além destes conhecimentos é ainda de grande importância o entendimento que a criança apresenta sobre o mundo: com efeito, a compreensão da leitura não pode acontecer se a criança não tiver nada que possa relacionar com a informação fornecida pelo texto; para compreender, a criança tem de estabelecer relações entre o novo (o texto) e o já conhecido (os conhecimentos anteriores): *“A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar com rigor ele não tem significado”*.<sup>[162]</sup>

Digamos que são estas duas habilidades que proporcionam à criança um leque mais ou menos alargado de recurso a estratégias para o processamento dinâmico do texto que, partindo dos aspectos específicos do impresso se alargam até às tarefas metacognitivas de elaboração e verificação das hipóteses.

Para que o professor ajude a criança a conseguir sucesso na leitura, o seu trabalho deverá incidir nestas duas áreas: no desenvolvimento da língua reflectindo com a criança

---

<sup>162</sup> Bruce, B., *Background Knowledge and Reading Comprehension*, In: Langer, J., et alii, *Reader Aspects Author Bridging the Gap*, obra citada, p. 23.

sobre as características sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas da língua gestual; no desenvolvimento e alargamento de conceitos através de um processo de relacionamento com novos conceitos, sempre tendo em conta os contextos em que estão inseridos. Todo este processo de trabalho com a língua tem de ser articulado com um conhecimento cada vez maior sobre o mundo, conseguido através do acesso, por parte da criança, não só aos conteúdos das matérias curriculares como aos acontecimentos que se passam à sua volta; assim, quantos mais conhecimentos os alunos adquirirem e desenvolverem maiores serão as suas possibilidades de leitura.

As crianças que tiverem experiências mais variadas estão melhor preparadas para ler textos, porém, as experiências só por si não bastam, é indispensável que as crianças possam falar dessas experiências de modo a aumentarem o seu leque de conceitos, pois mais tarde são todos esses conhecimentos que vão ser utilizados para apreender novos textos.<sup>[163]</sup>

Se estes factores são de grande importância para a compreensão do texto as estratégias de formulação e verificação de hipóteses são também da maior relevância pelo que o professor tem de estar atento e poderá trabalhar actividades específicas de desenvolvimento de capacidades inferenciais que auxiliam na tarefa de predições acerca do texto. As questões que o professor formular sobre o texto poderão ser uma forma de ultrapassar o que revela apenas a superfície do texto, ou seja, perante um texto o professor deverá fazer apelo a questões que se dirijam a experiências anteriores e não ao que literalmente está contido naquele texto.<sup>[164]</sup>

---

<sup>163</sup> Holmes, B., A Confirmation Strategy for Improving Poor Readers' Ability to Answer Inferential Questions, *The Reading Teacher*, vol. 37, n. 2, 1983, pp. 144-150; Johnston, P., Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias, *The Reading Research Quarterly*, Vol. XIX, n. 2, 1986, pp. 219-240; Wilson, P., Anderson, R., *What They Don't Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension*, In: Orasanu, J., *Reading Comprehension: From Research to Practice*, Hillsdale, Ed. Erlbaum, 1986, pp. 31-49.

<sup>164</sup> Cunningham, P., Cunningham, J., *Content Area Reading-Writing Lessons*, *The Reading Teacher*, vol. 40, n. 6, 1987, pp. 506-514.

Pretende-se, assim, que as respostas baseadas num texto ultrapassem a compreensão literal<sup>[165]</sup> e através de uma elaboração mental baseada nos esquemas próprios de cada aluno dêem origem a respostas abrangentes e criativas.

Este tipo de procedimento leva os alunos a relevar os indícios para a elaboração de inferências, ou seja, alarga o conhecimento do aluno sobre as estratégias de formulação e verificação de hipóteses sobre o texto.

Tudo o que temos vindo a desenvolver aponta para a necessidade do professor conhecer aprofundadamente todas as tarefas que estão subjacentes à compreensão do texto pelos alunos, bem como as dificuldades que o aluno pode apresentar em cada uma dessas tarefas; só assim o professor pode tornar o seu apoio eficaz e individualizado.

Resumindo, a função do professor passa essencialmente por adaptar a leitura à criança, logo, tornando-se indispensável começar a sua intervenção por se certificar se a criança já adquiriu o desenvolvimento indispensável para poder ingressar e progredir na tarefa que lhe vai propor, a aprendizagem da leitura: *“O que a criança aprende depende do nível conceptual com que aborda a tarefa. Quando a escola caminha junto com o desenvolvimento conceptual da criança qualquer aprendizagem pode ter êxito; quando se contraria este princípio e se vai para além das possibilidades da criança qualquer modelo fracassa e cria cada vez mais dificuldades...”*<sup>[166]</sup>

Passamos, agora, a fazer uma síntese global de tudo o que reflectimos sobre a aprendizagem da leitura nas crianças surdas, salientando os aspectos mais relevantes:

---

<sup>165</sup> Amaral, M. A., *Estratégias de Leitura em Crianças Surdas*, no prelo. A autora explica a seguinte técnica utilizada por muitos alunos surdos que durante anos estiveram expostos a um ensino do tipo oralista: “Para responder a questões de natureza literal sobre o texto, os alunos surdos identificavam as palavras da pergunta e procuravam no texto uma ou duas frases que contivessem essas palavras; seguidamente utilizavam as frases já elaboradas do texto como resposta; porém, quanto ao conteúdo do texto, nada conseguiam entender. A sua leitura resumia-se a uma actividade de transposição de frases feitas do texto para obtenção da resposta, sem terem atingido qualquer nível de compreensão desse texto.

<sup>166</sup> Henderson, E.H., *Development Concepts of Word*, In: Henderson, E.H., and alii, *Development and Cognitive Aspects of Learning to Spell*, Newark, International Reading Association, 1980, p. 2.

- os resultados conseguidos na leitura pelas crianças e jovens surdos têm-se situado muito abaixo dos níveis conseguidos pelos seus pares ouvintes; estudos desenvolvidos em vários países levam a concluir que a maioria dos surdos se situa, na competência em leitura, a um nível de analfabetismo funcional;
- apesar das dificuldades apresentadas pelas crianças surdas no acesso à leitura grande parte dos investigadores defendem que o processo de leitura nestas crianças se apresenta qualitativamente similar ao do das crianças ouvintes; apenas há que ter em conta que é imprescindível proporcionar à criança surda que adquira a sua língua natural – a língua gestual – nas mesmas condições que a criança ouvinte adquire a língua oral;
- os modelos de aprendizagem da leitura baseados na perspectiva psico-educacional de Downing são modelos adequados à aprendizagem da leitura tanto para as crianças ouvintes como para as crianças surdas, e as fases preconizadas por esses modelos são inteiramente aplicáveis às crianças surdas; na fase de domínio, ou seja, a fase das aprendizagens formais da leitura a criança surda substitui as estratégias grafo-fonológicas, utilizadas pelas crianças ouvintes, por estratégias visuo-ortográficas;
- os modelos de leitura interactivos mostram-se os mais adequados para as crianças surdas; o perfil, função e preparação do docente para aplicação do modelo é de extrema importância e deverá passar por uma competência elevada tanto em língua gestual como em língua escrita; o sucesso de aplicação deste modelo passará ainda por um cuidado desenho das estratégias a desenvolver no decurso da sua aplicação, tendo sempre em conta o papel essencialmente activo da criança face à leitura bem como o seu adequado desenvolvimento conceptual face à tarefa que lhe é pedida.

## II Parte

# METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

---

## Cap. I

# Objectivos e Hipóteses

---

### 1. Objectivos

Dentro dos objectivos deste estudo podemos distinguir um objectivo geral e ainda objectivos específicos que naquele se enquadram e lhe permitem, simultaneamente, uma maior profundidade e abrangência.

Assim, o objectivo geral deste estudo pode resumir-se na procura de uma avaliação do desenvolvimento das competências em leitura, adquiridas durante o ano lectivo 1999/2000, por parte de um grupo de quarenta e oito crianças e jovens surdos profundos (com uma incapacidade de percepção das zonas frequenciais da fala e, conseqüentemente, ausência de aquisição de um código linguístico verbal).

Os objectivos específicos poderão resumir-se nos seguintes:

- avaliação do desenvolvimento da primeira língua dos surdos portugueses – a Língua Gestual Portuguesa (LGP) – tendo em conta o papel que esse desenvolvimento desempenha na aprendizagem e apropriação da leitura;
- levantamento das variáveis que determinam o sucesso na aprendizagem da leitura que, por sua vez, para as crianças surdas, é um veículo privilegiado na apropriação da segunda língua, a Língua Portuguesa (LP);

- tentativa de encontrar um modelo de ensino bilingue para surdos que contemple o desenvolvimento aprofundado da LGP como factor indispensável para o desenvolvimento global da criança surda e facilitador da apropriação da segunda língua – a LP escrita.

No caso das crianças ouvintes existem bastantes estudos nesta área e, dado que se inscrevem nas mais diversas correntes teóricas, assim apresentam também as mais diversas variáveis como determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura. Estes estudos que se revelam do maior interesse para as crianças ouvintes, não abrem, porém, perspectivas para estudos similares com as crianças surdas uma vez que estas possuem como primeira língua uma língua de expressão visuo-espacial de características muito diferentes das que apresenta a língua portuguesa escrita; assim, todos os estudos que focam unicamente as relações entre as capacidades de análise da língua oral e a aprendizagem da leitura (consciência fonológica, nível de consciência fonémica, nível de consciência da palavra, nível de conhecimento do nome das letras, tipo de representações sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral) não podem ser aplicados às crianças surdas.

Consideramos, porém, que esses estudos, ao apontarem um conjunto de variáveis que influem na aprendizagem da leitura pelas crianças ouvintes, podem servir como ponto de partida importante para uma reflexão sobre o que se passa com as crianças surdas nesta matéria. Se se procurar estabelecer um paralelo entre umas e outras, torna-se mais fácil encontrar pistas para a investigação a que nos propusémos. Destas pistas destacaremos duas que nos parecem perfeitamente adequadas à realidade das crianças surdas. Vejamos a primeira:

- um factor determinante para a aprendizagem da leitura é a tomada de consciência da sua utilidade por parte das crianças; esta tomada de consciência não assume um aspecto formal, antes se apresenta como uma aquisição natural, dependente do meio

e das práticas de leitura em que a criança teve ocasião de participar, com os adultos que a rodeiam e que com ela podem interagir;

- a segunda pista aponta para a capacidade que a criança apresenta de reflectir sobre a língua que domina e reflectir ainda na passagem de essa língua para a outra – a língua escrita.

Num estudo sobre a aprendizagem da leitura, por parte das crianças surdas, estas duas variáveis são perfeitamente aplicáveis e revelam-se de importância fulcral tal como para as crianças ouvintes.

Assim, quanto à primeira variável, o que se torna fundamental é proporcionar à criança um ambiente de leitura natural e real para que ela possa interiorizar a funcionalidade e a utilidade da leitura; este ambiente só pode ser uma realidade se a criança estiver rodeada por modelos adultos que ela aceita e admira, que com ela saibam interagir, ou seja, que com ela possam conversar, discutir e explicar todas as suas dúvidas e constantes interrogações. Para as crianças surdas, estes modelos são preferencialmente pessoas surdas ou ouvintes competentes na língua que elas realmente dominam – a LGP.

Quanto à segunda variável aplica-se também na totalidade à criança surda uma vez que só quando a criança surda conseguir “pensar” e aprofundar a sua própria língua é que está em condições de estabelecer a ponte entre essa língua e a língua escrita que, no seu caso, se apresenta como uma segunda língua.

Neste caso, é, ainda, necessário proporcionar à criança surda condições de desenvolvimento e reflexão sobre a sua própria língua, para que a aprendizagem da língua escrita se processe com sucesso.

## 2. Hipóteses

### 2.1 Hipóteses Gerais

A partir dos pressupostos teóricos atrás explicitados, é possível formular as Hipóteses Gerais deste estudo:

- 1) o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda realiza-se através da aquisição e do desenvolvimento da sua própria língua materna – a Língua Gestual Portuguesa;
- 2) o domínio da língua materna permite a aprendizagem de uma segunda língua – a Língua Portuguesa – na sua modalidade escrita;
- 3) a compreensão dos objectivos e utilidade da leitura melhora os resultados na aprendizagem da leitura.

### 2.2 Hipóteses Específicas

Quanto às hipóteses específicas, temos:

- a) o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa, medido através das provas de Conto e de Reconto de uma história, traz desenvolvimento na prova de Leitura;
- b) o aumento dos conhecimentos sobre as utilizações funcionais da leitura, medido directamente através de um teste aplicado às crianças sobre “Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura”, traz desenvolvimento na prova de Leitura;
- c) o aumento do conhecimento da linguagem técnica da leitura, medido através do teste “Linguagem Técnica da Leitura/Escrita”, traz maior desenvolvimento na prova de Leitura;
- d) a metodologia experimental utilizada é a adequada ao desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa e à aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa.

## Cap. II

### Metodologia

---

#### 1. Caracterização do Tipo de Investigação

É objectivo deste capítulo apresentar a metodologia desenvolvida neste estudo que, como atrás referimos, envolveu um grupo de 48 crianças surdas profundas, durante o ano lectivo de 1999/2000, com a finalidade de avaliar o seu desenvolvimento na LGP e a sua relação com o desenvolvimento nas capacidades de leitura.

Trata-se de um estudo que se situa na área da investigação linguística aplicada à educação, pelo que contempla a área de investigação didáctica e linguística.

A área didáctica traduz-se na eleição do espaço pedagógico como objecto fulcral do estudo e o relevo principal é dado à tentativa de melhoria do desenvolvimento linguístico e das competências em leitura, por parte dos alunos, sendo ainda relevante as consequências do estudo para a formação e actualização permanente dos professores, enquanto intervenientes privilegiados nesse processo e enquanto agentes activos na inovação e transformação do espaço pedagógico.

A investigação linguística situa-se ao nível do estudo linguístico das realizações em LGP – por parte dos alunos surdos – e em LP – por parte dos alunos ouvintes – que conduzirão à verificação das hipóteses formuladas neste trabalho.

A tarefa a que nos propusémos não pode confinar-se a uma investigadora mas antes a um grupo alargado de professores e educadores de infância que através da reflexão e da discussão se envolvam e ajudem a desenvolver a problemática em análise. Pretendeu-se assim uma exigência de intervenção, de implicação e de participação activa não só por parte da investigadora mas de toda uma equipa que se articulou num processo colectivo que instaurou novas regras de acção com repercussão na investigadora, nos grupos de alunos, no próprio grupo de docentes envolvidos e ainda no relacionamento recíproco entre os vários grupos.

Esta perspectiva encaminhou-nos para o campo da investigação/acção que já no século passado com Dewey (1859-1952) iniciou a sua afirmação desenvolvendo um conceito de investigação científica onde se tornavam evidentes e integradas as experiências pragmáticas. A definição de conhecimento científico através da sua relação com a prática é evidente quando Dewey escreve “A investigação é a transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada, nas suas distinções e relações constitutivas, a ponto de converter os elementos da situação originária num todo unificado”.<sup>[167]</sup>

Muitos foram os seus percursores de entre os quais poderemos destacar Bronfenbrenner<sup>[168]</sup> e Herbert Simon<sup>[169]</sup> que apresentaram importantes propostas metodológicas inovadoras para a época.

O primeiro pretende deslocar a investigação do “laboratório para o quadro da vida real” no contexto de um “modelo ecológico” em que a proposta é “se queres compreender uma certa realidade procura mudá-la”; o segundo, Herbert Simon, propõe uma perspectiva que permite delimitar como “artefactos” uma vasta gama de fenómenos que “só são como são

---

<sup>167</sup> Dewey, J., *The Theory of Inquiry*, New York, Ed. Henry Holt and Company, 1938, pp. 101-109.

<sup>168</sup> Bronfenbrenner, U., *L'Écologie Experimentale de l'Éducation*, In: Alain Beaudot – Sociologie de l'École, Paris, Ed. Dunot, 1981, pp. 19-50.

<sup>169</sup> Simon, H., *As Ciências do Artificial*, Lisboa, Ed. Arménio Amado, 1981.

porque um sistema se adapta, por meio de objectivos e propósitos ao ambiente em que vive”. Simon alarga, assim, as disciplinas científicas até aí aceites e funda uma “mais abrangente ciência” onde florescem novas disciplinas e onde o conhecimento, o projecto e a transformação são elementos reais e inderpendentes.

Podemos dizer que com as novas propostas se entrou num processo de rompimento com as apertadas malhas da canónica investigação científica e da ortodoxia do conhecimento seja no que respeita às teorias seja no que respeita às metodologias.

As novas ciências levaram a um inovação metodológica que se traduz numa concepção pragmática do conhecimento em detrimento dum carácter fundamentalmente contemplativo imputado ao “verdadeiro” conhecimento científico, veiculado pelos clássicos manuais de métodos e técnicas de investigação.

Segundo a opinião de A. Esteves<sup>[170]</sup> o trabalho pioneiro, mais significativo nesta matéria – “action-research – deve-se a Kurt Lewin que lhe deu corpo na área da psicologia. Segundo Lewin a “action-research” baseia-se numa “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação de resultados, sendo ainda animada pelo espírito da dupla recusa: “nem acção sem investigação nem investigação sem acção”. Múltiplas foram as áreas de aplicação desta metodologia preconizada por Kurt Lewin sendo de relevar a Sociologia e a Psicologia com as respectivas problemáticas teóricas, obviamente diferentes.

Também dentro da orientação lewiniana foi contemplada a procura de fundamentação científica para o trabalho desenvolvido por equipas de profissionais tais como animadores sociais e assistentes sociais.

---

<sup>170</sup> Esteves, A., *A Investigação-Acção*, In: Silva, A., Pinto, J., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Ed. Afrontamento, 1987, p. 265.

O movimento posterior da aplicação e desenvolvimento da “action-research” prosperou não deixando, porém, de apresentar rupturas e críticas que se têm vindo a situar, muitas vezes, mais no campo terminológico do que conceptual.

As divergências apresentadas quanto à identificação e definição de paradigmas no que respeita à investigação educacional situam-se, de uma maneira geral, entre duas perspectivas de investigação traduzidas no uso de conceitos opostos. Enquanto numa perspectiva mais ortodoxa a investigação é caracterizada como “quantitativa”, “empírica”, “positivista”, “normativa” e “racionalista”, a perspectiva que se lhe opõe assume-se como “qualitativa”, “interpretativa”, “de descoberta”, naturalista” e “ecológica”<sup>[171]</sup>.

Parecendo-nos que ambas as posições são demasiado reducionistas pensamos que, em termos gerais, a opção pode ser feita por métodos de natureza mais marcadamente quantitativa ou qualitativa sem que haja necessidade da sua separação absoluta. Concordamos com Glassner e Moreno<sup>[172]</sup> quando defendem a complementaridade das duas perspectivas investigacionais “... *a perspectiva quantitativa constrange as palavras, a qualitativa expande-as*”. Parece-nos assim uma divisão artificial na investigação científica a defesa por um lado, do mundo dos “números”, por outro do das “palavras”, corre-se o risco de entrar numa discussão insustentável e inútil privilegiando ora a “quantificação” ora a “narração”, esquecendo aspectos que são realmente muito importantes. Entendemos que para além destes aspectos terminológicos e metodológicos outros se impõem com verdadeira acuidade e que se constituem como o cerne da investigação que são essencialmente os aspectos epistemológicos e os aspectos ligados às finalidades da investigação.

---

<sup>171</sup> Vieira, F., *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Braga, Universidade do Minho, IEP, 1998.

<sup>172</sup> Glassner, B., Moreno, Y., *The Qualitative-quantitative Distinction in the Social Sciences*, Dordrecht, Ed. Kluwer Academic Publishers, 1989, p. 134.

## 1.1 Modelos de Investigação-Acção

Vários autores, ao longo das épocas, privilegiando os aspectos atrás focados, têm vindo a apresentar modelos de investigação-acção dos quais destacaremos dois cujas propostas se aproximam mais da abordagem deste estudo: temos Kelly<sup>[173]</sup> que apresenta dois modelos que designa respectivamente por “experimental social administration” e “simultaneous-integrated”.

O primeiro apresenta um cariz pouco participativo e segue uma linha positivista, foi desenvolvido nos anos 70 e associado à avaliação de programas de compensação educativa, onde a tónica era colocada na componente investigação.

O segundo, situa-se num modelo de investigação-acção de tipo “simultâneo-integrado” e tem, segundo a autora, oito características principais que acentuam a componente “acção” e que são as seguintes:

- contempla simultaneamente a resolução de problemas práticos e a expansão do conhecimento científico;
- enfatiza o desenvolvimento de competências de todos os intervenientes;
- é realizado de forma colaborativa;
- reporta-se a uma situação imediata;
- integra acções de “feedback” num processo cíclico;
- visa a compreensão alargada de uma determinada situação social;
- aplica-se prioritariamente na compreensão de processos de mudança no seio de sistemas sociais;
- é realizado num quadro ético mutuamente aceite.

---

<sup>173</sup> Kelly, A., *Action Research: what is it and what can it do?* In: Burgess, R., *Issues in Educational Research-qualitative Methods*, Lewes: Ed. Falmer Press, 1985, p. 132.

Outros dois modelos de investigação são propostos por Esteves<sup>[174]</sup> os quais designa respectivamente por “investigação para a acção” e “investigação – na/pela–acção”.

O primeiro aproxima-se do “experimental social administrativo” apresentado por Kelly na medida em que a investigação é desencadeada por alguém que tem necessidade de informações sobre uma situação (ou problema) a fim de agir sobre ela e dar-lhe uma solução. A curiosidade da pesquisa parte, na maioria dos casos, de fonte externa ao investigador e está delimitada pelo seu campo de acção.

O segundo, “investigação – na/pela–acção”, organiza-se em função de três objectivos distintos que não são, cada um per si, exclusivos deste modelo. Assim, segundo Esteves, fazem parte da “investigação – na/pela–acção”:

- objectivos de investigação, isto é, produção de conhecimentos sobre a realidade;
- objectivos de inovação, isto é, a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas identificados;
- objectivos de formação de competências, isto é, desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes em função dos dois primeiros objectivos, no quadro de um processo mais amplo de transformação social, cultural e política.

Segundo Esteves, estes três tipos de objectivos têm realização simultânea e têm ainda a vantagem de desencadear a necessidade de accionar metodologias específicas a cada um deles.

Outra característica da “investigação – na/pela–acção” é a de constituir-se como um processo colectivo que envolva como sujeito activo não só o investigador ou o colectivo dos investigadores mas também a sociedade ou um grupo social sobre o qual se pretende agir e transformar.

---

<sup>174</sup> Esteves, A., *A Investigação-Acção*, In: Silva, A., Pinto, J., *Metodologia das Ciências Sociais*, obra citada, pp. 265-270.

O autor, com base nos objectivos e processo apontados apresenta o seguinte esquema:

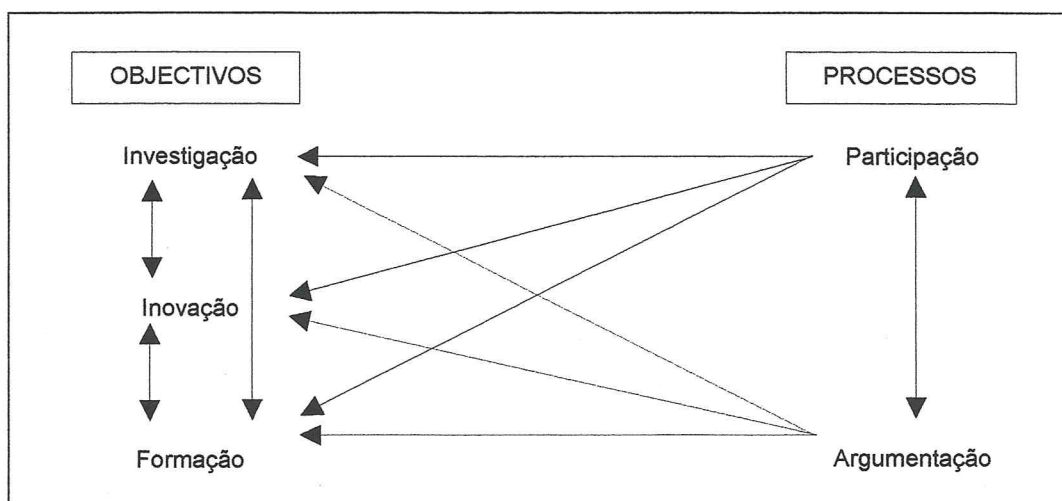


Figura 1 – “Investigação – na/pela – acção” (Esteves, 1987, p. 273).

## 1.2 “Investigação – na/pela – acção” e o estudo em curso

Este modelo parece-nos adequar-se a muitos dos procedimentos desenvolvidos ao longo deste estudo na medida em que propõe uma aproximação entre investigação, inovação e formação de competências e a sua maior potencialidade reside no facto de tentar reunir dois mundos tradicionalmente mantidos em campos separados e até, muitas vezes, opostos, conduzindo, por um lado, a uma construção colaborativa do saber e promovendo, por outro, a valorização profissional dos docentes.

Efectivamente o presente estudo que se consubstancia na avaliação do desenvolvimento das competências em leitura, por parte de um grupo de 48 crianças e jovens surdos, no final de um ano lectivo de trabalho experimental e de investigação em que se investiu numa construção colaborativa do saber, parece-nos inserir-se nos objectivos e processos preconizados por Esteves.

Assim, no que respeita aos primeiros objectivos apontados: “objectivos de investigação–produção de conhecimentos sobre a realidade”, foram desenvolvidas as seguintes actividades:

- estudo aprofundado sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças surdas a partir do seu fraco desempenho escolar e social, sentido não só pelos próprios alunos como por toda a equipa de docentes e investigadora;
- reflexão sobre as experiências metodológicas passadas, de cariz oralista puro, e confrontação com os resultados obtidos;
- identificação dos nós de estrangulamento ainda existentes nos diversos níveis de interferência: resistência à aceitação da língua natural dos surdos – a LGP – por parte dos pais, professores, técnicos e da própria sociedade;
- planeamento do processo para alterar a situação vigente.

No que se refere aos segundos objectivos: “objectivos de inovação”, isto é, a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução aos problemas identificados foram desenvolvidos pressupostos teóricos e medidas inovadoras de actuação.

Assim, no que respeita à elaboração dos pressupostos teóricos temos a considerar:

- a LGP é a língua materna dos surdos portugueses, é a língua que lhes proporciona e facilita o acesso à informação e à educação;
- a LGP é uma língua tão válida como qualquer outra e pode utilizar-se em todas as situações exprimindo o que todas as outras línguas expressam;
- a aquisição da LGP pelas crianças surdas é indispensável ao seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social;
- a LP é a segunda língua da criança surda cuja aprendizagem deve partir sempre da sua língua natural – a LGP.

As medidas inovadoras de actuação podem resumir-se nas seguintes:

- a LGP deve ser desenvolvida e reflectida como primeira língua da criança surda;

- a LGP deverá ser ministrada por docentes surdos enquanto docentes competentes na língua gestual e enquanto modelos de adultos surdos para os alunos;<sup>[175]</sup>
- o docente de LGP deverá ser competente na LP escrita;
- o professor de LP deve assumir-se como professor de uma segunda língua pelo que haverá de reformular toda a metodologia de ensino que até aqui se vinha a praticar na aprendizagem da língua portuguesa (similar para crianças surdas e ouvintes);
- o professor de LP deverá ser competente em LGP para que possa comunicar com os alunos surdos na sua língua e ainda possa estabelecer as relações entre uma língua e outra;
- os professores de LP e LGP devem trabalhar em estreita colaboração e articulação mas a programação e actuação, embora complementares, deverão ser distintas e as matérias ministradas em tempos distintos.<sup>[176]</sup>

Quando aos terceiros objectivos “objectivos de formação de competências, isto é, o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes em função dos dois primeiros objectivos, no quadro de um processo mais amplo de transformação social, cultural e política”, houve que actuar em duas áreas fundamentais: a formação dos docentes e a necessidade de encontrar metodologias adequadas e específicas. No campo da formação dos docentes houve ainda que contemplar os docentes de LP e os de LGP.

Também aqui se criou uma actividade formativa colaborativa que, obedecendo a um esquema de formação inicial, foi sendo adaptada consoante a reflexão, as necessidades e as dúvidas que surgiam.

---

<sup>175</sup> Num passado recente, e porque a grande maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, estas crianças surdas nunca tinham estado em contacto com surdos adultos o que as levava a pensar que, quando crescessem, se tornariam ouvintes.

Do plano de estudo traçado para os docentes constaram as seguintes matérias:<sup>[177]</sup>

Língua Gestual Portuguesa I	312 horas
Língua Gestual Portuguesa II	308 horas
Língua Portuguesa (aprofundamento)	100 horas
Linguística comparada da Língua Portuguesa e da Língua Gestual Portuguesa	63 horas
Educação especial bilingue e sua aplicação I	40 horas
Educação especial bilingue e sua aplicação II	54 horas
História, cultura e identidade surda	51 horas
Estágio pedagógico assistido	30 horas
<hr/>	
Total	958 horas

A formação destes docentes iniciou-se no ano lectivo 1997/1998 e foi ministrada, de forma intensiva, nesse ano lectivo e no seguinte. Convém acrescentar que durante a formação intensiva foram desenvolvidos contactos programados e pontuais com as diversas Associações de Surdos por onde a comunidade surda se distribui.

### 1.2.1 Metodologias específicas

De uma forma resumida houve que tomar as seguintes medidas:

- elaboração de um currículo de ensino e aprendizagem da LP como segunda língua;
- elaboração de um currículo de desenvolvimento/reflexão da LGP;
- definição das funções do docente de LP;
- definição das funções do docente de LGP;
- definição de um modelo de educação bilingue que se adaptasse à população alvo.

---

<sup>176</sup> Defende-se uma estratégia de ensino para surdos em que o docente de LGP não funciona como “subalterno” do professor de LP mas antes em parceria.

<sup>177</sup> Este currículo já tinha sido experimentado na Faculdade de Letras no curso de especialização em Língua Gestual e Surdez, criado pela deliberação nº5/96 da Reitoria da Universidade de Lisboa (Diário da República, II Série, nº151 de 02-07-1986); alguns dos docentes surdos desta experiência pedagógica já tinham frequentado o referido curso.

Uma última característica da “investigação – na/pela – acção”, apontada por Esteves, é que esta se constitua num processo colectivo que, na diversidade das suas acções e das suas fases, envolva como sujeito activo não só o colectivo dos investigadores mas também a sociedade em estudo e em vias de transformação.

Para que este processo colectivo fosse uma realidade houve que:

- sensibilizar a família dos alunos para a mudança que todos sentiam como imperiosa mas que simultaneamente temiam;
- alertá-los e proporcionar-lhes condições de aprenderem a LGP para poderem comunicar com os seus filhos;<sup>[178]</sup>
- pô-los em contacto com as Associações de Surdos para que conhecessem a sua forma de estar, a sua cultura e assim aferir as suas expectativas em relação ao filho surdo;
- envolvê-los cada vez mais nas actividades e vida da escola para se tornarem parceiros activos na preparação do futuro dos seus filhos.<sup>[179]</sup>

Quanto à equipa técnica, constituída por psicólogos e assistentes sociais, e que esteve sempre envolvida na investigação, houve que proporcionar-lhe formação em LGP para que pudesse comunicar com as crianças e jovens surdos e para poder aplicar os testes em LGP.

Toda esta equipa esteve também envolvida no plano de estudos atrás apresentado não só na sua concepção mas ainda como formandos na maior parte das matérias.

### 1.2.2 As Associações de Surdos

O trabalho com as Associações de Surdos passou pelo seguinte plano:

---

<sup>178</sup> Os pais, na maioria, desconhecem a língua que a criança surda realmente adquiriu – a LGP, e por conseguinte não conseguem comunicar com os próprios filhos.

- pedido de abertura das Associações de Surdos a pais e familiares das crianças surdas;
- entrada dos membros das “Associações” na escola em situações formais e informais;
- programação conjunta de actividades desportivas e culturais Associações/Escola.

Além destes grupos toda a equipa da escola – de todas as categorias e funções – foi envolvida de forma a que participasse activamente em todo o processo de transformação da escola e, essencialmente, pudesse comunicar com as crianças e jovens em LGP, situação proibida até há poucos anos.

Resta acrescentar que, para que todos estes objectivos pudessem ser postos em prática, houve que previamente “formar-se” o suporte embrionário de todo este processo, e esse suporte assentou essencialmente em três grupos:

- nos alunos que, retidos muitos anos numa escolaridade sem sucesso, se mostraram abertos à mudança que lhe era proposta e na qual acreditaram e investiram com muita convicção;
- no grupo de docentes surdos e ouvintes que se disponibilizou, motivou e enfrentou o desafio da mudança;
- na investigadora que dispunha de larga experiência no ensino de surdos e da reflexão sobre a necessidade da mudança e que, na posição de responsável pela escola, pôde proporcionar condições indispensáveis para que a investigação, e consequente transformação do espaço pedagógico, fosse uma realidade.

A etapa a seguir foi a elaboração de um plano de intervenção, a sua execução, acompanhamento e indispensável avaliação. É exactamente a avaliação deste modelo que este estudo privilegia, avaliação que, já atrás ficou dito, corresponde a um ano lectivo – 1999/2000.

---

<sup>179</sup> Muitos dos pais das crianças surdas demitiam-se da sua função de “pais” e entregavam à escola e aos docentes o futuro dos seus filhos e as decisões educativas a tomar.

### 1.3 Métodos de Análise

Para a avaliação das competências em leitura adquiridos durante um ano lectivo por alunos que têm como primeira língua a LGP e em que uma das hipóteses formuladas é, exactamente, a de que a um maior desenvolvimento de LGP corresponde um melhor desempenho na aprendizagem e apropriação da leitura, houve que eleger modelos de avaliação<sup>[180]</sup> que contemplaram também a notação e tradução da LGP que, por se tratar de uma língua de realização visuo-espacial sem representação escrita, levantou aspectos de alguma complexidade. Assim recorreremos à gravação vídeo de todas as provas de desenvolvimento da LGP (provas de Conto e Reconto de uma História) que foram primeiramente passadas a glosa<sup>[181]</sup> e posteriormente traduzidas para LP escrita. Posteriormente, estes textos foram exaustivamente analisados em unidades lexicais que foram quantificadas e distribuídas nas diversas categorias gramaticais apresentadas. Este método foi aplicado à primeira e à segunda recolha (que se situaram respectivamente em Maio de 1999 e em Maio de 2000) para que se pudessem comparar os resultados obtidos. Este tipo de análise foi aplicada tanto ao grupo Alvo como ao grupo Controlo I S (ambos compostos por crianças e jovens surdos). Para o grupo Controlo II O (composto por crianças ouvintes) também recorreremos à gravação vídeo que deu origem à transcrição escrita das produções orais.

De uma maneira geral as provas/instrumentos de análise utilizados neste estudo inscreveram-se numa lógica dos tipos dedutivo e quantitativo em que se procurou avaliar o desenvolvimento das competências dos alunos através da comparação dos resultados da aplicação dos testes num primeiro e segundo momentos, com o recurso a dois grupos de

---

<sup>180</sup> Estes modelos de avaliação aparecerão devidamente explanados adiante em “Instrumentos de Análise e Procedimentos”.

<sup>181</sup> Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R., *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, obra citada, p. 32: “Entenda-se por glosa, não uma tradução dos gestos para o português e para as categorias sintácticas, semânticas e morfológicas das palavras, mas uma etiqueta convencional para indicar o gesto”.

controle – um constituído por crianças e jovens surdos profundos e outro por crianças ouvintes.

## **2. Amostra**

Tendo em vista o objectivo desta investigação, as hipóteses formuladas e a motivação de uma equipa de docentes, a escolha recaiu numa escola de ensino de surdos com 48 alunos, sem outras perturbações associadas à surdez, e cuja frequência se situava entre a pré-escola e o 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 4 e os 16 anos.

A situação destes alunos era, de uma maneira geral, de um baixíssimo nível de leitura podendo afirmar-se que, mesmo os que se encontravam nos 3º e 4º anos de escolaridade possuíam um nível de leitura abaixo do final de um primeiro ano de escolaridade, pese embora o elevado número de anos de frequência na escola.

Esta situação não é a situação pontual de uma escola de surdos, mas antes generalizável a muitos outros surdos, que frequentam outras escolas, e que mesmo apresentando certificados dos 5º ao 9º anos de escolaridade, apresentam graus de leitura muito semelhantes aos que atrás referimos.

Trata-se, assim, de uma circunstância para a qual tem de se encontrar solução urgente sob pena de se criar, cada vez mais, uma injusta desigualdade de oportunidades para as crianças e jovens surdos. Deu-se início a este estudo partindo da hipótese de que o recurso a estratégias mais adequadas ao ensino de surdos (dispondo de uma equipa de docentes surdos e ouvintes articulada, motivada e empenhada na mudança), com o suporte de uma programação criteriosamente organizada (exigindo prévia formação e acompanhamento contínuo) poderia alterar a situação vigente e que, no prazo de um ano, poderiam verificar-se sucessos significativos em todas as crianças e jovens que estagnaram anos e anos no mesmo nível de aprendizagem da leitura.

Em Janeiro de 1999 começámos a trabalhar na recolha de instrumentos de análise que se pudessem aplicar no final desse ano lectivo a todas as crianças da amostra e que se repetiriam no final do ano lectivo 1999/2000 para que, através da comparação dos resultados, se pudessem avaliar os progressos alcançados.

A razão porque escolhemos o final do ano lectivo de 1998/1999 para início da aplicação das provas, bem como o final do ano lectivo 1999/2000 para a segunda aplicação foram as seguintes:

- no final do ano lectivo temos um conhecimento mais fiável das aprendizagens dos alunos do que no início do ano lectivo altura em que as crianças, após um longo período de férias, esqueceram muitas das aquisições feitas anteriormente;
- em Setembro do ano lectivo de 1999/2000 iniciava-se a aplicação de uma nova programação e estratégias de ensino que, como atrás foi exposto, foram concebidas em função do grupo-alvo de 48 crianças numa escola de surdos de Lisboa. A programação e estratégias inovadoras foram elaboradas por toda a equipa de docentes e técnicos dessa escola, envolvendo também os próprios alunos.

Voltando à recolha de instrumentos de análise para um grupo com as características que temos vindo a apontar podemos afirmar que envolveu alguma complexidade tanto mais que parecia importante aferir os resultados deste grupo com outros grupos – um de crianças surdas de outra escola e outro de crianças ouvintes, também de outra escola.

A escolha da prova da leitura, enquanto referência fulcral neste estudo, foi a que nos ofereceu maior dificuldade de selecção.

Tendo em conta as grandes dificuldades apresentadas pelas crianças surdas na leitura não poderíamos optar pela escolha de uma prova com alguma complexidade, pois sabíamos de antemão que não a iriam resolver e desistiriam de imediato, completamente desmotivadas.

Outro aspecto que nos ofereceu também bastantes dificuldades foi ter de considerar, por um lado, uma amostra alargada para uma mais eficaz e abrangente leitura dos resultados, mas que, por outro lado, apresentava uma grande heterogeneidade e tinha uma multiplicidade de variáveis individuais que haviam de ser tomadas em conta.

Foi assim que surgiu a necessidade de elaborar uma ficha de caracterização individual dos alunos<sup>[182]</sup> (vide Anexo I) que contemplou para os alunos surdos os seguintes aspectos: Identificação, Caracterização da Surdez, Diagnóstico da Surdez, Percurso Educativo e Comunicação e ainda Caracterização da Situação Escolar e Exames Psicológicos; para os alunos ouvintes servimo-nos de ficha idêntica donde se excluíram os aspectos específicos ligados à surdez. Todas as fichas foram preenchidas pelos educadores e professores dos alunos envolvidos.

Esta ficha de caracterização individual dos alunos, que foi um dos primeiros instrumentos a ser concebido e adaptado, trata de forma exaustiva todos os aspectos atrás focados, os quais foram considerados necessários para o trabalho em curso.

Postas estas questões passaremos à enumeração da amostra e sua respectiva caracterização. O total de crianças e jovens envolvidos foi de 126, assim distribuídos:

- grupo Alvo: 48 crianças e jovens surdos: 13 na pré-escola, 6 no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), 7 no 2º, 14 no 3º e 8 no 4º;
- grupo Controlo I S: 38 crianças e jovens surdos: 8 na pré-escola, 8 no 1º ano do 1º CEB, 8 no 2º, 9 no 3º e 5 no 4º;
- grupo Controlo II O: 40 crianças ouvintes: 8 na pré-escola, 8 no 1º ano do 1º CEB, 8 no 2º, 8 no 3º e 8 no 4º.

---

<sup>182</sup> Pinho e Melo, A., et al., *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada, anexo VIII, pp. 288-292: Esta ficha foi adaptada da ficha de caracterização apresentada nesta obra.

No momento da 2ª recolha, o grupo Alvo apresenta um elemento a menos, mais precisamente, no 1º ano do 1º CEB, pelo que o total de crianças e jovens envolvidos na 2ª recolha é de 125.

## 2.1 Caracterização da Amostra

Dado que a amostra contempla três grupos: dois de crianças surdas – o grupo Alvo e o grupo Controlo I S – e um grupo de crianças ouvintes – o grupo Controlo II O – que apresentam as suas especificidades e heterogeneidade, para uma maior fiabilidade dos resultados procurámos eleger para os grupos de controlo crianças que pudessem apresentar características aproximadas às do grupo Alvo nos seguintes aspectos: meio socio-económico e meio escolar.

Quanto ao meio socio-económico, tivemos em conta as habilitações académicas dos pais e os seus níveis ocupacionais enquanto que para o meio escolar considerámos o tipo de escola, o regime de frequência (internato ou semi-internato) e a identificação dos alunos por sexo.

Para os grupos Alvo e Controlo I S houve ainda que ter em conta aspectos relativos à caracterização da surdez – tipo e grau –, tipo de comunicação que utilizam com os familiares, colegas da escola, amigos e com os educadores e professores, e também a existência ou não de parentes surdos e o grau desse parentesco.

Além destes itens, tratámos para os três grupos ainda os seguintes aspectos: idade de início na pré-escola, idade de início no 1º CEB (para os alunos surdos considerámos ainda a idade do primeiro contacto com o educador ou professor surdo) e exames psicológicos relativos à Inteligência Geral, memória Visual e Atenção Perceptiva.

## 2.2 Meio Socio-económico

Para definirmos as habilitações académicas agrupámos os dados recolhidos nos seguintes níveis de ensino: 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) dos 0 ao 4º ano de escolaridade; 2º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB) o 5º e 6º ano de escolaridade; 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB) do 7º ao 9º ano de escolaridade; ensino secundário (Secundário) do 10º ao 12º ano; ensino superior (Superior) correspondente a curso de nível superior: Universidades, Institutos ou Escolas Superiores.

No nível 1º CEB incluímos tanto os pais que concluíram o primeiro Ciclo do Ensino Básico como os que apresentavam as competências do 1º CEB, saber ler e escrever, embora sem possuir aquela habilitação académica.

Para a determinação dos níveis ocupacionais dos pais recorremos à grelha de classificação de profissões contida na “Classificação Nacional das Profissões”.<sup>[183]</sup>

Iniciamos pela leitura dos dados relativos às habilitações académicas dos pais das crianças dos três grupos (Fig. 2).

As percentagens mais elevadas quanto às habilitações académicas do pai situam-se no grupo que resulta da junção do 1º CEB com o 2º CEB: grupo Alvo 59%, grupo Controlo I S 87% e grupo Controlo II O 51%. Destaca-se a seguir a percentagem dos pais do grupo Controlo II O com 20% no nível Secundário, nível em que o grupo Alvo apresenta a percentagem de 6% e o grupo Controlo I S não apresenta qualquer percentagem. No nível académico 3º CEB as percentagens são semelhantes apresentando o grupo Alvo, o grupo Controlo I S e o grupo Controlo II O, respectivamente, 6%, 5% e 5%. No nível analfabeto o grupo Alvo apresenta 6%, o grupo Controlo II O 3% e o grupo Controlo I S não apresenta qualquer percentagem. No nível Superior o grupo Alvo e o grupo Controlo II O apresentam,

---

<sup>183</sup> *Classificação Nacional das Profissões*, Lisboa, Editado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, MESS, 1994 e 1998.

respectivamente, 4% e 3% e o grupo Controlo I S também não apresenta qualquer percentagem.

De salientar ainda que temos ausência de dados no que respeita às habilitações académicas do pai em 19% no grupo Alvo, 8% no Controlo I S e 18% no grupo Controlo II O.

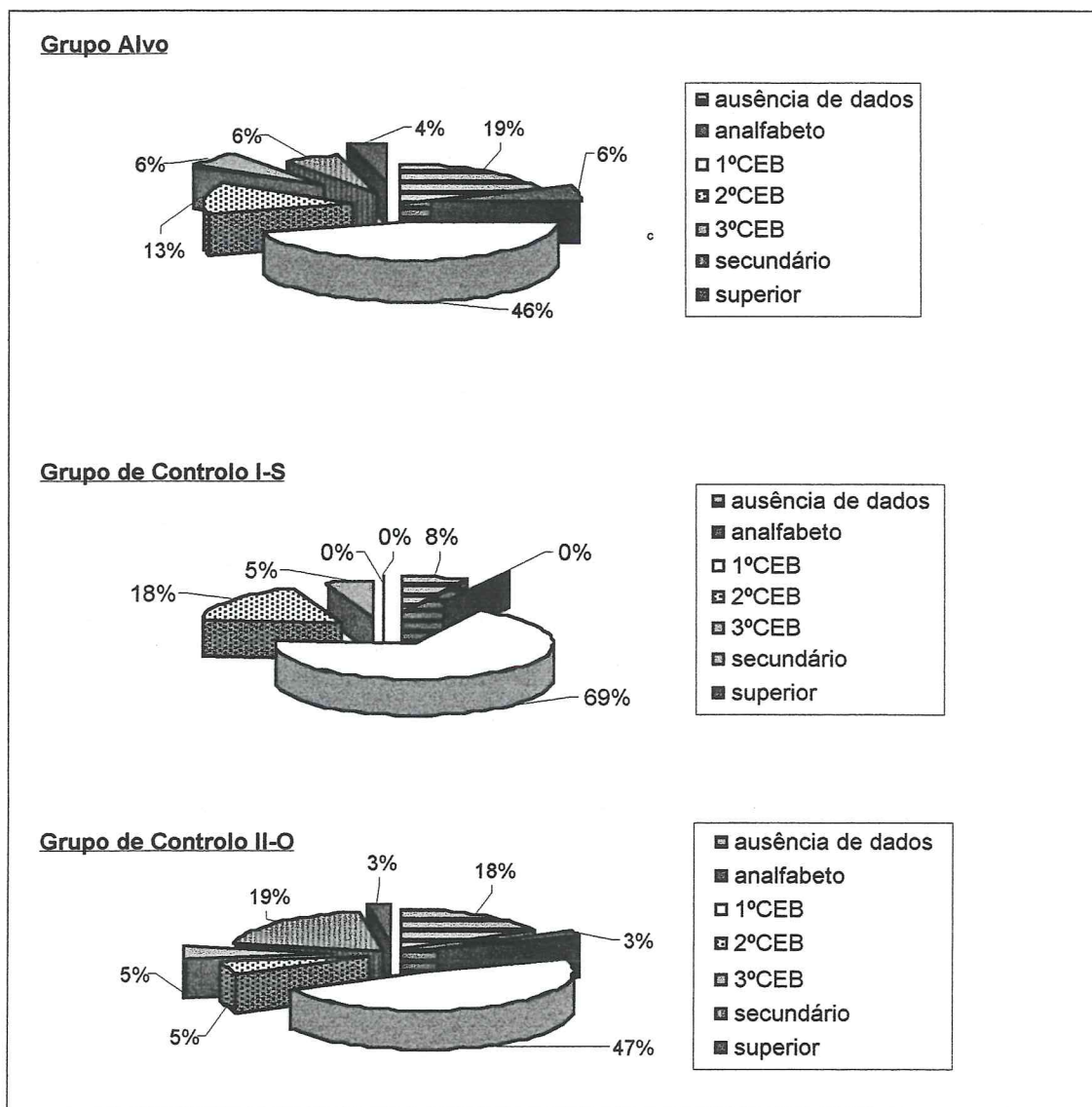


Figura 2 – Habilitações do Pai – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

Passamos à leitura dos dados relativos às habilitações académicas das mães das crianças dos três grupos (Fig. 3).

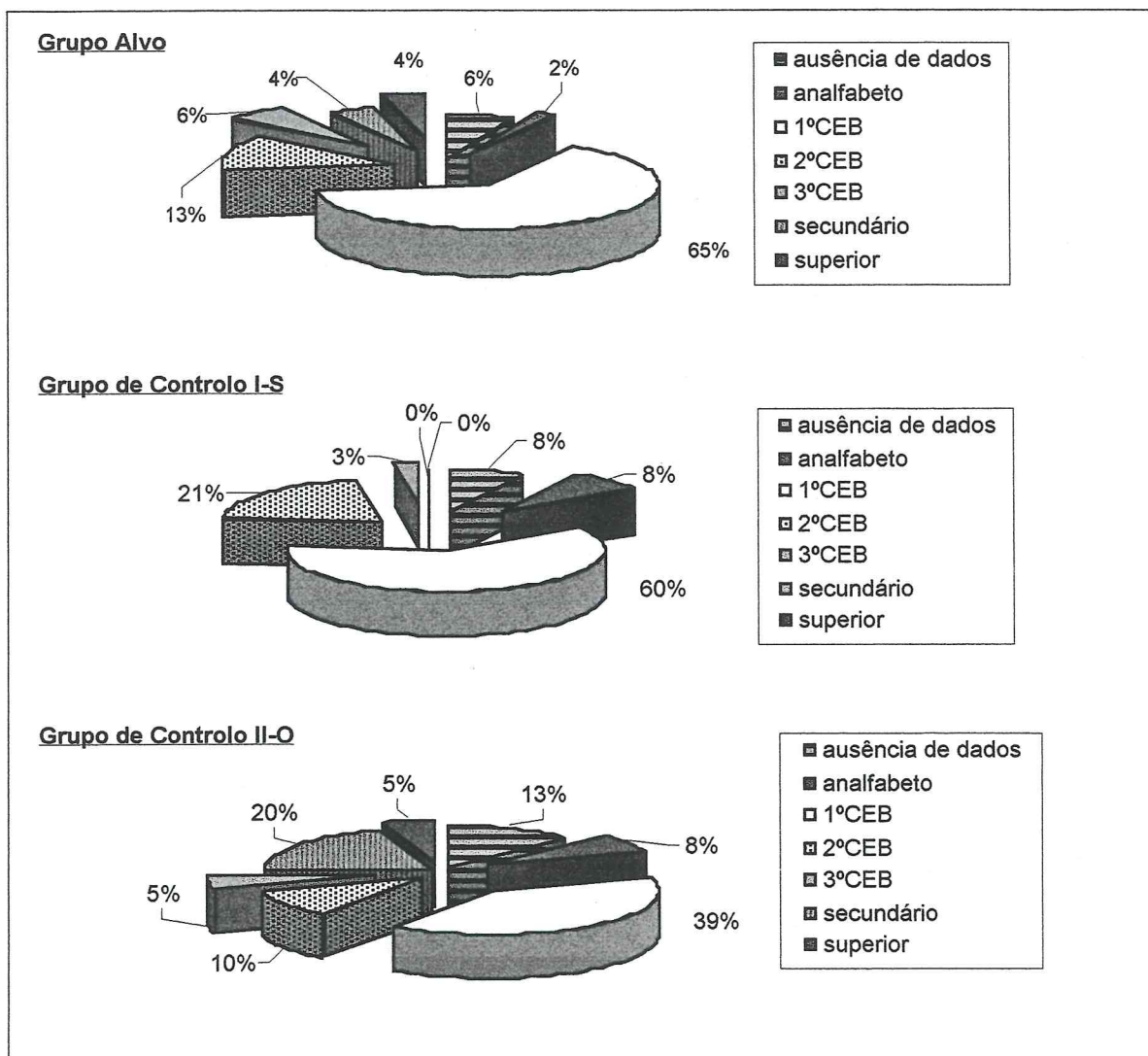


Figura 3 – Habilitações da Mãe – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

Quanto às habilitações da mãe as percentagens mais elevadas situam-se no grupo que resulta da junção dos níveis 1º CEB e 2º CEB: grupo Alvo com 78%, grupo Controlo I S 81% e grupo Controlo II O com 50%. Destaca-se, a seguir, a percentagem das mães do grupo Controlo II O com 19% no nível Secundário, onde o grupo Alvo apresenta 4% e o grupo Controlo I S não apresenta qualquer percentagem. No nível Analfabeto o grupo Controlo I S e o grupo Controlo II O apresentam a mesma percentagem – 8% – enquanto o grupo Alvo apresenta 2%.

No nível 3º CEB as percentagens são de 6%, 3% e 15% respectivamente para os grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O. No nível Superior o grupo Alvo e o grupo Controlo II O

apresentam, respectivamente, 4% e 5%, enquanto o grupo Controlo I S não apresenta qualquer percentagem.

No que respeita à ausência de dados nas habilitações académicas do grupo das mães verificamos que o grupo Alvo apresenta-se com 6%, o Controlo I S com 8% e o grupo Controlo II O com 13%.

Como já foi referido os níveis ocupacionais dos pais foram determinados a partir da Classificação Nacional das Profissões que apresenta uma estrutura hierárquica piramidal formada por nove grandes grupos ao nível da agregação mais elevada, subdivididas sucessivamente por sub grandes grupos, subgrupos e grupos base.<sup>[184]</sup> Embora na caracterização das profissões dos pais e mães das crianças fossem considerados os subgrupos, por uma questão de mais fácil leitura dos resultados apresentamos a sua distribuição pelos grandes nove grupos assim considerados hierarquicamente:

1. Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa
2. Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
3. Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio
4. Pessoal Administrativo e Similares
5. Pessoal dos Serviços e Vendedores
6. Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
7. Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

---

<sup>184</sup> *Classificação Nacional das Profissões*, obra citada, p. 4. “Os grandes grupos foram subdivididos e diferenciados de maneira mais detalhada segundo a natureza do trabalho executado e o nível e tipo de competências requeridas para a respectiva execução. os sub grandes grupos reportam-se ao segundo nível de agregação da CNP-94 constituem uma novidade visto que todas as anteriores classificações das profissões apresentavam uma grave lacuna quanto ao número de grupos nos primeiro e segundo nível de agregação. Os subgrupos têm uma importância fundamental, já que as comparações estatísticas a nível nacional e internacional são normalmente realizadas a este nível de agregação. Os grupos base que, na CNP-94 se situam no grupo de diferenciação mais baixo, compreendem em geral mais de uma profissão. O número de profissões compreendidas e a sua diferenciação dependerão, em larga medida,

8. Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem

9. Trabalhadores Não Qualificados

Além destes nove grupos ainda tivemos que incluir outros grupos que constavam na caracterização do nível ocupacional dos pais aos quais demos o seguinte enquadramento e sequencialização:

10. Desempregado

11. Reformado

12. Doméstica

13. Ausência de Dados

Os dados recolhidos foram registados nos gráficos da Fig. 4 que se seguem e dos quais passamos a fazer a sua leitura:

No que respeita à profissão do pai verificamos que as percentagens mais elevadas se situam no grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares – com 28% para grupo Alvo, 52% para grupo Controlo I S e 34% para o Controlo II O.

No 5º grupo – Pessoal dos Serviços e Vendedores – o grupo Alvo apresenta 17%, o grupo Controlo I S 8% e o Controlo II O 15%; no 4º grupo – Pessoal Administrativo e Similares – os três grupos apresentam igual percentagem: 8%.

No 8º grupo – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem – o grupo Alvo apresenta 2%, o Controlo I S 8% e o grupo Controlo II O 10%; no 9º grupo – Trabalhadores Não Qualificados – o grupo Alvo e o Controlo I S apresentam, respectivamente, 6% e 10%, não apresentando o grupo Controlo II O qualquer percentagem.

No grupo 10 – Desempregados – o grupo Controlo I S não apresenta qualquer percentagem e os grupos Alvo e Controlo II O apresentam, respectivamente, 6% e 5%. No 3º grupo – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio – mais uma vez o grupo Controlo I S

---

do seu grau de desenvolvimento, do nível e da orientação da tecnologia, da organização do trabalho e das

não apresenta qualquer percentagem, apresentando os grupos Alvo e o Controlo II O 2% e 10%, respectivamente. No 2º grupo – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

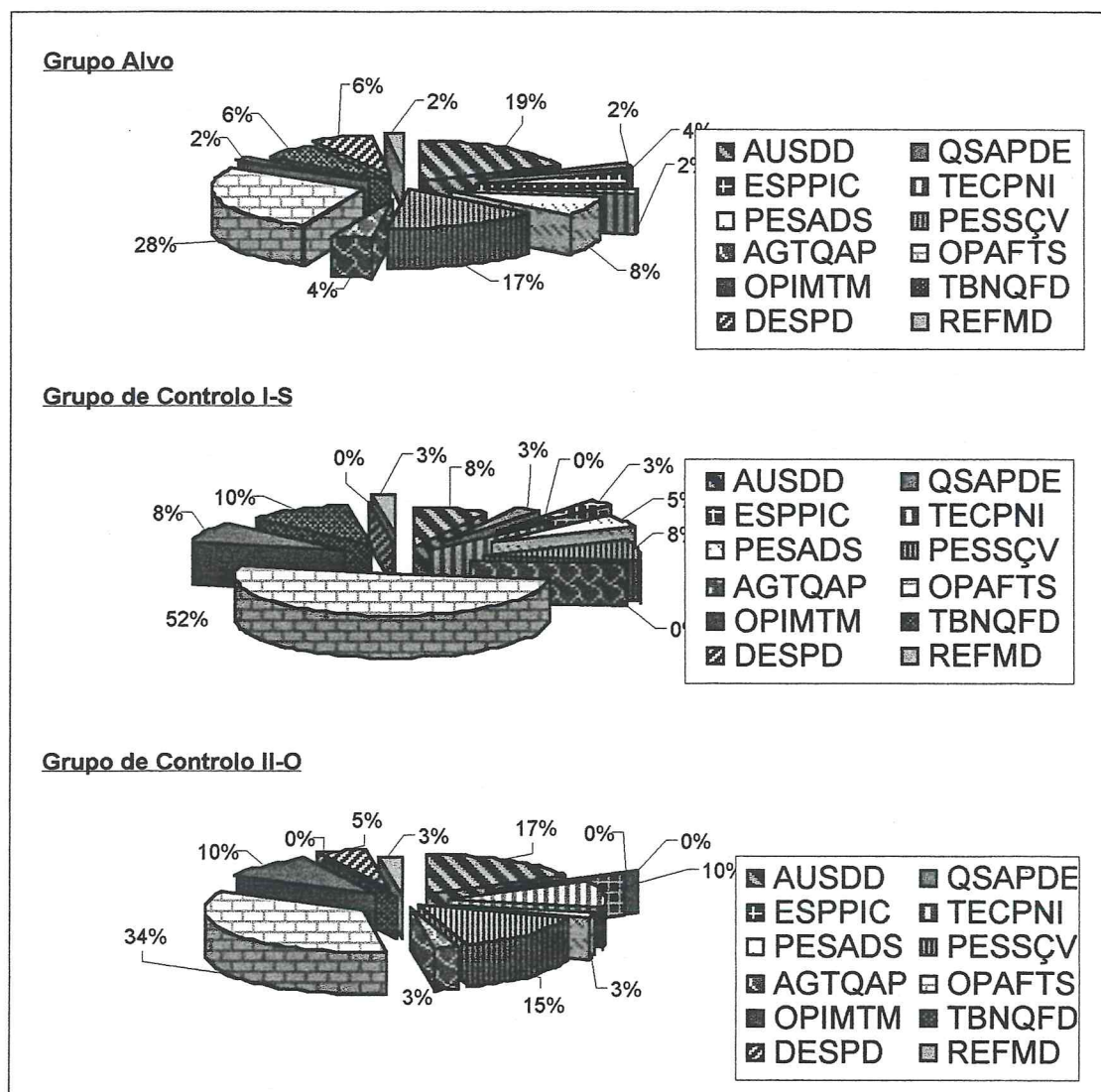


Figura 4 – Níveis de ocupação dos pais: Grupo Controlo II O, Grupo Alvo e Grupo Controlo I S.

**Legenda**

- AUSDD – Ausência de Dados
- QSAPDE – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa
- ESPPIC – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
- TECPNI – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio
- PESADS – Pessoal Administrativo e Similares
- PESSÇV – Pessoal dos Serviços e Vendedores
- AGTQAP – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
- OPAFTS – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
- OPIMTM – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- TBNQFD – Trabalhadores Não Qualificados
- DESPD – Desempregado
- REFMD – Reformado

– só os grupos Alvo e Controlo I S apresentam dados: 4% e 3%, respectivamente; no 6º grupo – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas – em que o grupo Alvo apresenta 4%, o Controlo I S não apresenta qualquer percentagem e o grupo Controlo II O apresenta 3%; também no 1º grupo – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa – no grupo Controlo II O não se verifica nenhuma percentagem, apresentando o o grupo Alvo 2% e o grupo Controlo I S 3%.

No 11º grupo – Reformados – os grupos Controlo I S e Controlo II O apresentam 3% e o grupo Alvo 2%.

No que se refere à ausência de dados verificamos que o grupo Alvo apresenta 19%, o grupo Controlo I S 8% e o Controlo II O 17%.

Passamos à Fig. 5 que apresenta os gráficos com a distribuição das mães pelos diferentes níveis ocupacionais:

No que se refere à profissão da mãe verificamos que as percentagens mais elevadas se encontram no grupo 12 – Domésticas – apresentando o grupo Alvo 40%, o Controlo I S 45% e o grupo Controlo II O 24%; o grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados – apresenta no grupo Alvo 17%, no Controlo I S 5% e no grupo Controlo II O 22%.

No 5º grupo – Pessoal dos Serviços e Vendedores – as percentagens são, respectivamente, de 13% para os grupos Alvo e Controlo II O e de 5% para o grupo Controlo I S.

O grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares – apresenta para o grupo Alvo 4%, para o grupo Controlo I S 24% e para o grupo Controlo II O 3%; o 10º grupo – Desempregados – apresenta percentagens de 6% para o grupo Alvo e 5% para os dois grupos Controlo.

No 11º grupo – Reformados – o grupo Alvo e o grupo Controlo II O não apresentam qualquer percentagem, verificando-se no grupo Controlo I S uma percentagem de 8%; no

grupo 4 – Pessoal Administrativo e Similares – é o grupo Controlo I S que não apresenta qualquer percentagem, verificando-se nos grupos Alvo e Controlo II O , respectivamente, 4% e 12%.

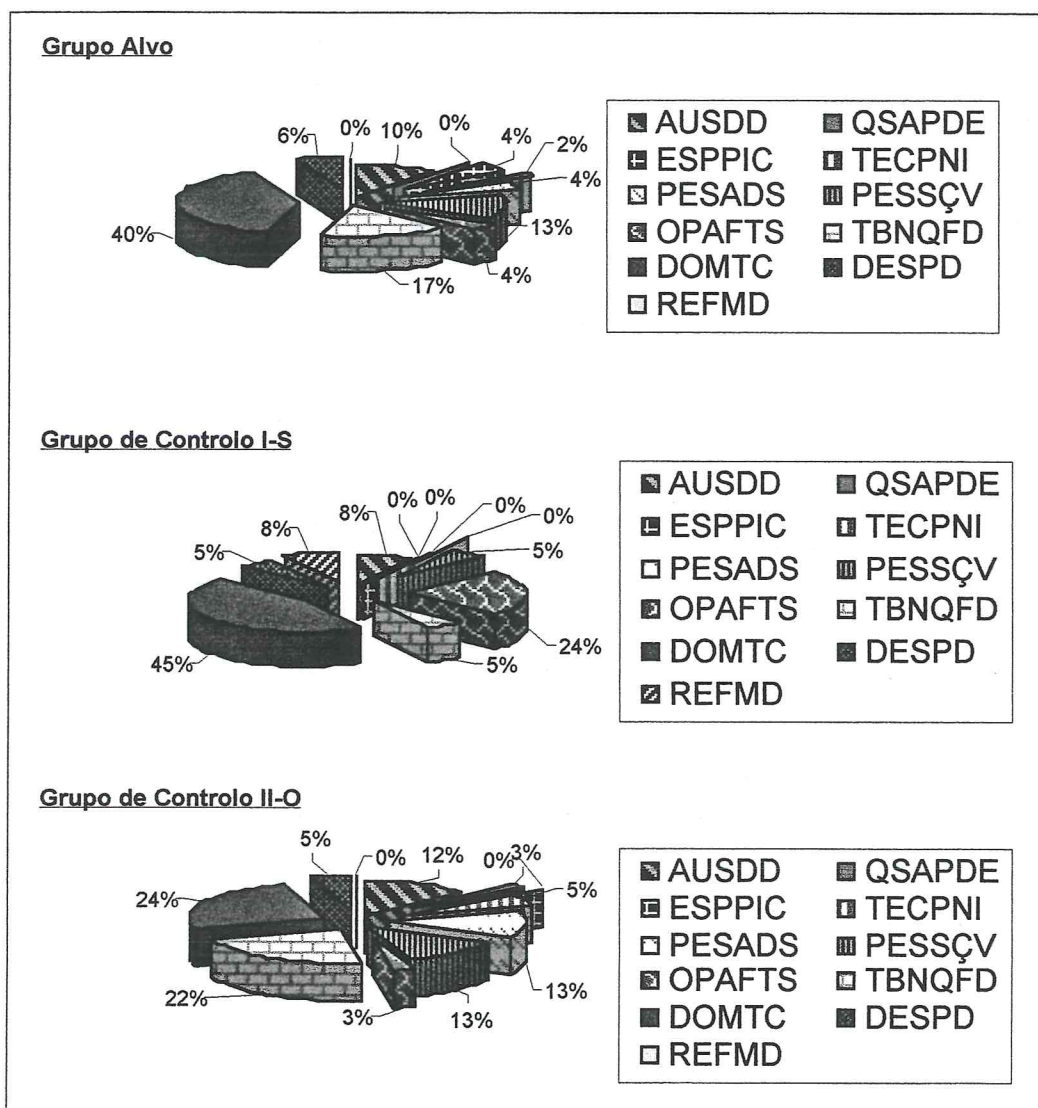


Figura 5 – Níveis de ocupação das mães: Grupo Controlo II O, Grupo Alvo e Grupo Controlo I S.

**Legenda**

- AUSDD – Ausência de Dados
- QSAPDE – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa
- ESPPIC – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
- TECPNI – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio
- PESADS – Pessoal Administrativo e Similares
- PESSÇV – Pessoal dos Serviços e Vendedores
- AGTQAP – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
- OPAFTS – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
- OPIMTM – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- TBNQFD – Trabalhadores Não Qualificados
- DESPD – Desempregado
- REFMD – Reformado
- DOMTC – Doméstica

No 3º grupo – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio – o grupo Alvo apresenta 2%, o Controlo II O 5% e o grupo Controlo I S não apresenta qualquer percentagem; no grupo 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas – apenas o grupo Alvo apresenta dados, com uma percentagem de 4%.

A ausência de dados encontra-se neste gráfico com as seguintes percentagens: grupo Alvo 10%, grupo Controlo I S 8% e Controlo II O 13%.

Numa análise comparativa das figuras 2 e 3 que contemplam as habilitações dos pais e das mães destes três grupos da amostra podemos verificar o seguinte: em ambos os grupos as habilitações mais significativas situam-se ao nível dos 1º e 2º CEB; ao nível do 3º CEB as mães apresentam valores equivalentes aos dos pais nos três grupos da amostra. A nível do Secundário destacam-se os pais e mães do grupo Controlo II O seguidos, com uma percentagem muito inferior, pelos pais e mães do grupo Alvo. Em ambos os grupos – mães e pais – destacam-se os grupos Alvo e Controlo II O a nível Superior com idênticas percentagens. O grupo Controlo I S a partir do Ensino Secundário não apresenta pais ou mães com habilitações compatíveis com esses níveis de ensino.

Vejam agora como estes dados se podem comparar com os das figuras 4 e 5 relativos aos níveis ocupacionais dos pais.

O grupo dos pais apresenta uma dominância, para toda a amostra, no grupo sete, seguindo-se os grupos cinco, quatro, oito e onze; o grupo das mães apresenta também uma dominância, para todo o grupo da amostra, no nível doze e percentagens idênticas no nível dez.

Quer isto dizer que os pais se distribuem essencialmente por profissões qualificadas como operários e artífices, por serviços ligados à assistência a máquinas, à protecção e segurança e indústria hoteleira; por outro lado as mães, também no que respeita aos três grupos da amostra, apresentam uma dominância nos níveis Doméstica e Desempregada.

Por outro lado verificamos que o grupo dos pais apresenta bastante regularidade na distribuição dos níveis ocupacionais (verificam-se para os três grupos de crianças, sequencialmente, os níveis sete, quatro, oito e onze) enquanto no grupo das mães apenas os níveis doze e dez apresentam regularidade preponderante, verificando-se uma dispersão em quase todos os outros níveis.

Concretamente no que respeita às mães do grupo Controlo I S apresentam uma percentagem muito alta no nível “operária” contrariamente às mães dos grupos Alvo e Controlo II O, que se distribuem mais pelas profissões ligadas a prestação de serviços directos e administrativos.

Este facto pode explicar-se pela incidência de indústrias na zona a que pertence o grupo Controlo I S (note-se que também os pais apresentam uma percentagem muito mais elevada neste nível ocupacional do que os pais dos grupos Alvo e Controlo II O).

É ainda importante referir, e tendo em conta os dados das habilitações académicas dos pais, que os grupos Alvo e Controlo II O apresentam pais nos níveis um e dois (embora em percentagens baixas) contrariamente aos pais do grupo Controlo I S que nesses grupos ocupacionais não apresentam quaisquer percentagens.

Podemos finalmente verificar que, embora surjam algumas discrepâncias o nível socio-económico, nesta amostra, na sua generalidade apresenta bastantes semelhanças não só ao nível das habilitações académicas dos pais como ao nível das suas ocupações, onde a maior preponderância, por parte dos pais, se concretiza em profissões qualificadas e por parte das mães, em domésticas e desempregadas; há, no entanto, de ter em conta algumas percentagens relevantes das mães ao nível da qualificação profissional.

## 2.3 Meio Escolar

No que respeita às escolas frequentadas pelos grupos que constituem a amostra deste trabalho houve as seguintes exigências: todas as escolas eram públicas e pertenciam ao mesmo Ministério pelo que funcionavam no mesmo regime, ou seja, as crianças permaneciam na escola desde as 8.30 às 18.30, sendo-lhe ministradas actividades lectivas e actividades extra-curriculares onde se incluem actividades de lazer e estudo; todos os directores e professores da escola foram informados do estudo que se pretendia realizar e colaboraram na escolha aleatória dos grupos de alunos, na disponibilização dos mesmos para a prestação das provas e ainda no preenchimento da ficha de caracterização de cada aluno.

Por outro lado todas as escolas possuíam a valência de internato (residência) e semi-internato (alunos que se deslocam diariamente à escola) e as crianças que constituíram a amostra encontravam-se distribuídas como indica a Fig. 6.

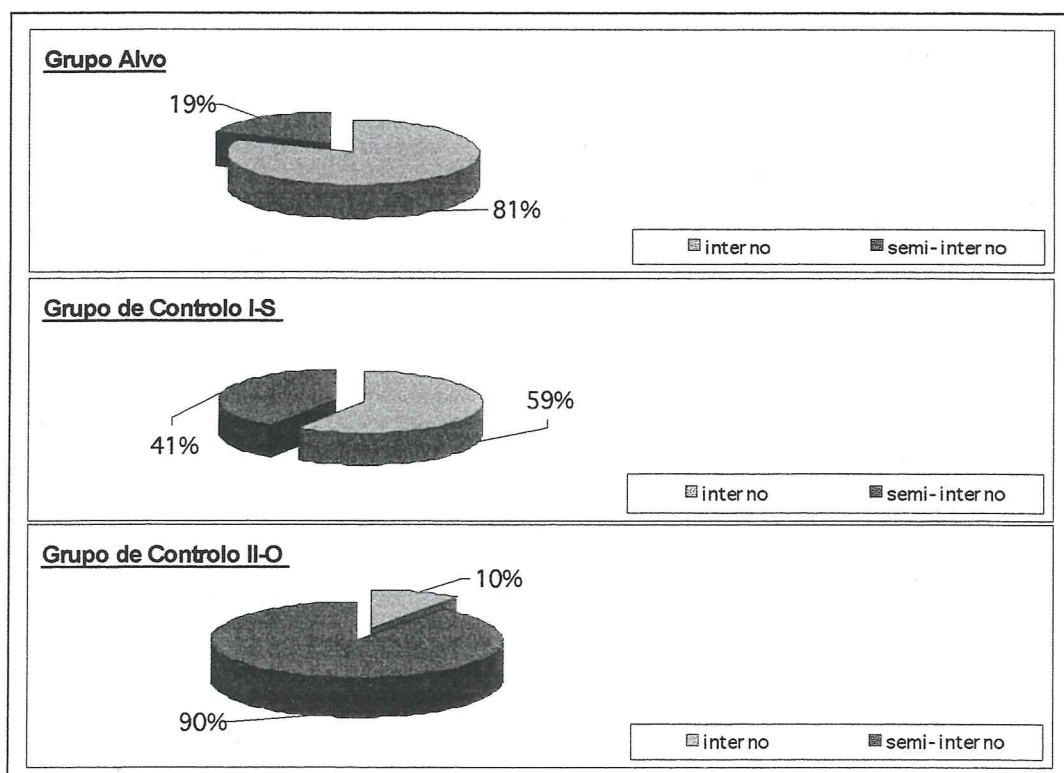


Figura 6 – Regime de Frequência da Escola – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

A leitura desta figura revela uma grande incidência de alunos em regime de internato nos grupos Alvo e Controlo I S contrariamente ao que se verifica com o grupo Controlo II O, cuja percentagem de alunos internos é de 10% contra as de 81% e 59% que os grupos Alvo e Controlo I S apresentam. Este facto é perfeitamente explicável porque os alunos internos dos dois primeiros grupos correspondem a crianças que necessitam de um regime de residência por razões socio-familiares débeis mas sobretudo porque nos locais das suas residências não existem escolas que respondam às suas necessidades educativas especiais; quanto aos alunos do grupo Controlo II O beneficiam do regime de internato por razões de ordem económica mas sobretudo por desagregação familiar ou mesmo abandono.

Ainda relativo ao meio escolar identificámos, por percentagens, as crianças dos três grupos, por sexo (Fig. 7).

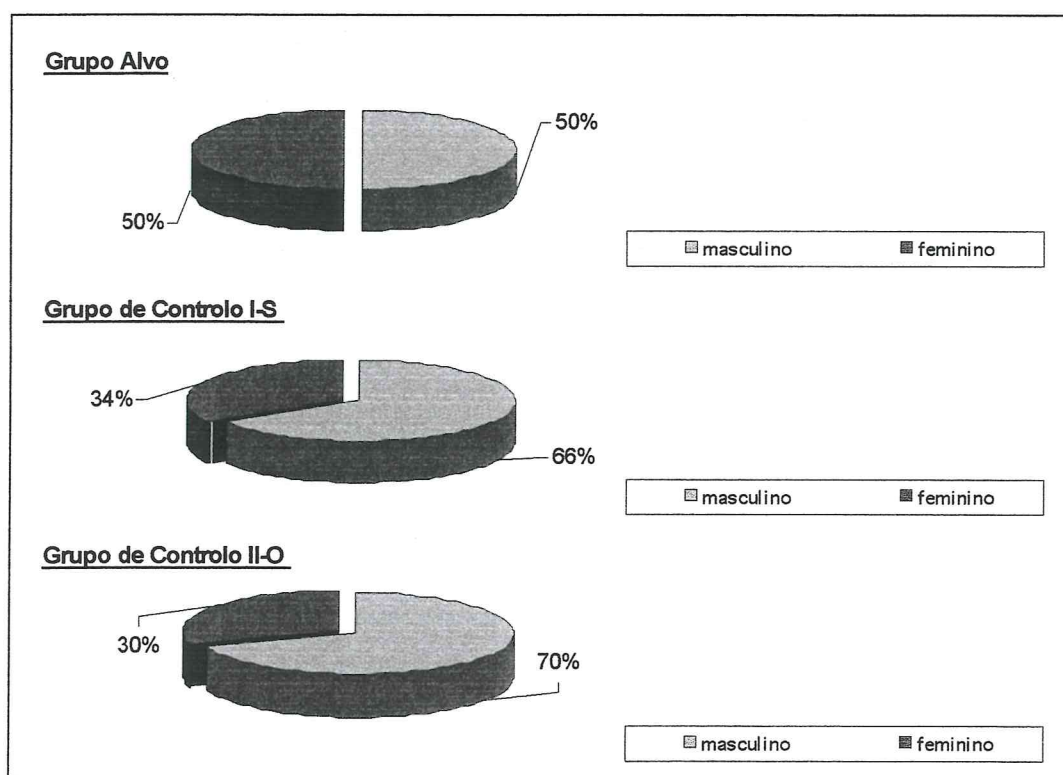


Figura 7 – Identificação dos Alunos: Sexo – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

Da leitura da figura 7 verificamos que no grupo Alvo existe igual número de raparigas e rapazes; quanto ao grupo Controlo I S apresenta uma percentagem mais elevada de rapazes

do que raparigas; também no que respeita ao grupo Controlo II O as raparigas estão em minoria.

Esta distribuição não foi intencional uma vez que nos dois primeiros grupos trabalhámos com todos os alunos da pré-escola e 1º CEB da escola (excepção feita aos que apresentavam outras perturbações associadas à surdez) e no terceiro grupo as crianças foram-nos indicadas e escolhidas de forma aleatória, pelos professores e director da escola.

### 2.3.1 Aspectos Relacionados com a Surdez

Dentro dos aspectos ligados especialmente à surdez alguns nos mereceram especial atenção nos grupos Alvo e Controlo I S, uma vez que este trabalho incide sobre as crianças com distúrbios auditivos que as impedem de adquirir a língua oral de forma natural, ou seja, bastando que o meio oral a envolva (tal como acontece com as crianças ouvintes).

Um dos problemas que se põe quanto à classificação de qualquer distúrbio auditivo é a localização da lesão. As lesões podem situar-se a nível do ouvido externo ou médio onde causam uma perda auditiva do tipo condutivo que, frequentemente, pode ser resolvida com intervenção médica (cirurgia, medicação ou combinação de ambas). Se o dano ocorrer nas terminações nervosas ou nas células ciliadas do ouvido interno a perda auditiva é chamada neurossensorial e é de difícil solução cirúrgica ou medicamentosa.

Da leitura dos gráficos da figura 8, podemos verificar que, exceptuando uma percentagem de 4% no grupo Alvo todas as restantes crianças apresentam uma surdez do tipo neurossensorial. Significa, então, que apresentam uma surdez que resulta de uma patologia localizada na via auditiva, em que estão afectadas ou as células cocleares ou as células neuronais.<sup>[185]</sup>

---

<sup>185</sup> Penha, R., Veiga, G., Reis, J., *Avaliação Audiológica em Crianças*, In: Revista Portuguesa de Audiofonia, n. 1, 1989, pp. 13-16. Como já referimos este tipo de surdez é de difícil tratamento pelo que, na maioria dos casos, não

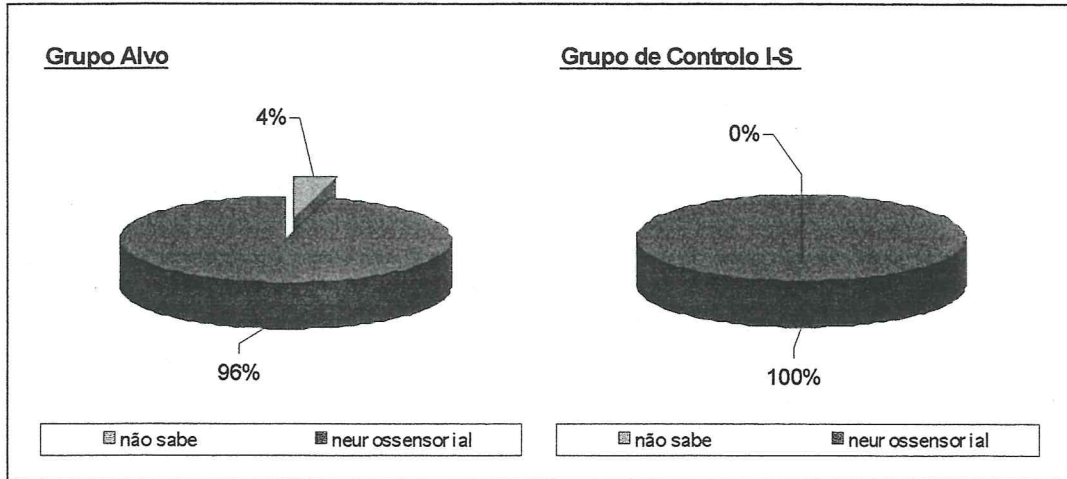


Figura 8 – Caracterização da Surdez: Tipo de Surdez – Grupos Alvo e Controlo I S.

Outro factor de grande importância na caracterização da surdez é a quantificação do seu grau. Vejamos a figura 9:

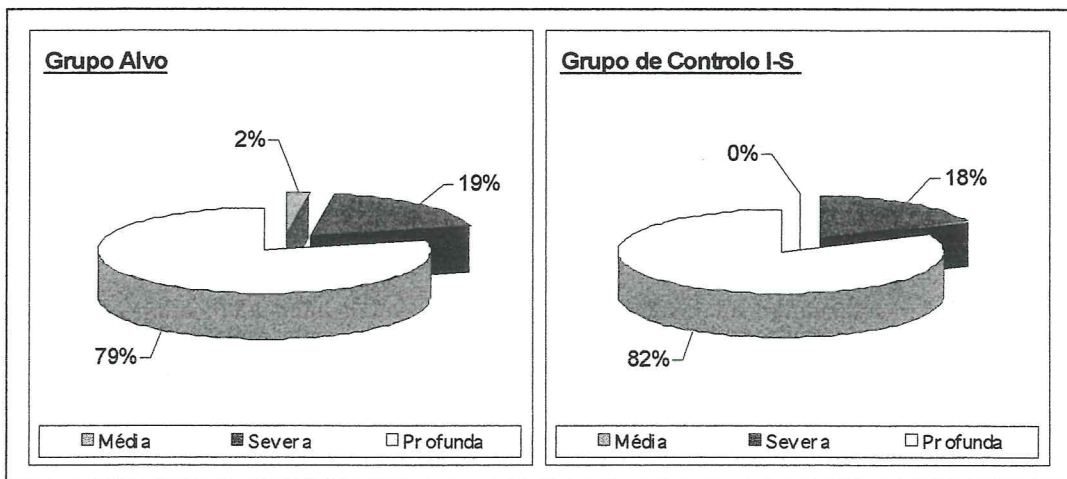


Figura 9 – Caracterização da Surdez: Grau de Surdez – Grupos Alvo e Controlo I S.

As deficiências auditivas estão geralmente associadas a uma perda de percepção dos sons e, em particular da fala que comporta sons agudos e graves de intensidade variável.

beneficia de intervenção médica. Estes autores apresentam uma subdivisão no que respeita à surdez de tipo neurosensorial: as sensorio-ganglionares – quando a hipoacusia é devida a alteração das células ciliadas ou do gânglio de Corti; as neurais quando a hipoacusia se deve a patologia localizada na via auditiva para além do gânglio de Corti.

Para avaliar a perda auditiva de uma criança podem utilizar-se vários tipos de exames audiológicos<sup>[186]</sup> que se apresentam quantificados em décibéis (dB) e que permitem associar a perda auditiva à maior ou menor capacidade de percepção da fala.

Segundo as normas propostas pela International Standardization Organization (ISO) e aceites pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Bureau International d'Audiophonologie (BIAP) foram adoptadas as seguintes classificações da surdez quanto ao grau:<sup>[187]</sup>

*Audição normal ou subnormal* – a perda tonal média não passa os 20 dB. Trata-se de uma perda sem qualquer incidência social ou na fala;

*Deficiência auditiva ligeira* – a perda tonal média está compreendida entre 21 e 40 dB. A fala é ouvida em voz normal mas dificilmente em voz baixa ou ao longe;

*Deficiência auditiva média* – situa-se numa perda entre 41 e 70 dB. A fala só é ouvida em voz muito alta.

*Deficiência auditiva severa* – a perda auditiva situa-se entre os 71 e 90 dB. A fala só é ouvida em voz muito forte e junto à orelha.

*Deficiência auditiva profunda* – a perda tonal situa-se entre os 91 e 119 dB. Não há qualquer percepção da fala.

Como podemos verificar pela observação da figura 9 a grande maioria das crianças dos grupos Alvo e Controlo I S são portadores de uma surdez profunda o que equivale a dizer que não possuem qualquer capacidade de captar a linguagem oral.

As percentagens de crianças, nos dois grupos, com surdez severa é equivalente e, em termos práticos, significa que não possuem capacidade de acesso à língua oral em condições

---

<sup>186</sup> Portmann, M., Portmann, C., *Étude Audiométrique des Surdités Selon la Localisation des Lésions*, Paris, Ed. Masson, 1978, pp. 111-123.

<sup>187</sup> *Recommandation BIAP02/IBIS: Classification Audiométrique des Déficiences Auditives*, Lisboa, Maio 1997.

normais; logo, não se encontram em situação muito diferente daquela que apresentam as portadoras de surdez profunda, no que respeita à aquisição da linguagem oral.

Dado que estas crianças não têm acesso à língua oral é importante termos conhecimento da forma como comunicam com os que lhes estão mais próximo, ou seja, como podem ou não adquirir e desenvolver a língua gestual que, como já foi referido, é a língua a que têm naturalmente acesso. Vejamos os gráficos que se seguem (Figs. 10 a 14):

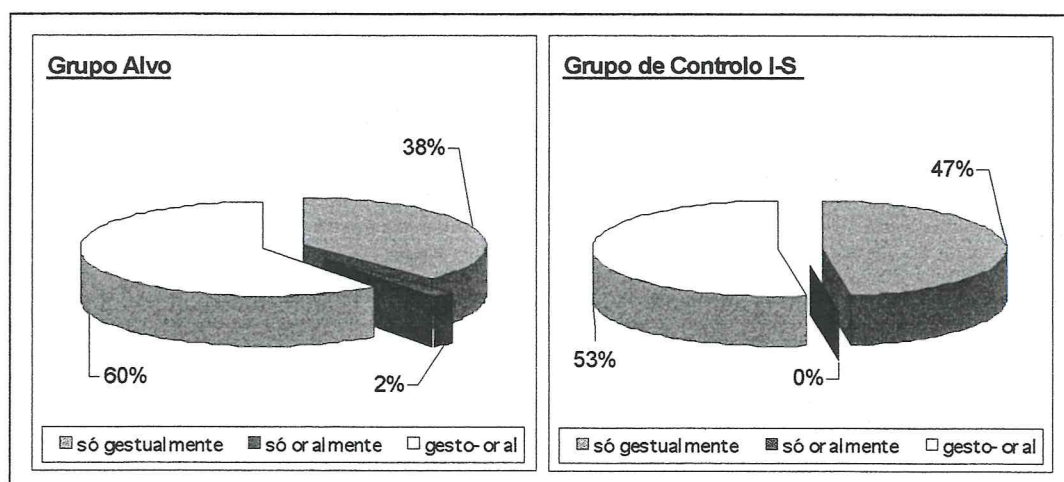


Figura 10 – Comunicação dos Alunos com os Familiares – Grupos Alvo e Controlo I S.

Verificamos que 38% no grupo Alvo e 47% no grupo Controlo I S usa a sua língua para comunicar com os familiares; 60% e 53%, respectivamente do grupo Alvo e Controlo I S recorrem a uma combinação gesto-oral para comunicar com os familiares (a combinação gesto-oral é um recurso utilizado pelos surdos quando pretendem interagir com ouvintes que desconhecem a sua língua); apenas 2% no grupo Alvo refere que comunica oralmente.

Vemos através dos gráficos da figura 11 que, com os colegas da escola, a maior percentagem das crianças recorre à língua gestual – 87% e 74% respectivamente dos grupos Alvo e Controlo I-S; 13% no primeiro grupo e 26% no segundo referem que usam a comunicação gesto-oral.

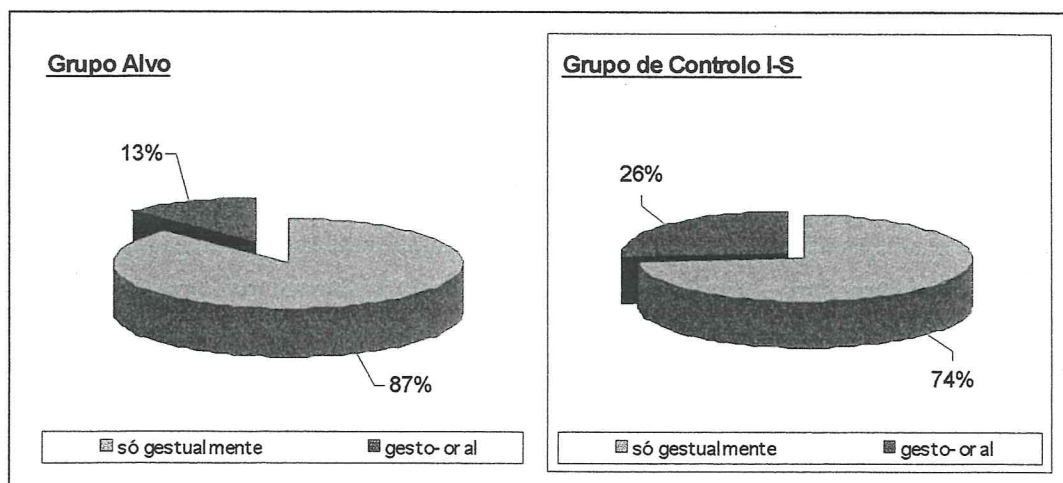


Figura 11 – Comunicação dos Alunos com os Colegas de Escola – Grupos Alvo e Controlo I S.

Já com os amigos que eventualmente têm dentro e fora da escola as percentagens apresentam-se bem diferentes.

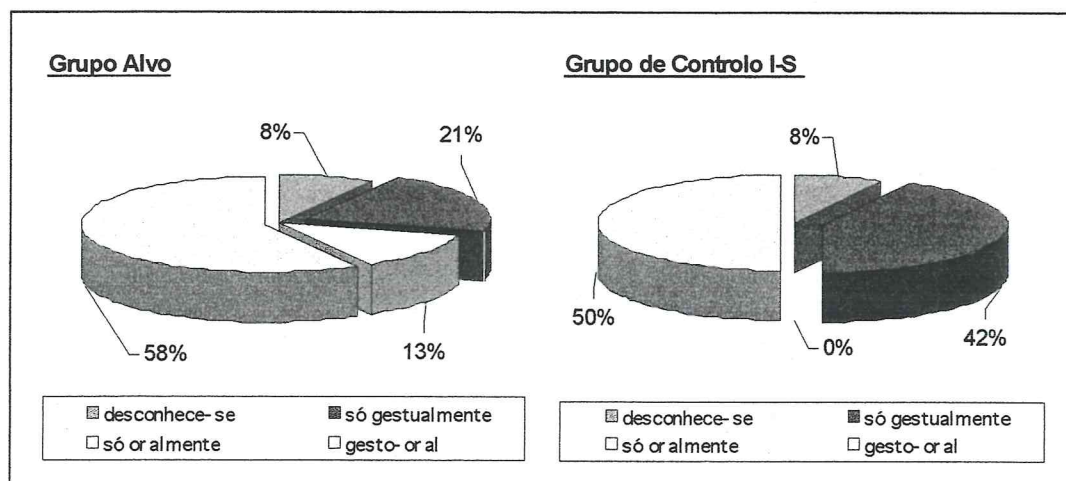


Figura 12 – Comunicação dos Alunos com os Amigos – Grupos Alvo e Controlo I S.

Verificamos, assim, que no grupo Alvo a percentagem mais elevada – 58% – diz respeito ao recurso à comunicação gesto-oral, seguindo-se o recurso à língua gestual – 21% – e, por fim, o recurso à língua oral numa percentagem de 13%; o grupo Controlo I S também apresenta a percentagem mais elevada – 50% – relativa ao recurso gesto-oral, seguida da percentagem de 42% relativa à utilização da língua gestual.

Vejamos, agora, como comunicam estas crianças com os seus professores:

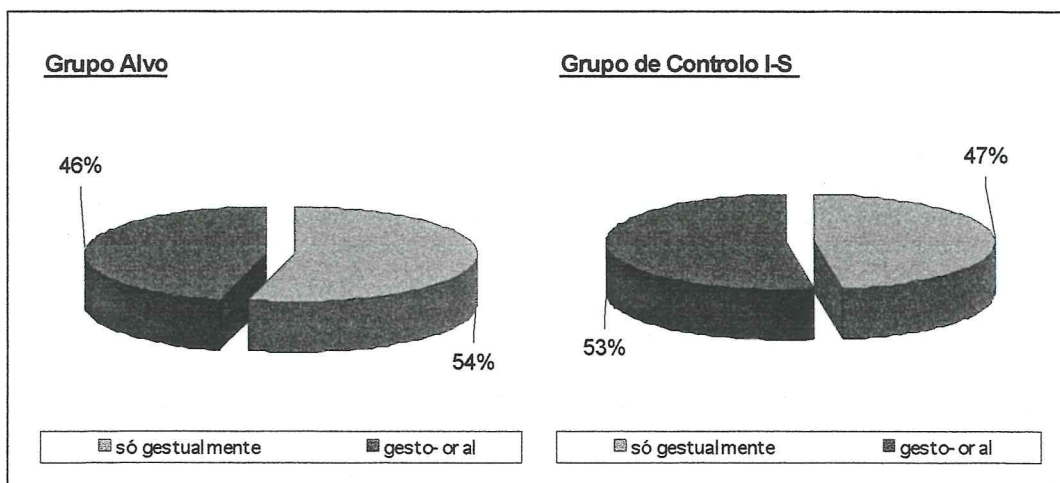


Figura 13 – Comunicação dos Alunos com os Professores – Grupos Alvo e Controlo I S.

- No grupo Alvo a maior parte das crianças – 54% – comunica em língua gestual com os seus professores, enquanto 46% recorre ao gesto-oral; no grupo Controlo I S a percentagem mais elevada – 53% – recorre ao gesto-oral para comunicar com os professores enquanto 47% utiliza como via de comunicação a língua gestual.

Considerando que a língua gestual é o instrumento privilegiado de comunicação destas crianças, podemos verificar que é com os colegas da escola que maioritariamente utilizam a sua língua, segue-se a utilização com os professores, depois com os familiares (no caso do grupo Controlo I S a percentagem de utilização é igual com os professores e com os pais). Em último lugar surge a percentagem mais baixa de utilização da língua gestual com o grupo dos amigos.

Esta análise revela que uma significativa percentagem das pessoas que rodeiam a criança surda não conhece a sua língua, daí o recurso ao gesto-oral que é ineficaz enquanto instrumento de comunicação, o que acarreta muitas dificuldades à interacção e, consequentemente, ao normal desenvolvimento destas crianças.

Outro factor que nos pareceu de interesse analisar diz respeito aos familiares das crianças, concretamente saber se estas crianças terão outras pessoas surdas na família com as quais possam comunicar na sua língua materna.

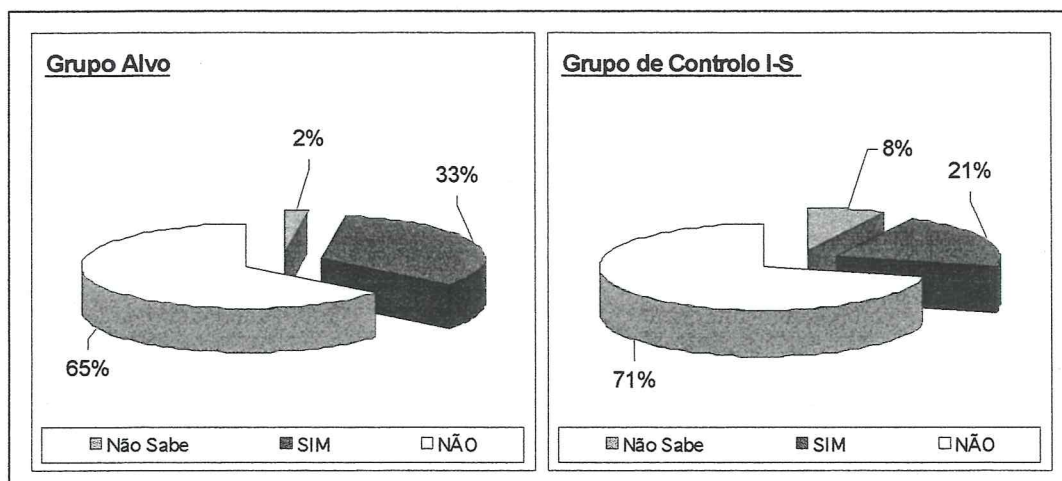


Figura 14 – Caracterização da Surdez: Alunos com Parentes Surdos – Grupos Alvo e Controlo I S.

A observação da figura 14 diz-nos que no grupo Alvo há uma percentagem de 33% de familiares surdos e no grupo Controlo I S 21%. Do levantamento que fizemos destes familiares, no grupo Alvo distribuem-se da seguinte forma: 15,5% irmãos, 4,5% pai e mãe, 6% só pai, 2,3% tios, 2,3% primos e 2,4% outros.

No grupo Controlo I S os 21% de parentes surdos distribuem-se assim: 2,1% mãe e tios, 2,3% só pai, 2,6% irmãos, 2,5% primos, 2% tios e outros, 9,5% outros.

Se confrontarmos os dados da figura 14 com os da figura 10 verificamos que no grupo Alvo os 33% dos familiares surdos se aproxima dos 38%, que na figura 10, representam a percentagem de familiares com os quais a criança comunica em língua gestual; no grupo Controlo I S a percentagem de parentes surdos apresenta-se muito inferior àquela que na figura 10 refere os familiares com os quais a criança comunica em língua gestual; este facto leva a pôr a hipótese de que tanto num grupo como noutro haja alguns familiares ouvintes que tenham aprendido a língua gestual para comunicar com as crianças.

### 2.3.2 Idade de Início da Escolaridade e Exames Psicológicos

Depois da caracterização de alguns aspectos específicos relativamente à surdez nos grupos Alvo e Controlo I S passamos à leitura de alguns dados comuns aos três grupos. Os

dados de que vamos fazer a leitura referem-se à idade de início da pré-escola, idade de início do 1º CEB e exames psicológicos.

Iniciamos pela leitura comparativa do percurso educativo dos três grupos no que se refere à idade de início na pré-escola onde podemos observar o seguinte (Fig. 15):

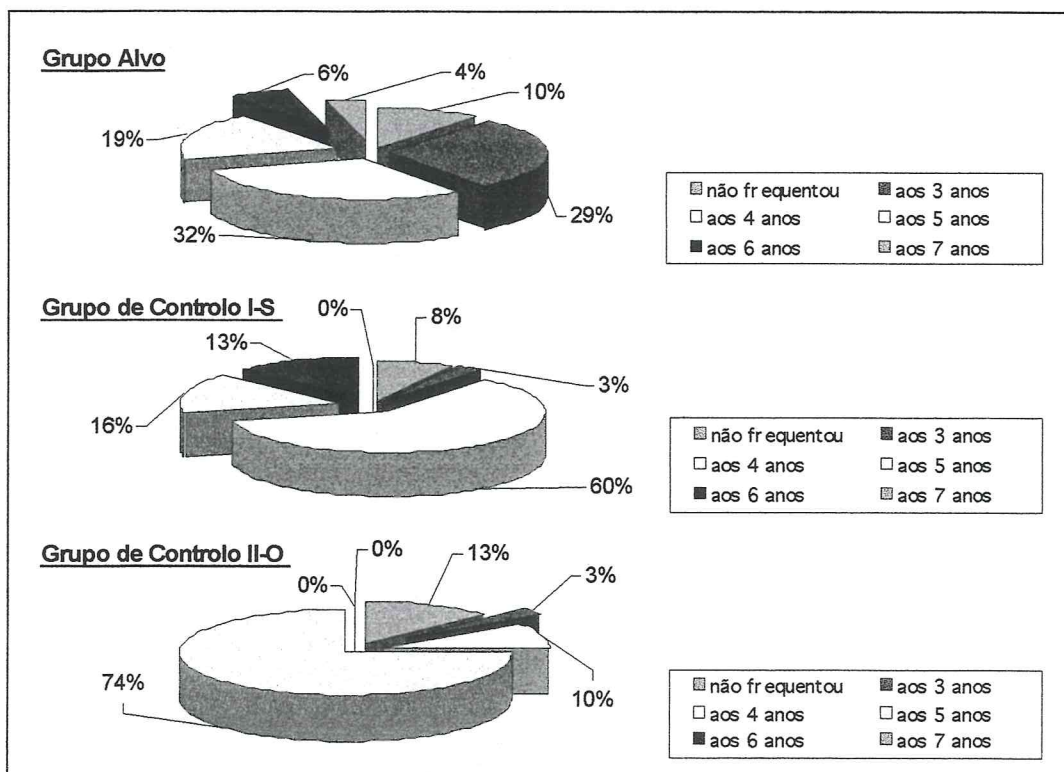


Figura 15 – Percurso Educativo: Idade de Início na Pré-Escola – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

No grupo Alvo 32% iniciou a pré-escola aos quatro anos, 29% aos três, 19% aos cinco anos, 6% aos seis e 4% aos sete; 10% não frequentou a pré-escola.

No grupo Controlo I S 60% iniciaram aos quatro anos, 16% aos cinco, 13% aos seis anos, 3% aos três e 8% não frequentaram.

No grupo Controlo II O 74% iniciaram a pré-escola aos cinco anos, 10% aos quatro, 3% aos três e 13% não frequentaram.

Comparando os três grupos verificamos que nos grupos Alvo e Controlo I S existe uma percentagem similar de crianças que iniciaram a pré-escola entre os 3 e 4 anos (respectivamente 61% e 63%); ainda entre estes dois grupos há percentagens semelhantes de

crianças que iniciaram a pré-escola com cinco anos (respectivamente 19% e 16%); no grupo Controlo II O a grande percentagem de início da pré-escola recai nos cinco anos – 74%; nos três e quatro anos este grupo apresenta uma percentagem de 13%, bem como 13% que não frequentaram a pré-escola.

Esta análise indica que as crianças dos grupos Alvo e Controlo I S, na sua maioria, iniciaram mais cedo a pré escola do que as do grupo Controlo II O; é ainda o grupo Controlo II O que apresenta a percentagem mais elevada de crianças que não frequentaram a pré-escola.

Verificamos ainda que no grupo Alvo aparecem crianças frequentando a pré-escola com seis e sete anos (10%) e no Controlo I S (13%) com seis anos – idades que não se verificam no grupo Controlo II O.

No que respeita à idade de início do 1º CEB podemos fazer a seguinte leitura (Fig. 16):

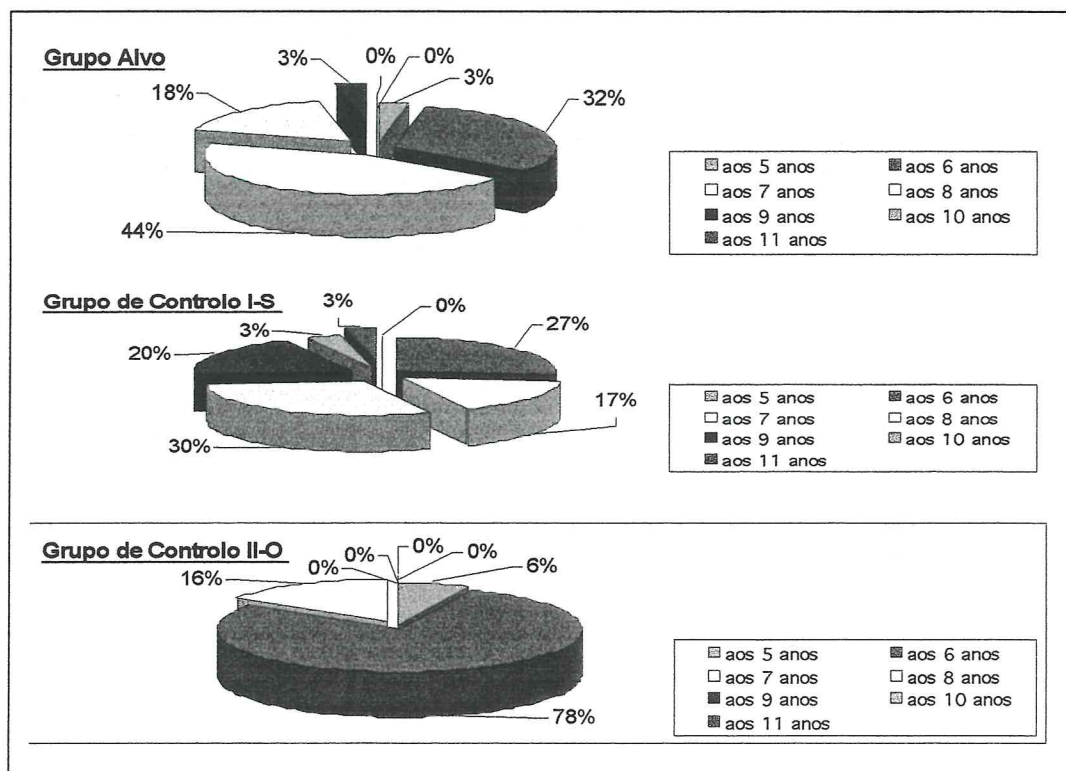


Figura 16 – Percurso Educativo: Idade de Início no 1º CEB – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

- O grupo Controlo II O possui a percentagem mais elevada de crianças que iniciaram o 1º CEB aos seis anos – 78% – seguido dos grupos Alvo e Controlo I S respectivamente com 32% e 27%; o grupo Alvo apresenta a percentagem mais elevada de crianças que iniciaram o 1º CEB aos sete anos – 44% – seguido dos grupos Controlo I S com 17% e Controlo II O 16%; os grupos Controlo II O e Alvo apresentam crianças que iniciaram o 1º ciclo com cinco anos em percentagens respectivamente de 6% e 3%. Os grupos Controlo I S e Alvo apresentam crianças a iniciar o 1º CEB com oito anos respectivamente em 30% e 18%, aos nove anos com percentagens respectivas de 20% e 3% e o grupo Controlo I S ainda apresenta crianças a iniciar o 1º CEB com dez anos – 3% – e com onze anos – 3%.

Em resumo, se partirmos do princípio que o início do 1º CEB está oficialmente determinado que comece aos seis anos (ou a completar seis anos até ao final do ano da inscrição nesse ciclo de ensino) temos os seguintes valores: o grupo Controlo II O tem 84% de crianças nessas circunstâncias, o grupo Alvo tem 35% e o Controlo I S 27%; com um ano de atraso ao estipulado, ou seja, aos sete anos de idade, o grupo Alvo apresenta uma percentagem de 44%, o grupo Controlo I S 17% e o Controlo II O 16%; com dois anos de atraso, ou seja, aos oito anos temos o grupo Controlo I S com uma percentagem de 30% e o Alvo com 18%; com três anos de atraso, ou seja aos nove anos, temos 20% no grupo Controlo I S e 3% no grupo Alvo; com quatro e cinco anos de atraso, ou seja aos dez e onze anos o grupo Controlo I S apresenta uma percentagem de 6%.

Estes dados revelam um atraso de entrada no 1º CEB, por parte das crianças dos grupos Alvo e Controlo I S, que não se verifica no Controlo II O, e vão reflectir-se e agudizar-se ao longo do percurso escolar destes dois grupos. É assim que no grupo Controlo II O 94,12% dos alunos que frequentam o 1º CEB têm idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, enquanto

os grupos Alvo e Controlo I S apresentam, respectivamente, 48,84% e 48,57% nessas idades; a percentagem mais elevada de alunos nestes dois grupos situa-se entre os 12 e os 16 anos: grupo Alvo 51,16% e grupo Controlo I S 51,43%.

Pensámos acrescentar a estes dados, e apenas no que se refere aos grupos Alvo e Controlo I S, a idade em que estas crianças tiveram o primeiro contacto com o educador ou professor surdo. Consideramos este factor relevante porque pode trazer repercussões nas aprendizagens das crianças surdas; quanto mais cedo se der esse contacto maior será a possibilidade da criança não só desenvolver a sua língua como de fazer todas as aprendizagens na língua que, na realidade, lhas pode proporcionar em igualdade de circunstâncias com as crianças ouvintes. Vamos fazer a leitura da figura 17:

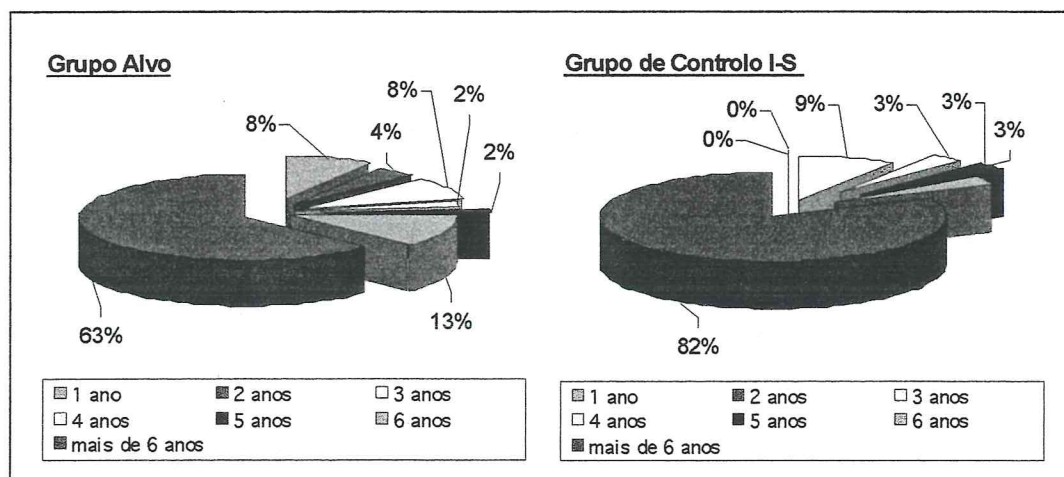


Figura 17 – Idade do Primeiro Contacto com a LGP com o Educador ou Professor Surdo – Grupos Alvo e Controlo I S.

Como podemos verificar no grupo Alvo 63% das crianças tiveram o primeiro contacto com o professor surdo depois dos seis anos, das restantes, 13% aos seis anos, 8% com um ano e 4% com dois anos, na creche; 8% aos três anos, 2% aos 4 e 5 anos com o educador de infância surdo.

No grupo Controlo I S 82% das crianças só contactaram com o professor surdo com mais de seis anos, 3% aos seis anos e 9%, 3% e 3%, respectivamente, aos 3, 4 e 5 anos com o educador surdo. A leitura dos gráficos desta figura diz-nos que a grande maioria das crianças

dos dois grupos só conseguiu interagir na sua língua com o docente surdo depois dos seis anos.

Se confrontarmos estes dados com os da figura 14 na qual se pode ver que a grande maioria dos familiares é ouvinte, somos levados a verificar que a situação das crianças surdas em muito se distancia da das crianças ouvintes que na família e posteriormente na creche, jardim de infância e escola sempre comunicam, interagem e fazem todas as aprendizagens através da sua língua materna.

Passamos, de seguida, aos exames psicológicos relativos aos três grupos no que respeita à Inteligência Geral, Memória Visual e Atenção Perceptiva (vide Anexo II). Os resultados da aplicação desses exames podem observar-se no conjunto de figuras que se seguem. Iniciamos pelos dados do exame de Inteligência Geral (Fig. 18):

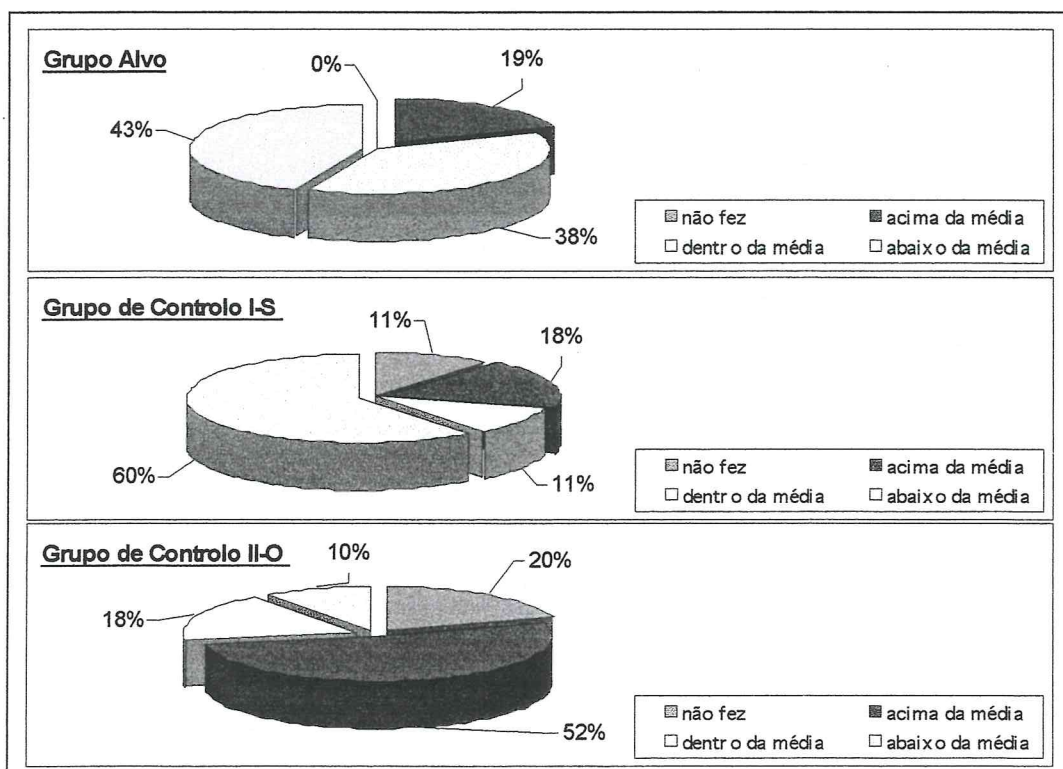


Figura 18 – Exames Psicológicos: Inteligência Geral – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

Comparando os três grupos verificamos que o grupo Controlo II O apresenta uma percentagem muito superior em relação aos outros dois grupos no nível “acima da média” –

52%; os grupos Alvo e Controlo I S apresentam percentagens idênticas, respectivamente 19% e 18%, neste nível; a percentagem mais elevada nos dois primeiros grupos situa-se no nível “abaixo da média”, respectivamente 43% e 60% quando o grupo Controlo II O apresenta 10%; no parâmetro “dentro da média” está em primeiro lugar o grupo Alvo com 38% seguindo-se o grupo Controlo II O com 18% e o grupo Controlo I S com 11%.

Em resumo, os grupos Alvo e Controlo I S, no teste de Inteligência Geral, apresentam valores inferiores aos do grupo Controlo II O, sendo ainda mais acentuada essa diferença no grupo Controlo I S que apresenta uma percentagem de 29% nos parâmetros “acima da média” e “dentro da média” enquanto o grupo Alvo apresenta uma percentagem de 57% nesses dois parâmetros; nestes mesmos parâmetros o grupo Controlo II O atingiu uma percentagem de 70%.

Passamos à leitura dos parâmetros apresentados na prova de Memória Visual (Fig. 19):

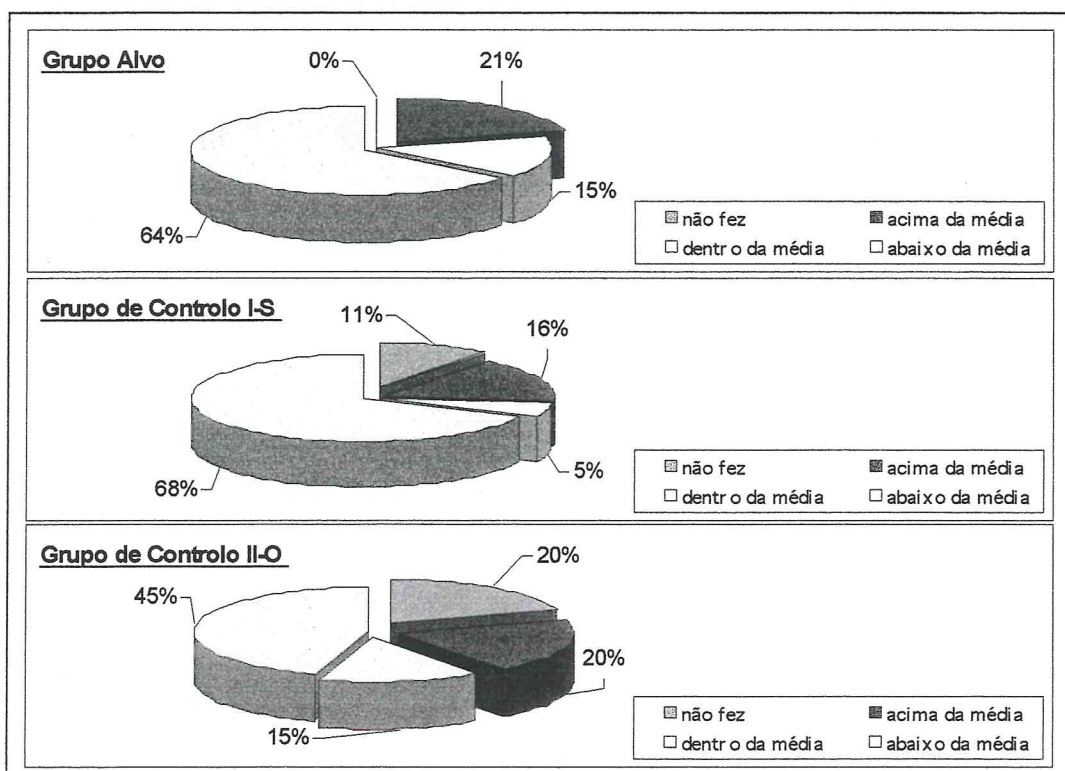


Figura 19 – Exames Psicológicos: Memória Visual – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

Neste exame os três grupos apresentam percentagens altas no nível “abaixo da média” sendo que a mais elevada é a do grupo Controlo I S – 68% – seguida pelo grupo Alvo – 64% – e, por último, o grupo Controlo II O – 45%; no nível “acima da média” os grupos Alvo e Controlo II O apresentam percentagens similares, respectivamente 21% e 20% e o grupo Controlo I S 16%; no parâmetro “dentro da média” o grupo Controlo II O e o grupo Alvo apresentam as percentagens mais altas – 15%, seguindo-se-lhe o grupo Controlo I S com 5%.

Conjugando os dois níveis “dentro da média” e “acima da média” os grupos apresentam as seguintes posições: os grupos Alvo e Controlo II O apresentam percentagens similares (respectivamente 36% e 35%) e o grupo Controlo I S 21%.

O exame para aferição da Atenção Perceptiva apresenta os seguintes resultados (Fig. 20):

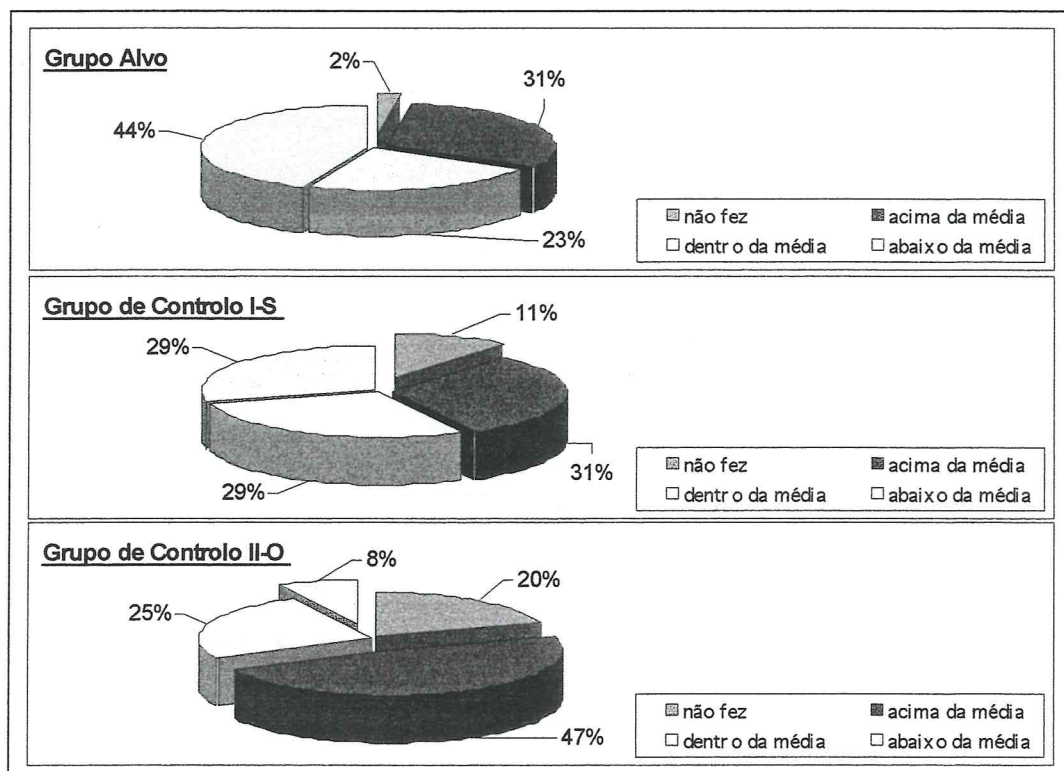


Figura 20 – Exames Psicológicos: Atenção Perceptiva – Grupos Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

No nível “acima da média” o grupo Controlo II O apresenta uma percentagem de 47% seguido dos outros dois grupos com a mesma percentagem – 31% cada; no nível “dentro da

média” o grupo Controlo I S apresenta percentagem mais elevada – 29% – seguido pelo grupo Controlo II O com 25% e pelo grupo Alvo com uma percentagem de 23%; a percentagem mais elevada no nível “abaixo da média” foi atingida pelo grupo Alvo 44%, seguido pelo grupo Controlo I S com 29% e pelo grupo Controlo II O com 8%.

Assim, agrupando os dois parâmetros “acima da média” e “dentro da média” os grupos distribuem-se: grupo Controlo II O com uma percentagem de 72%, Controlo I S 60% e grupo Alvo 54%.

Na globalidade das três provas o grupo Controlo II O apresenta níveis mais elevados nas provas de Inteligência Geral e Atenção Perceptiva em confronto com os outros dois grupos; na prova de Memória Visual os grupos Alvo e Controlo II O apresentam valores similares; o grupo Controlo I S é o que apresenta valores mais baixos nas provas de Inteligência Geral e Memória Visual, enquanto na prova de Atenção Perceptiva apresenta um valor mais elevado do que o grupo Alvo.

Concretizando as percentagens conjuntas dos níveis “acima da média” e “dentro da média” nas três provas encontramos a seguinte distribuição:

	grupo Alvo	Controlo I S	Controlo II O
Inteligência Geral	57%	29%	70%
Memória Visual	36%	21%	35%
Atenção Perceptiva	54%	60%	72%

Quadro 1 – Exames Psicológicos.

Da leitura dos dados da caracterização da amostra, podemos salientar os seguintes pontos que permitem a comparação dos três grupos considerando:

- o nível socio-económico dos três grupos que constituem a amostra deste estudo apresenta bastante homogeneidade quanto às habilitações académicas dos pais e às suas profissões;

- as condições de frequência escolar dos três grupos apresentam os seguintes pontos em comum: as escolas funcionam no mesmo regime e horário de atendimento, promovem actividades extra-curriculares e inserem-se numa rede de escolas públicas sob a tutela do mesmo Ministério;
- os grupos de crianças surdas que constituem parte da amostra (grupos Alvo e Controlo I S) apresentam condições similares no que respeita ao tipo e grau de surdez – a esmagadora maioria com surdez neurosensorial profunda – o que, em termos práticos, significa que não possuem condições de acesso à língua oral em situação de interacção normal;
- considerando que a língua gestual é o instrumento de comunicação privilegiado para estas crianças, verificámos que é essencialmente com os colegas de escola que utilizam este tipo de comunicação; com os pais e professores, a comunicação ainda assenta, em elevada percentagem, no tipo gesto-oral, bem como com os amigos ouvintes; este facto deixa transparecer que grande parte das pessoas que vivem e convivem com a criança surda desconhecem a sua língua, o que não pode deixar de acarretar enormes entraves à indispensável interacção comunicativa e consequente desenvolvimento global destas crianças;
- a grande maioria das crianças pertencentes aos grupos Alvo e Controlo I S só tiveram o primeiro contacto com o professor surdo depois dos seis anos, o que significa que só conseguiram interagir na sua língua com o docente surdo após essa idade;
- se tivermos em conta que as crianças ouvintes, desde a nascença, estão expostas à língua que adquirem de forma natural e às indispensáveis trocas e interacções com o meio e com todos os que as rodeiam, não podemos deixar de perceber que a situação das crianças surdas é muito diferente e que, na sua grande maioria, não possuem qualquer tipo de linguagem quando entram para a escola;

- cabe, ainda, referir que, em consequência dessa situação, o seu desenvolvimento medido através dos dados resultantes dos exames psicológicos – Inteligência Geral, Memória Visual e Atenção Perceptiva – revelam que, exceptuando o grupo Alvo na prova de Memória Visual, nas restantes provas, tanto o grupo Alvo como o grupo Controlo I S apresentam resultados muito inferiores aos do grupo Controlo II O; porém, a sua leitura só pode ser feita em função das dificuldades comunicativas e consequente atraso que sofreram face à aquisição de uma língua; assim sendo, estes resultados são reflexo directo da falta de aquisição de uma língua em idade própria e não de uma real incapacidade cognitiva.

## 2.4 Docentes

O grupo de docentes envolvido neste estudo deverá considerar-se a dois níveis:

- participação directa na investigação
- participação indirecta na investigação

Ao primeiro nível pertencem docentes surdas que participaram da seguinte forma: uma aplicou a Prova de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita e a prova de Reconto de uma História a todas as crianças surdas; esta docente participou ainda, em conjunto com a investigadora, na tradução da citada prova.

A segunda aplicou a Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura e a Prova de Conto de uma História, a todas crianças surdas; participou ainda, em trabalho conjunto com a investigadora, na tradução das duas provas que aplicou.

A escolha recaiu sobre estas docentes surdas pela sua preparação que incluía a especialização em Língua Gestual e Surdez conferida pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (curso atrás referido), pela sua competência em LGP e LP escrita,

pelas suas concepções e preocupações profissionais e ainda pela motivação pessoal para a colaboração na investigação.

Ao grupo envolvido indirectamente na investigação pertencem 6 docentes ouvintes e 6 docentes surdas que se constituíu como grupo de intervenção em que todos se articularam com a investigadora, com os alunos e entre si, num processo colectivo de procura e aplicação das medidas mais adequadas ao ensino deste tipo de população escolar.

Esta participação passou pela experiência profissional dos docentes, pelas preocupações e perspectivas profissionais e por uma motivação pessoal muito sentida e entendida de que haveria uma necessidade urgente de mudança para que o sucesso escolar das crianças surdas passasse a ser uma realidade.

Além destes docentes há ainda a referir a participação de uma psicóloga que se disponibilizou a aplicar os testes de Inteligência Geral, Memória Visual e Atenção Perceptiva a todas as crianças – às surdas em LGP e às ouvintes em LP – que constituíram a amostra deste estudo. Esta psicóloga também esteve incluída no grupo de docentes surdos e ouvintes que, como atrás referimos, se assumiram como grupo de intervenção e cujas motivações eram exactamente as mesmas referidas para os docentes.

### **3. Instrumentos de Análise e Procedimentos**

Com a heterogeneidade da amostra que constituímos para a elaboração deste estudo houve que proceder a uma escolha criteriosa das provas a aplicar para que se adaptassem a todas as crianças e se constituíssem como instrumentos fiáveis de avaliação e posterior comparação.

Tendo ainda em conta que o estudo engloba essencialmente crianças surdas (grupo Alvo e grupo Controlo I S) que se apresentam, à partida, em desigualdade de circunstâncias em relação às crianças ouvintes – tal como nos foi possível verificar através da sua

caracterização, – a escolha das provas revestiu-se de alguma complexidade sendo, por fim, escolhidas e aplicadas em Maio de 1999 e repetidas em Maio de 2000 as seguintes:

- Prova de Conto de uma História
- Prova de Reconto de uma História
- Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita
- Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura
- Prova de Leitura

As primeiras, Provas de Conto e Reconto de uma História, remetem para a avaliação do domínio da Língua Gestual Portuguesa (por parte das crianças surdas) e Língua Portuguesa (por parte das crianças ouvintes).

A Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita aponta para a avaliação das capacidades metalinguísticas das crianças e jovens da amostra que se situam no conhecimento da nomenclatura da língua.

A prova seguinte – Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura – aponta para a funcionalidade da leitura e sua apropriação por parte das crianças.

A Prova de Leitura remete para o conhecimento das crianças no que respeita à leitura. Esta prova não foi aplicada aos grupos da pré-escola, dado que estas crianças ainda não dominam a leitura.

Não podemos perder de vista que a escolha das provas teve de se adaptar às três hipóteses a verificar neste estudo: os resultados na aprendizagem da leitura serão tanto melhores quanto maior for o desenvolvimento linguístico das crianças, bem como as suas capacidades metalinguísticas e a compreensão dos objectivos e utilidade da leitura.

### 3.1 Grupo Experimental

Uma vez seleccionadas as provas, testaram-se a um grupo de crianças surdas e ouvintes, com características semelhantes às da amostra, para verificar o grau de fiabilidade das mesmas.

Neste grupo foram experimentadas todas as provas e procedimentos que julgávamos indispensáveis a este estudo.

A escolha do grupo recaiu em crianças – surdas e ouvintes – que pertenciam à mesma escola do grupo Alvo, embora frequentassem outras instalações, uma vez que a escola se distribui em dois espaços diferentes e distantes, dentro da mesma cidade.

Acresce ainda a particularidade de, nestas mesmas instalações da escola, coexistirem turmas de crianças surdas e turmas de crianças ouvintes que, neste caso concreto, só partilham em comum as actividades desportivas e de complemento educativo.

Foi assim que a estes dois grupos foram aplicadas as seguintes provas seleccionadas:

- Prova de Conto de uma História
- Prova de Reconto de uma História
- Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita
- Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura
- Prova de Leitura

Os grupos eram constituídos por 8 crianças surdas e 8 crianças ouvintes, havendo a preocupação de, em cada grupo, seleccionar 4 crianças que os professores consideravam bons alunos e 4 que os professores consideravam fracos alunos. O grupo de crianças ouvintes frequentava um 4º ano do Ensino Básico e o grupo de crianças surdas frequentava o primeiro ano do 2º ciclo. As provas foram aplicadas no mês de Março de 1999.

A razão pela qual escolhemos crianças deste nível escolar era porque tínhamos algumas dúvidas em relação, essencialmente, à aplicação das provas de Leitura e de Linguagem

Técnica da Leitura e Escrita. As dúvidas residiam no seguinte: poderiam apresentar-se como provas muito simples e de rápida execução para as crianças ouvintes o que, à partida, não nos permitiria uma análise comparativa dos resultados. No que respeita às crianças surdas, pelo conhecimento prévio que tínhamos das suas competências em leitura, essas dúvidas não se nos punham, pelo que (para não utilizar o 4º ano que iria constituir-se como parte do grupo Alvo) não tivemos receio de aplicar os testes a um grupo que, já tendo concluído o 4º ano de escolaridade, se encontrava no 1º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

A aplicação destas provas permitiu a adaptação final dos instrumentos a utilizar quer de ordem metodológica, quer de ordem dos conteúdos.

Na prova de leitura, que era constituída por 21 ítems e era uma das provas que receávamos que fosse de fácil resolução, sobretudo para os alunos ouvintes das classes mais avançadas, obtivemos os seguintes resultados:

#### *Grupo das crianças ouvintes*

Das 8 crianças uma acertou em 22 ítems, 1 em 21, uma em 20, duas em 19 e três em 17.

#### *Grupo de crianças surdas*

Das 8 crianças uma acertou 19 ítems, uma acertou 18, uma 17, uma 16, uma 14, uma 13, uma 12 e uma 6.

Deste grupo experimental o que nos importou concluir foi que no que diz respeito a esta prova nenhuma criança – ouvinte ou surda – acertou nos ítems todos, pelo que o receio inicial de que a sua aplicação a grupos de crianças de escolaridade mais avançada prejudicasse a comparação entre grupos deixou de existir. Decidimos, ainda, em relação ao grupo da amostra, anotar o tempo de resolução individual da prova o que, em circunstâncias possíveis de acerto em todos os ítems, poderia ser um factor de ponderação a ter em conta. Concluiu-se ainda que era possível aplicar esta prova às crianças surdas pela investigadora, uma vez que

os conhecimentos de LGP por parte da investigadora eram suficientes para permitir uma boa compreensão da explicação inicial da prova.

A prova de Aplicação das Utilizações Funcionais da Leitura era constituída inicialmente por cinco perguntas que tinham em vista avaliar o nível de conhecimento da utilidade da leitura, cujas respostas se enquadravam em grupos previamente fixados; face à heterogeneidade e características específicas das crianças que constituíam a amostra, concluiu-se que a prova deveria ser reformulada no sentido de aceitar como certas todas as respostas coerentes para as quais seriam encontradas as categorias adequadas.

Também se chegou à conclusão que estas perguntas deveriam ser feitas às crianças surdas por uma docente surda uma vez que a criança surda, ao falar com um ouvinte, apresenta tendência para recorrer ao gesto-oral o que torna o conteúdo das respostas pouco credível.

Um dos testes preparatórios consistiu em a investigadora, propositadamente, começar por fazer estas perguntas oralmente às crianças surdas (todas elas tinham estado sujeitas durante muitos anos a um ensino exclusivamente oralista) e nenhuma conseguiu entender qualquer das perguntas ou sequer percebeu que lhe estavam a ser feitas perguntas às quais deveria responder. Este teste comprovou que as crianças surdas, apesar de terem estado muitos anos sujeitas aos ensino oralista, não conseguiam compreender, em língua oral, as perguntas mais lineares.

Na aplicação da prova da Linguagem Técnica da Leitura e Escrita, uma das que também se nos punha o problema de poder ser demasiado simples para grupos de nível escolar mais elevado, obtivemos os seguintes resultados nos 23 ítems nos quais se constituía:

#### *Grupo de crianças ouvintes*

Nas 8 crianças às quais se aplicou a prova, duas acertaram 20 ítems, duas 19, uma 16, uma 15 e duas 13.

### *Grupo de crianças surdas*

Das 8 crianças uma acertou 22 ítems, uma 19, três 18, uma 17, uma 14 e uma 9.

Mais uma vez verificámos que esta prova se adequava à amostra escolhida e concluímos ainda que deveria ser aplicada às crianças surdas por uma docente surda dado que toda a sua realização estava condicionada por pequenas ordens dadas que a criança tinha de executar e, por muito simples que fossem essas ordens, a criança, oralmente, não as entendia.

### *Provas de Conto e Reconto de uma História*

A aplicação destas provas fez-se da seguinte forma: o conto, pedindo à criança que contasse uma história, a partir de uma sequência de imagens que lhe eram apresentadas; o reconto, que recontasse uma história que lhe era contada. Para a sua aplicação houve que:

- recorrer à docente surda para contar a história da Prova de Reconto às crianças surdas e ainda para lhes apresentar a sequência de imagens, que deu origem à Prova de Conto da História; duas razões principais nos conduziram a esta decisão: a primeira, porque a professora surda é a que apresenta a competência linguística necessária para a passagem da história à criança; a segunda, porque, tal como atrás referimos, quando a criança surda tem um interlocutor surdo utiliza na sua comunicação a LGP, quando tem um interlocutor ouvinte recorre mais ao gesto-oral ou ainda ao “português gestualizado”<sup>[188]</sup> por lhe parecer que é melhor entendido pelas pessoas ouvintes;
- definir muito claramente como iríamos tratar o material vídeo com as recolhas das provas das crianças e, assim, decidimos que seria necessário recorrer à tradução para passar as provas da LGP para a LP escrita (para posterior análise);
- definir com clareza e precisão o tipo de tradução a seguir nestas provas.

Concluiu-se ainda que professora surda seria indispensável para, em conjunto com a investigadora, proceder à tradução das citadas provas;

No que respeita às crianças ouvintes houve que:

- definir que era a investigadora que aplicava as provas;
- definir com clareza e precisão o tipo de transcrição da língua oral para a escrita, bem como as regras a seguir.

No que diz respeito às crianças surdas e ouvintes houve que:

- definir quais os dados morfológicos, sintácticos ou outros que se mostravam pertinentes para o estudo comparativo do desenvolvimento da LGP e LP oral;
- houve que decidir sobre o modelo de gramática a seguir nas categorizações gramaticais que tinham de ser tomadas em conta.

Resta acrescentar que a partir da aplicação destas provas ao grupo experimental se decidiu ainda que todas as futuras provas seriam filmadas em vídeo o que realmente aconteceu e que, ao longo das diversas fases de análise dos resultados, se revelaram da maior utilidade.

Para terminar diríamos que as provas previamente seleccionadas foram as inicialmente escolhidas embora, após a sua aplicação ao grupo experimental, sofressem adaptações e procedimentos indispensáveis e mais adequados de forma a permitir a sua aplicação, o mais correcta possível, ao grupo-amostra.

---

<sup>188</sup> Modalidade de comunicação criada pelos professores ouvintes, numa tentativa de interagir com a criança surda, em

## 3.2 Descrição das Provas Seleccionadas

### 3.2.1 Prova de Conto de Uma História

Esta prova constou da narração em LGP ou em LP oral por parte respectivamente das crianças surdas e ouvintes, a partir de uma sequência de 5 imagens<sup>[189]</sup> (vide Anexo III) que lhes foi apresentada, no momento da prova, pela docente surda ou pela investigadora com a seguinte indicação: *“Vais olhar com muita atenção para estas imagens e vais contar-me a história que nelas vês; olha com atenção e quando terminares podes começar a contar-me a história”*.

As provas foram de aplicação individual e todas foram gravadas em vídeo.

A prova foi aplicada a todas as crianças surdas pela mesma docente surda e pela investigadora a todas as crianças ouvintes. A prova foi ainda aplicada da mesma forma às crianças surdas e às crianças ouvintes.

### 3.2.2 Prova de Reconto de Uma História

Esta prova constou da narração, em LGP ou em LP oral, de uma história às crianças que imediatamente a seguir a recontavam de igual forma ou à docente surda (no caso das crianças surdas) ou à investigadora (no que respeita às crianças ouvintes).

A história cuja versão foi a mesma – por parte da professora surda e da investigadora – baseou-se numa sequência de 5 gravuras (vide Anexo IV) que não foi mostrada às crianças e que só serviu de modelo para a narração da história às crianças. Foi escolhida de entre uma série de sequências apresentadas em material pedagógico editado pela Nardil S.L. e denominado “Causa-Efecto”.

Tal como o Conto, o Reconto foi gravado em vídeo para posterior tratamento dos dados.

---

que utilizam algum vocabulário da LGP mas inserido nas regras gramaticais da LP.

<sup>189</sup> Esta sequência foi extraída do material pedagógico *Causa-Efecto II*, Nardil, S.L.

Esta prova como a anterior – Prova de Conto de uma História – constituíram o corpus destinado a avaliar o desenvolvimento das crianças na sua primeira língua – LGP para as crianças surdas e LP oral para as crianças ouvintes – enquanto factor facilitador da apropriação da leitura (hipótese formulada neste estudo). O primeiro aspecto que houve de considerar foi o dos dados a recolher nestas realizações que deveriam dar-nos uma leitura clara e o mais correcta possível do desenvolvimento apresentado pelas crianças no primeiro e segundo Conto e Reconto que se situaram entre as duas recolhas do corpus.

Assim, no que respeita aos dados,<sup>[190]</sup> existiam dois aspectos importantes a considerar na produção das crianças: um de natureza quantitativa e outro de natureza qualitativa. No aspecto quantitativo, seriam traduzidas em número todas as “unidades lexicais”<sup>[191]</sup> produzidas em cada conto e reconto; no qualitativo essas unidades lexicais seriam classificadas gramaticalmente e agrupadas nas respectivas categorias. Ainda dentro do aspecto qualitativo, pareceu-nos do maior interesse apresentar o texto dividido em orações devidamente classificadas (também contabilizadas no final de cada texto), uma vez que nos daria uma panorâmica clara do grau de complexidade do texto tendo em conta que um texto mais elaborado (e que revela um maior domínio da língua) apresenta um leque muito variado de conjunções coordenativas e subordinativas; ainda o facto de termos o texto dividido em orações, devidamente contabilizadas, permitia-nos ter uma noção mais exacta da extensão e elaboração do texto, do recurso a determinadas estruturas sintácticas assim como encontrar o número médio de unidades lexicais produzidas por aluno que, num trabalho desta natureza,

---

<sup>190</sup> O corpus que constitui estas duas provas - Conto e Reconto de uma História - foi trabalhado em conjunto pela investigadora e seu colega Amândio Coutinho; no que respeita à investigadora, foi tido em conta enquanto factor facilitador da leitura, quanto ao outro investigador, em estudo a apresentar brevemente, é tido em conta enquanto factor facilitador da escrita.

<sup>191</sup> Denominamos “unidades lexicais” e não palavras porque, tal como à frente explicitaremos, as diversas locuções que os textos apresentam foram contabilizadas apenas como uma unidade e não como várias unidades (Exemplo: “em cima de” foi considerada como uma unidade lexical, embora sendo formada por três palavras).

pode ser um elemento de ponderação na comparação entre os diversos resultados apresentados pelos grupos em estudo.

Para a concretização destes aspectos que considerámos da maior relevância havia que decidir sobre duas questões prévias: uma relacionada com o tratamento do material oral e gestual, recolhido em vídeo, o qual necessitava ser passado a escrito, segundo regras que tinham de ser estabelecidas; outra relacionada com a definição, estruturação e enquadramento teórico das categorias gramaticais a tratar.

### 3.2.2.1 Tratamento do Material Oral e Gestual

Para o material oral – na sua passagem à escrita – temos ao dispor a transcrição ortográfica enquanto que para o material gestual temos de recorrer à tradução porque tratando-se da LGP – enquanto língua de realização visuo-espacial constituída por gestos, posições do corpo, expressões faciais e regras gramaticais correspondentes, mas distintas das da LP escrita<sup>[192]</sup> – esta não é comparável na sua transcrição (glosa), daí o facto de termos de recorrer à sua tradução.

Iniciaremos, assim, por tratar a problemática da transcrição do material oral.

O acto de transcrever não pode ser visto como um mero exercício mecânico, uma vez que tem implicações sérias ao nível da sua análise e conseqüentemente ao nível de um estudo mais alargado como seja o estudo comparativo proposto neste trabalho.

Assim, o tipo de transcrição bem como as regras a adoptar foram determinadas tendo em conta o corpus recolhido assim como os objectivos de análise.

Definimos atrás que a análise pretendida se situa numa análise do tipo gramatical, onde se contemplam essencialmente os aspectos morfológicos e também aspectos sintácticos.

---

<sup>192</sup> Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R., *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, obra citada, pp. 31-32.

Decidimos assim que o tipo de transcrição que melhor se adaptava seria o da transcrição ortográfica <sup>[193]</sup> na qual nos restringíssemos à notação dos fenómenos essenciais para a futura comparação.

Temos consciência de que se pretendêssemos uma fidelidade total ao texto oral gravado (onde se anotassem todos os fenómenos da fonética oral) a transcrição tornava-se de difícil legibilidade e não corresponderia aos objectivos pretendidos.

O carácter específico do código oral pede uma adaptação ao sistema escrito, daí ser possível utilizar uma transcrição ortográfica correcta dos enunciados orais, ainda que, para que tal aconteça, seja necessário explicitar claramente os procedimentos adoptados. <sup>[194]</sup>

Assim, tendo em conta os aspectos relevantes que, uma vez definidos, havia que destacar privilegiámos os seguintes:

- transcrição integral dos enunciados orais nos aspectos gramaticais (morfológicos e sintácticos), onde se incluíram, ainda, todos os recursos de indecisão e de posterior retomada do discurso que se encontram enquadrados pelas “Pausas Silenciosas” e “Pausas Preenchidas”<sup>[195]</sup>, estas definidas como uma parcela temporal em que há vocalização ou palavras não relevantes linguisticamente para o conjunto das sequências fónicas;
- todos os recursos rítmicos e melódicos da língua oral foram considerados através dos sinais de pontuação<sup>[196]</sup>, sendo que para a marcação das pausas foram utilizadas a vírgula, o ponto e o ponto e vírgula e para a marcação da melodia e entoação foram

---

<sup>193</sup> Chacoto, L., *Des la Transcription et l'Édition de Textes Oraux jusqu'à l'Analyse Linguistique d'une Langue Parlée: Quelques Aspects Methodologiques*, Separata de Estudos Franceses 8-9, Universidade de Salamanca, 1993, pp. 9-13.

<sup>194</sup> Thibault, P. et Vincent, D., *La Transcription en la Standardisation des Productions Orales*, LINX, 18, Paris, Ed. Univ. Paris-X-Vanterre, 1990, pp. 19-32.

<sup>195</sup> Delgado-Martins, M.R., Freitas, M.J., In: Encontro de Processamento de Língua Portuguesa, *Estruturação Temporal da Fala: Análise Acústica e Reconhecimento Perceptivo*, FLL, Actas, 1993, pp. 197-202.

<sup>196</sup> Catach, N., *La Ponctuation*, Langue Française, 45, Paris, Ed. Larousse, 1980, pp. 16-27.

utilizados os dois pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as aspas e o travessão,<sup>[197]</sup>

- foram consideradas todas as incorrecções de natureza morfológica ou sintáctica (ex.: erros de concordância, incorrecta utilização dos tempos verbais, inversão na ordem das palavras, etc.).

Assim, tal como já referimos, não foram considerados relevantes para esta análise as características fonéticas que se ligam directa e estritamente a tendências fonéticas da língua oral: aférese (ex.: tá, por está), síncope e aglutinação (ex.: cum, por com um), transformação do ditongo em vogal (ex.: ã, por não), metátese (ex.: pro, por por), prótese (ex.: amando, por mando).

Resta acrescentar que no início da prova era sempre dito a todas as crianças, pela investigadora, o seguinte: “vou contar-te uma história; vais estar com muita atenção porque quando eu terminar vais ter de me contar”.

Quando a investigadora terminava a narração perguntava à criança: “percebeste tudo ou tens dúvidas?”. Se a criança dizia que tinha dúvidas a investigadora esclarecia-a, no caso de a criança não ter dúvidas dizia-lhe: “então conta-me agora tu esta história”.

A prova foi aplicada sempre da mesma forma a todas as crianças ouvintes pela investigadora.

Passemos agora ao tratamento do material gestual que, como atrás referimos, teve de ser traduzido e não transcrito, uma vez que a LGP é uma língua com características distintas da LP escrita, pelo que a passagem de uma a outra só poderia efectivar-se através do recurso à tradução.

---

<sup>197</sup> Este aspecto reveste-se de grande importância na transcrição na medida em que um discurso oral sem estas notações se torna ilegível e presumivelmente monocórdico.

Põe-se assim, de imediato, a questão da tradução, questão polémica já desde a Antiguidade até aos nossos dias, que leva alguns teóricos a questionarem a possibilidade da tradução e muitas vezes concluírem sobre a intradutibilidade dos textos.<sup>[198]</sup>

Porém, a tradução é uma actividade cada vez mais generalizada. A nossa civilização alimenta-se de traduções e seria impensável passar sem elas; basta a sua existência para afirmar a tradutibilidade dos textos. Este facto, porém, não significa que se tenham resolvido todos os problemas levantados ao acto de traduzir, pelo contrário, ao aceitar-se actualmente a tradução tem-se a consciência plena de uma série de dificuldades que ainda não foram completamente superadas e não se sabe se alguma vez poderão ser ultrapassadas na sua totalidade.

No entanto cada vez mais a necessidade das traduções é uma realidade, a sua utilidade inegável e os fins a que se destinam são cada vez mais variados.

Assim sendo, e numa tentativa de minimizar as dificuldades reais que uma tradução apresenta parece-nos que é possível definir parâmetros que se podem pautar pelos seguintes: em primeiro lugar, definição clara do conceito de tradução, tendo em vista não só o texto mas os objectivos da tradução; seguidamente, explicitação do tipo de tradução pretendida e posteriormente enunciação das regras precisas e claras a aplicar na tradução.

Quanto ao conceito de tradução entendemos que, de uma forma genérica, esta deverá dizer, com a maior precisão possível, aquilo que o texto original quer dizer.

Estamos de acordo com Mário Vilela<sup>[199]</sup> quando escreve: “a tradução não é uma simples transposição substitutiva, mas antes o conjunto de duas operações complementares: identificar o texto que é ponto de partida e reconstituir o texto que é ponto de chegada”. Sem dúvida que entre estas duas operações é que se situam as regras da tradução e se define

---

<sup>198</sup> Croce, B., *Estetica Coma Scienza dell'espressione e Linguistica Generale*, Teoria e Storia, Milano – Palermo – Napoli, Ed. Sandron, 1902.

também o papel do tradutor que, quanto a nós deve colocar-se na situação de um intérprete e intermediário que reproduz fielmente aquilo que o autor disse. Quando referimos a reprodução fiel reportamo-nos à figura do tradutor que tem o cuidado de conservar todas as passagens menos claras ou “defeitos” do texto original, sem nunca assumir um papel de corrector.<sup>[200]</sup>

Quanto ao tipo de tradução pretendida, e tendo em conta o estudo em questão, pensamos que se situa no tipo que Roman Jakobson<sup>[201]</sup> designa por tradução interlingual e que define como “tradução propriamente dita que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua”.

No caso da nossa tradução, não se trata de signos verbais mas de signos gestuais o que em nada invalida a aplicação da definição de Jakobson. Na realidade, na tradução interlingual – LGP → LP escrita – não existe uma equivalência completa entre as unidades de código pelo que há que criar algumas dessas equivalências, adaptando, importando modos de exprimir, explicitando e parafraseando, conseguindo assim a melhor e mais precisa ponte entre o “texto de partida” e o “texto de chegada”.

Por outro lado, como em quaisquer outras línguas, há sistemas gramaticais diferentes que sem dúvida tornam a tradução problemática mas possível de elaborar com qualidade e adequada aos objectivos pretendidos.<sup>[202]</sup> Há princípios genéricos que se aplicam a todas as traduções sejam quais forem as línguas que nelas estiverem envolvidas e que têm um peso fundamental pelo que qualquer tradutor tem de as ter sempre presentes: a necessidade de um conhecimento profundo das línguas de “partida” e de “chegada”, um conhecimento profundo

---

<sup>199</sup> Vilela, M., *Tradução e Análise Construtiva: Teoria e Aplicação*, Lisboa, Ed. Caminho, 1994, p. 27.

<sup>200</sup> Lipschy, G., *Linguagem – Enunciação: Tradução*, In: *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 2, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984, pp. 291-293.

<sup>201</sup> Jakobson, R., *Linguística e Comunicação*, S. Paulo, Ed. Cultrix, 1970, p. 65.

do texto a traduzir onde se incluem obviamente os aspectos temporais, culturais, intencionais e outros, e ainda uma definição clara das regras a aplicar na tradução.

No que diz respeito à tradução em causa neste estudo – tradução do Conto e do Reconto de uma História pelas crianças surdas – houve que ter em conta todos estes aspectos pelo que, para que a tradução se tornasse o mais precisa possível, foi elaborada em conjunto com a docente surda que aplicou as Provas de Conto e de Reconto.

Foi assim que, tendo em conta os objectivos desta tradução, se definiram, juntamente com a docente surda, as regras a aplicar na tradução e que passamos a explicitar:

- tradução integral dos enunciados em LGP tendo em conta todos os aspectos morfológicos, sintácticos e lexicais. Foram ainda incluídos todos os recursos de indecisão e posterior retomada do discurso que se enquadraram na denominação “Pausas Silenciosas” e “Pausas Preenchidas”;
- todos os recursos a elementos não manuais da LGP foram considerados (estes recursos correspondem aos rítmicos e melódicos utilizados na língua oral) e foram traduzidos através de sinais de pontuação;
- todos os aspectos faciais e corporais significativos da LGP

Assim, para a vírgula foi considerada uma curta pausa em que as mãos se mantiveram em posição neutra; o ponto e vírgula correspondeu a uma pausa em que as mãos se mantiveram numa posição neutra em simultâneo com uma inclinação da cabeça para a direita; o ponto, a uma pausa prolongada em que as mãos ficam em posição de descanso frente ao tronco; o ponto de interrogação correspondeu a um arquear das sobrancelhas, leve inclinação da cabeça e olhar fixo; o ponto de exclamação a uma pequena paragem em simultâneo com o abrir dos olhos e uma expressão de espanto.

---

<sup>202</sup> Lipschy, G., *"Tradução"*, In: Enciclopédia Einaudi, Vol. 2, obra citada, pp. 292-293. Concordamos com o autor quando defende que há vários tipos de tradução tendo em conta essencialmente a natureza do texto, o que conduz ao

As aspas foram utilizadas para a marcação do discurso directo expresso em simultâneo pela deslocação corporal da criança (ao assumir o papel da personagem) e pela reprodução dos gestos que essa personagem efectivamente emitiu.<sup>[203]</sup>

Foram consideradas todas as incorrecções de natureza morfológica ou sintáctica que incluem os erros de concordância e de ausência de elementos fundamentais da oração.

Por outro lado não foram considerados alguns aspectos que não apresentavam relevância neste estudo como a assimilação de gestos que se ligam directamente à rapidez de execução da língua gestual (que se podem aproximar à aférese, síncope e aglutinação, características fonéticas da língua oral).

Estes aspectos porém não influíram directamente no enunciado das provas em LGP.

A docente surda iniciou a prova às crianças como a investigadora às crianças ouvintes transmitindo o seguinte em LGP: “Vou contar-te uma história; vais estar com muita atenção porque quando eu terminar, vais ter de me contar”.

No final da narração a docente surda perguntou às crianças se tinham dúvidas e, havendo necessidade, elucidou-as. No caso da criança não apresentar dúvidas pedia-lhe: “Então conta-me agora tu esta história”.

A prova foi aplicada a todas as crianças surdas pela mesma docente surda e sempre da mesma forma.

### 3.2.3 Provas de Conto e de Reconto de Uma História – Tratamento dos Dados

Temos vindo a tratar nestas duas provas das metodologias e estratégias utilizadas na recolha do corpus. Cabe agora considerar os recursos que utilizámos para podermos fazer uma

---

recurso a critérios de tradução naturalmente distintos.

<sup>203</sup> Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R., *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, obra citada, pp. 127-128.

leitura dos dados recolhidos nestas duas realizações de modo a fornecer-nos uma leitura do desenvolvimento apresentado pelas crianças no que se refere à LGP e LP oral.

Como atrás referimos pareceu-nos dever considerar neste corpus dois aspectos fundamentais: um que traduzisse em número todas as unidades lexicais produzidas numa e noutra prova, e outro que desse conta das categorias gramaticais utilizadas por cada criança. Pareceu-nos ainda importante considerar os textos divididos em orações, devidamente contabilizadas e classificadas. Os dados recolhidos, devidamente organizados e tratados poderiam vir a ser posteriormente comparados, entre todas as produções das crianças, e fornecerem-nos uma panorâmica global e comparativa do desenvolvimento das duas línguas.

A primeira questão que se nos pôs foi a definição das categorias gramaticais para a LGP, uma vez que se trata de uma língua distinta da LP; porém, dado que nas provas de Conto e de Reconto de uma História recorreremos à tradução da LGP para a LP escrita, não tivemos nenhum problema em adoptar as mesmas categorias gramaticais da LP.

Seguidamente, e tendo em conta dever seguir uma linha uniforme e coerente de análise gramatical, resolvemos eleger a “A Nova Gramática do Português Contemporâneo”<sup>[204]</sup> porque apresenta uma descrição do português contemporâneo em que toda a informação é dada de forma completa e exemplificada, o que muito auxiliou nas análises morfológicas e sintácticas contempladas neste estudo; por outro lado trata-se de uma gramática suficientemente abrangente da língua portuguesa o que permite que os critérios de classificação de todos os aspectos gramaticais apresentem uniformidade e coerência de tratamento.

---

<sup>204</sup> Cunha, C., Cintra, L., *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Ed. João Sá da Costa, 1984.

Para complementar e, algumas vezes, completar as informações contidas na Gramática atrás citada recorreremos ainda ao “Dicionário da Língua Portuguesa – Dicionários Editora”<sup>[205]</sup>.

Uma vez definidos todos os aspectos sobre os quais iria incidir a análise do corpus, iniciámos o trabalho de recolha e estruturação dos dados tendo em vista uma leitura exaustiva dos mesmos.

Dado que todas as categorias e nomenclaturas adoptadas pertencem a “A Nova Gramática do Português Contemporâneo” – nas anotações que se seguem apenas constam as páginas onde se encontram as categorias tratadas.

Cada texto relativo à Prova de Conto e de Reconto de uma História (recolhido da gravação vídeo através da transcrição – para as crianças ouvintes – e da tradução – para as crianças surdas – foi tratado individualmente (vide Anexo V) pela investigadora e passou pelas fases que se seguem.

### 3.2.3.1 Análise Global do Texto

A análise global do texto passou pela anotação na margem direita do mesmo – espaço que reservámos para o efeito – de todas as particularidades da sua elocução como por exemplo: Pausas Silenciosas [...], Pausas Preenchidas [f... f... fô], irregularidades morfológicas do tipo: utilização de uma preposição por outra (ex.: substituição da preposição *em* pela preposição *a*); irregularidades sintácticas como por exemplo a ausência de sujeito, predicado, objecto directo, etc.; convém aqui destacar que o termo “ausência” se reporta sempre a categorias gramaticais que não estão materialmente expressas no texto e não podem ser identificadas.

---

<sup>205</sup> Costa, J.A., Sampaio e Melo, A., *Dicionários Editora*, 8ª Edição revista e actualizada, Porto, Ed. Porto Editora, 1999.

Neste espaço anotámos também as “repetições de relevo” e as “duplicações de expressões de relevo” que contemplam as repetições de natureza intencional que visam destacar ou reforçar algumas ideias-chave dentro da narração.

Anotámos ainda as formas verbais ocultas que correspondem a formas verbais dispensáveis no discurso oral e gestual, no primeiro, devido aos recursos rítmicos e melódicos da língua falada e no segundo porque se encontram abrangidas pelos recursos expressivos da língua gestual.

Foram ainda anotados todos os gestos ou palavras de natureza infantil como “gestos ou palavras da linguagem infantil” e que na linguagem oral correspondem por exemplo ao recurso a “pópó” em vez de “carro” e na linguagem gestual ao recurso do gesto “homem” (que na linguagem gestual é apenas a primeira parte do gesto “menino”) para significar menino.

Todas estas particularidades foram enumeradas por ordem do seu aparecimento no texto e, como referimos, anotadas na margem direita da página e devidamente tratadas em dois grandes grupos “Estrutura Temporal” e “Incorrecções” que à frente explicitaremos.

Ainda na margem direita da página consta o número total de orações contidas no texto.

Além destas anotações, apenas nos textos em que não houve qualquer participação por parte das crianças se encontra um asterisco com a explicação julgada relevante.

### 3.2.3.2 Divisão do Texto em Orações

De seguida fizémos a divisão do texto em orações, bem como as respectivas classificações; a sua marcação foi feita com um pequeno traço vertical onde, no topo, se encontra o número a que corresponde a oração. Foram numeradas do início ao fim do texto e obedeceram aos seguintes critérios de divisão:

Partindo do princípio de que uma frase pode conter uma ou várias orações, considerámos que contém uma oração quando apresenta um verbo (seja na forma simples, seja na locução verbal), explícito ou oculto; contém mais de uma oração quando há mais de um verbo (seja na forma simples, seja na locução verbal), claro ou oculto. (pp. 120-121).

Passámos depois à classificação das orações que iniciámos por enquadrar em dois grande grupos: orações Coordenadas e Subordinadas.<sup>[206]</sup> Dentro das coordenadas considerámos as coordenadas Sindéticas ligadas pelas várias conjunções coordenativas (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas) e as coordenadas Assindéticas que se apresentam simplesmente justapostas sem qualquer conectivo que as ligue (pp. 575-581).

O grande grupo das orações Subordinadas obedecem à seguinte classificação:

- orações Subordinadas substantivas normalmente introduzidas pela conjunção integrante “que” (às vezes por “se”);
- orações Subordinadas adjectivas que podem depender de qualquer termo da oração cujo núcleo seja um substantivo ou um pronome: sujeito, predicativo, complemento nominal, objecto directo, objecto indirecto, agente da passiva, adjunto adverbial, aposto e vocativo.
- orações Subordinadas adverbiais que vêm, normalmente introduzidas por uma das conjunções subordinativas (causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas e consecutivas). (pp. 581-585).

Considerámos até aqui as orações Subordinadas introduzidas pelos pronomes relativos ou conjunções subordinativas com o verbo sempre numa forma finita, do indicativo ou do conjuntivo (orações desenvolvidas). Existe, porém, outro tipo de oração subordinada – a

reduzida – ou seja, a oração dependente que se inicia, ou não, por relativo ou por conjunção subordinativa e que tem o verbo numa das formas nominais – o infinito, o gerúndio ou o particípio. Estas orações são respectivamente classificadas (pp. 605-612):

- subordinadas substantivas reduzidas do infinito, gerúndio ou particípio;
- subordinadas adjectivas reduzidas do infinito, gerúndio ou particípio;
- subordinadas adverbiais (causais, concessivas, condicionais, consecutivas, finais e temporais) reduzidas do infinito, gerúndio ou particípio.

Além destes dois grandes grupos – orações Coordenadas e subordinadas – considerámos ainda as seguintes orações:

- oração principal é a que serve sempre de suporte a uma oração subordinada e não exerce nenhuma função sintáctica em outra oração do período. Assim, no período composto por subordinação só há uma que preencha tal condição. A esta se deve reservar com exclusividade, o nome de principal (pp. 591-592);
- oração absoluta é aquela que constitui um período (período constituído de uma só oração); (p. 589)
- oração interrogativa é a que é iniciada por pronome ou advérbio interrogativo ou não sendo introduzida por pronome ou advérbio, a sua parte final apresenta uma entoação ascendente ou, no caso das crianças surdas correspondente ao arquear das sobancelhas, leve inclinação da cabeça e olhar fixo.

Considerámos este tipo de orações Interrogativas directas por oposição às orações Interrogativas indirectas em que a interrogação se faz por meio de um período composto, em que a pergunta está contida numa oração subordinada de entoação descendente.

---

<sup>206</sup> Cunha, C., e Cintra, L., *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, obra citada, pp. 589-590: estes autores apresentam estas orações enquadradas em três períodos: período composto por subordinação, período composto por coordenação e período composto por coordenação e subordinação.

- oração exclamativa em que a entoação depende de múltiplos factores, especialmente do grau e da natureza da emoção de quem fala. A curva melódica depende sempre da posição da palavra de maior conteúdo expressivo; no caso de crianças surdas considerámos característica da oração exclamativa uma pequena paragem em simultâneo com o abrir dos olhos e uma expressão de espanto.

Após termos numerado e classificado todas as orações, enquadrámo-las da seguinte forma: quadro 1, classificação das orações, quadro 2, número de orações por categorias, em 3 o número total de orações, em 4 o número total de unidades lexicais e em 5 o número médio de unidades lexicais por oração (vide Anexo V).

### 3.2.3.3 Análise Morfológica de Unidades Lexicais

Passámos em seguida à análise das unidades lexicais que, para uma melhor classificação, foi feita oração a oração e contadas as unidades lexicais por oração e, depois, na globalidade do texto.

É necessário esclarecer que optámos pela contagem por unidades lexicais e não por palavras por aquelas nos parecerem mais rigorosas e, posteriormente, num quadro comparativo entre todas as produções dos alunos, serem mais elucidativas. Considerámos, assim unidades lexicais as locuções verbais, prepositivas, conjuntivas, interpretativas e adverbiais.

Na análise morfológica (vide anexo V) considerámos todas as categorias gramaticais contidas no texto que posteriormente agrupámos em quadros pelas respectivas categorias, mas considerando ainda sub-categorias que nos poderiam proporcionar uma análise comparativa e seleccionada dos dados colhidos em todos os textos com um grande leque de variáveis a considerar.

Assim no que respeita às formas verbais foi considerado o seguinte (pp. 337-401 e 393 a 396):

- total de formas verbais: verbos e locuções verbais:
  - no que se refere às locuções verbais, enquanto conjuntos formados por um verbo auxiliar com um verbo principal, elegemos os auxiliares de uso mais frequente: ter, haver, ser, estar, ir, vir, andar, ficar e acabar;
  - neste ítem foram agrupados todos os tempos verbais contidos em cada texto e apenas quanto ao infinitivo houve que definir parâmetros de coerência para a sua classificação em *pessoal* ou *impessoal*, uma vez que se trata de uma das questões mais controversas da sintaxe da língua portuguesa; muitas têm sido as regras propostas pelos gramáticos para orientar com precisão o seu uso e quase todas se têm vindo a revelar insuficientes ou irrealis; dado que a Gramática que serviu de base a este estudo é flexível no que diz respeito a esta matéria achámos por bem aceitar uma das tendências por ela preconizada e que é a seguinte:
    - trata-se de um verbo infinitivo impessoal sempre que depende directamente de verbos causativos ou sensitivos e se apresenta imediatamente a seguir a estes, precedido ou não de preposição; exemplos: “resolveu apanhar”, “queria brincar”, “voltas a fazer”, etc;
    - o infinitivo pessoal abrange todos os outros casos; exemplos: “viu um senhor a passar”, “buscou a pedra para mandar”, “chega para resolver o assunto”, etc.

No que diz respeito aos substantivos considerámos o seguinte (pp. 177-180):

- total de Substantivos (comuns, abstractos, próprios e colectivos).

Quanto aos artigos (pp. 207-208):

- total de Artigos (Artigos Definidos e Artigos Indefinidos).

Nos pronomes tomámos em conta (pp. 277-256):

– total de Pronomes (relativos, Pessoais, Possessivos, Demonstrativos, Interrogativos e Indefinidos):

- os pronomes pessoais enclíticos, reflexivos e proclíticos foram tratados incluídos nas “formas verbais” por considerarmos fazerem parte integrante da forma verbal.

Nos Advérbios tivémos em atenção (pp. 537-539):

– total de Advérbios (afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo).

Nas conjunções (pp. 575 a 586) considerámos:

– total de Conjunções (Coordenativas e Subordinativas).

Nos adjectivos (pp. 252 a 263) foram considerados os seguintes aspectos:

– total de Adjectivos (graus normal, comparativo e superlativo).

Quanto às interjeições (p. 587) considerámos:

– total de Interjeições (Interjeições e Locuções Interjectivas).

No que respeita às preposições (pp. 551 – 554) considerámos:

– total de Preposições (Preposições, contracção da Preposição com artigo ou pronome e Locuções Prepositivas).

Considerámos ainda as Expressões de realce (pp. 402-403) tendo em conta:

– total de Expressões de Realce.

Num último quadro considerámos e contabilizámos todas as particularidades do texto e que constam na anotação na margem direita do mesmo (vide Anexo V), respeitando as seguintes categorias:

– Estrutura temporal:

- Pausas Silenciosas;
- Pausas Preenchidas.

– Incorreções:

- neste ítem agrupámos as anotações respeitando os seguintes grupos:

- Ausências,
- Substituições,
- Acrescentos,
- Formas verbais ocultas,
- Gestos da linguagem infantil,
- Inversões da ordem das palavras na frase,
- Repetições de relevo/Duplicações de expressões de relevo.

### 3.2.4 Prova de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita<sup>[207]</sup>

O objectivo desta prova é a avaliação dos conhecimentos de termos habitualmente empregues em contexto escolar. A prova consta de 23 ítems e cada um destes ítems avalia um termo da linguagem técnica da leitura/escrita, como por exemplo letra, palavra, número, etc.

Esta prova, constituída inicialmente por Downing (1977) teve uma primeira tradução e adaptação para a população francesa pela equipa EURED da Universidade de Toulouse-Le-Mirail, em 1987, e, em seguida uma segunda adaptação realizada por E. Fijalkow (1989). Foi esta última versão que foi traduzida e adaptada para português pelo Departamento de Psicologia Educacional do ISPA (vide Anexo VI).

A prova que consta de 23 ítems, organizados em caderno, a serem realizados pelas crianças, inicia-se com dois exemplos (A e B) que têm o objectivo de levar as crianças a compreender a forma de execução da prova. As instruções são dadas às crianças da seguinte maneira: “Vou dar-te um caderno com o teu nome escrito. Vamos fazer várias coisas com ele.

---

<sup>207</sup> *Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, Ed. Margarida Alves Martins, Lourdes Mata, Francisco Peixoto, Vera Monteiro, ISPA, 1997.

Vais ter de olhar com muita atenção e vais ter que ouvir com cuidado o que te vou dizer para poderes fazer. Abre o caderno na primeira página.”

Para a figura A diz-se à criança: “Vais dizer-me onde é que está aqui um animal. Vais fazer uma bola à volta do animal. Não faças nada à volta das coisas que não são animais”. Para a figura A mantém-se o mesmo procedimento só que a bola deverá ser feita à volta do fruto.

Aqui há que ter a certeza de que a criança compreendeu o procedimento pedido e só nestes dois ítems é possível ajudar a criança.

Seguidamente dá-se início à prova, propriamente dita, começando pelas seguintes instruções: “Agora que já sabes vais fazer sem ajuda. Vais ter que olhar com muita atenção e ouvir o que te vou dizer, para saberes o que hás-de fazer. Escuta bem... .”

E assim se começam as instruções que são do seguinte tipo: “Olha bem e faz uma bola à volta do número”; “Olha bem e faz uma bola à volta da letra” etc.

Os 23 ítems contemplam vários aspectos da linguagem técnica da Leitura/Escrita, apontando para o conhecimento dos termos relativos a:

1 a 3 – número

4 e 5 – letra

6 – palavra

7 – primeira palavra na frase

8 – duas primeiras palavras na frase

9 – última palavra da frase

10 – duas últimas palavras da frase

11 a 13 – letras maiúsculas e minúsculas

14 – primeira letra de cada palavra numa frase

15 – última letra de cada palavra numa frase

16 a 18 – frase

19 – nome próprio (iniciado por letra maiúscula)

20 – título de uma história

21 e 22 – linha (direccionalidade de leitura/escrita)

23 – história escrita

A prova é cotada com um ponto por cada resposta certa, situando-se os resultados entre os 0 e 23 pontos.

Esta prova foi aplicada individualmente a todos os alunos da amostra. A professora surda aplicou-a a todos os alunos surdos em LGP e a investigadora a todos os alunos ouvintes em LP.

### 3.2.5 Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura

Esta prova destinada a avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre a utilidade da leitura foi inicialmente aplicada a partir do guião elaborado conjuntamente por Margarida Alves Martins<sup>[208]</sup> e por investigadores do “Institut National de Recherche Pédagogique – Paris, (Chaveaux e Rogovas – Chaveaux)” e da “Université Lumière Lyon II, (Besse)” dentro de um projecto de investigação comum, dos citados investigadores, e que se traduzia em quatro questões realizadas em entrevista individual a cada criança. As questões eram as seguintes:

- “Para que é que tu queres aprender a ler?”
- “Para que serve saber ler?”
- “O que é que se pode fazer quando se sabe ler? O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?”
- “Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?”

Dentro desta prova, tal como foi concebida, as respostas dadas pelas crianças eram agrupadas em função de categorias: ficção, informativas, utilitárias, comunicativas ou ligadas à formação de saberes ou conhecimentos.

Após a sua aplicação ao grupo experimental verificámos que sobretudo as crianças surdas confundiam muito as duas primeiras perguntas e apresentavam dificuldade em responder ao conteúdo da terceira, pelo que decidimos adaptar o questionário criando duas perguntas que proporcionassem a introdução ao diálogo, adaptando as três restantes de forma a conseguir que as crianças nos proporcionassem respostas consentâneas com o seu real conhecimento das utilizações funcionais da leitura. Assim sendo, o questionário apresenta a seguinte versão final e que foi aplicada a todas as crianças nos dois momentos de recolha de dados:

1. Já sabes ler?
2. Conheces alguém que saiba ler? Quem?
3. Para que serve saber ler?
- 4.a – O que se pode fazer quando se sabe ler?
  - b – O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?
- 5.a – O que é que tu gostas de ler?
  - b – Quando souberes ler, o que é que tu gostarias de ler?

Também no que diz respeito aos parâmetros de classificação das respostas não pudemos seguir os definidos pelo grupo de investigadores atrás citados, porque a diversidade apresentada pela nossa amostra não o permitiu. Assim, de acordo com as respostas dadas pelas crianças, encontrámos os seguintes parâmetros de classificação: utilização para a escola, utilização pragmática, comunicação com os outros, projectos para o futuro e prazer do texto.

---

<sup>208</sup> Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Ed. ISPA, 1994, pp. 151/152.

Esta prova foi realizada em entrevista individual por uma docente surda às crianças surdas e pela investigadora às crianças ouvintes. Foi também filmada em vídeo e só posteriormente foram traduzidas as respostas das crianças surdas e transcritas as das crianças ouvintes e devidamente anotadas em ficha elaborada para o efeito (vide Anexo VII).

### 3.2.6 Prova de Leitura

A Prova de Leitura que foi aplicada em Maio de 1999 e novamente em Maio de 2000 foi a Prova de leitura de Hainaut, revista e adaptada pela “Équipe Universitaire de Recherches en Éducation et Didactique” da Universidade de Toulouse-Le-Mirail, traduzida e adaptada para português pelo Departamento de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada<sup>[209]</sup> (vide Anexo VIII).

A prova foi aplicada em situação individual e introduzimos a variável de tempo da sua execução.

Esta prova inicia-se por três exemplos que servem para introduzir a criança na técnica da sua elaboração e que constam de três frases em que se pede à criança que leia e execute o que lhe é pedido; por exemplo, a primeira frase aparece escrita: “Desenha o rabo do gato” e à frente encontra-se o desenho do gato ao qual falta desenhar o rabo; ou “O macaco  uma banana” e à frente encontram-se escritas as palavras “corre, come, ri”, daí que a criança tenha de seleccionar a palavra correcta.

Nesta fase da prova a criança é ajudada na tarefa até que entenda a técnica de elaboração da prova.

Após os exemplos pede-se à criança que leia com atenção o que se segue na prova e execute o que lhe é pedido. A prova consta de 21 ítems que se vão complexificando na medida em que os 8 primeiros são pedidos de natureza muito simples do tipo “Pinta o balão maior”,

“Põe uma chaminé na casa”; dos 9 aos 18 os pedidos já exigem compreensão e leitura mais elaborada do tipo “Mete uma bola pequena dentro da bola grande”, “O João deu um pontapé ao Rui”: faz uma bola à volta de quem levou o pontapé.

No ítem 19 a criança tem de escolher o advérbio adequado para preenchimento do espaço, exemplo: “A mota anda depressa mas o carro pode andar ainda  depressa”. Faz uma bola à volta da palavra que falta (são apresentadas as palavras rápido, lento e mais).

O ítem 20 exige uma boa leitura e compreensão do texto apresentado para o qual é pedido a escolha de um título entre quatro títulos prováveis apresentados.

O ítem 21 consta de um texto que é necessário ler e compreender para ser possível dar respostas às três perguntas feitas sobre o mesmo. Dado que este ítem possui 3 perguntas, contámos 21 para a primeira pergunta, 22 para a segunda e 23 para a terceira.

Pareceu-nos mais justa a cotação do teste sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa (e neste caso desdobrando este ítem em 21, 22 e 23).

Assim, a prova passou a ser constituída por 23 questões cotadas de 1 ponto cada.<sup>[210]</sup>

Esta prova foi aplicada individualmente pela investigadora às crianças surdas e ouvintes uma vez que a explicação da sua execução foi perfeitamente entendida pelas crianças surdas.

---

<sup>209</sup> Idem, p. 147.

<sup>210</sup> Ibidem, pp. 159-160.

## III Parte

# ANÁLISE DOS RESULTADOS

---

## Cap. I

### Descrição dos resultados

---

#### Introdução

Ao longo deste capítulo vamos fazer uma leitura dos resultados das provas aplicadas e que, como atrás referimos, constam de:

- Prova de Conto de uma História
- Prova de Reconto de uma História
- Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita
- Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura
- Prova de Leitura

De acordo com os objectivos desta investigação vamos analisar o desempenho das crianças em todas as provas aplicadas nas duas recolhas efectuadas: a primeira em Maio de 1999 e a segunda em Maio de 2000.

Todas as provas são tratadas obedecendo ao mesmo critério, ou seja, os resultados das provas são lidos grupo a grupo e, no final de cada prova, procede-se a uma leitura comparativa dos resultados nos três grupos. A sequência da leitura dos dados é a mesma em todas as provas, iniciando-se pelo grupo Controlo II O, seguindo-se os grupos Alvo e Controlo I S.

Dadas as características da amostra – pequeno número de alunos por grupo estudado - foi realizada uma análise de variância *one-way*, com vista a obter um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 26,137; p < 0,000$ ).

Foram igualmente realizados testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos -teste de Scheffé – que mostram diferenças significativas entre os grupos considerados no estudo.

Dado que as hipóteses deste estudo propõem a interdependência entre desenvolvimento linguístico – quer em LGP quer em LP – e a sua influência na capacidade das crianças para a leitura, impunha-se um estudo:

- da competência linguística das crianças (analisada através das provas de Conto e Reconto de uma História);
- conhecimento da linguagem técnica da leitura (avaliado através da prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita);
- conhecimentos sobre as utilizações funcionais (avaliados através da Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura).

## **1. Prova de Conto de uma História**

Esta prova, tal como foi atrás explicitado, constou da narração de uma história para crianças surdas em LGP e para crianças ouvintes em LP oral.

Para uma leitura sistemática dos dados relevantes recolhidos que atrás definimos, tanto na História 1 (correspondente à 1ª recolha) como na História 2 (correspondente à 2ª recolha), agrupámo-los dentro das seguintes cinco categorias:

- classes de palavras: Unidades Lexicais (Formas verbais, Substantivos, Artigos, Pronomes, Advérbios, Conjunções, Adjectivos, Preposições, Interjeições, Numerais e Expressões de realce);
- tipos de orações (Coordenadas, Subordinadas, Interrogativas e Exclamativas);
- extensão média das frases (Número total de orações, Número médio de orações por aluno, Número total de unidades lexicais e Número médio de unidades lexicais por oração);

- Estrutura temporal (Pausas Silenciosas e preenchidas);
- Incorreções (Ausências, Substituições, Inversões, Acrescento de pronome, Gestos/Palavras da linguagem infantil, Repetições/Duplicação de Expressões de Relevância e Formas Verbais Ocultas).

Nos quadros e gráficos que servem de apoio à leitura dos resultados obtidos encontramos o número de ocorrências e respectiva percentagem em cada uma destas categorias. Os resultados são lidos por grupo tendo em conta as 1ª e 2ª recolhas e, é ainda feita uma leitura comparativa global dos resultados dos três grupos de sujeitos, bem como a síntese e validação estatística dos resultados obtidos.

## 1.1 Unidades Lexicais

### 1.1.1 Grupo Controlo II O

#### 1.1.1.1 1ª Recolha

O quadro 2 dá-nos conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na primeira recolha da prova de Conto de uma História no grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	62	22.71	71	25	93	25.55	91	29.55	104	28.49
Substantivos	50	18.32	59	20.77	73	20.05	47	15.26	51	13.97
Artigos	45	16.48	48	16.90	63	17.31	47	15.76	53	14.52
Pronomes	29	10.62	25	8.80	33	9.07	32	10.39	43	11.78
Advérbios	7	2.56	9	3.17	9	2.47	17	5.52	25	6.85
Conjunções	34	12.45	40	14.08	48	13.19	40	12.99	50	13.70
Adjectivos	16	5.86	1	0.35	3	0.82	3	0.97	5	1.37
Preposições	28	10.26	26	9.15	36	9.89	25	8.12	24	6.58
Interjeições	-	-	-	-	-	-	1	0.32	-	-
Numerais	2	0.73	5	1.76	5	1.37	4	1.30	10	2.74
Expressões de Realce	-	-	-	-	1	0.27	1	0.32	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>1594</b>	<b>273</b>	<b>-</b>	<b>284</b>	<b>-</b>	<b>364</b>	<b>-</b>	<b>308</b>	<b>-</b>	<b>365</b>

Quadro 2 - Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo II O, 1ª recolha, Totais.

Neste quadro, podemos verificar alguns aspectos dos resultados no que respeita aos seguintes pontos:

- em todos os anos a classe de palavras com percentagem mais elevada é a das Formas Verbais com valores que vão dos 22,71% aos 29,55%;
- sobressaem ainda em todos os anos as categorias Substantivos, Artigos e Conjunções;
- as Expressões de Realce apresentam resultados em apenas dois anos (no 2º e no 3º ano) e as Interjeições em apenas um (3º ano).

É ainda de salientar que o número médio de Unidades Lexicais por aluno neste Grupo, na 1ª recolha, foi de 39,85.

#### 1.1.1.2 2ª Recolha

Passamos à leitura dos resultados respeitantes à 2ª recolha deste grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Formas Verbais	82	24.05	106	25.36	104	30.59	105	26.38	120	29.06	
Substantivos	64	18.77	87	20.81	58	17.06	70	17.59	73	17.68	
Artigos	56	16.42	78	18.66	56	16.47	68	17.09	55	13.32	
Pronomes	31	9.09	28	6.70	33	9.71	36	9.05v	38	9.27	
Advérbios	15	4.40	17	4.07	9	2.65	23	5.78	30	7.26	
Conjunções	50	14.66	57	13.64	46	13.53	46	11.56	45	10.90	
Adjectivos	4	1.17	3	0.72	3	0.88	5	1.26	5	1.21	
Preposições	30	8.80	30	7.18	25	7.35	37	9.30	42	10.17	
Interjeições	-	-	2	0.48	-	-	1	0.25	-	-	
Numerais	8	2.35	8	1.91	6	1.76	7	1.76	5	1.21	
Expressões de Realce	1	0.29	2	0.48	-	-	-	-	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>1910</b>	<b>341</b>	<b>-</b>	<b>418</b>	<b>-</b>	<b>340</b>	<b>-</b>	<b>398</b>	<b>-</b>	<b>413</b>	<b>-</b>

Quadro 3 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha, Totais.

O quadro 3 dá-nos conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na segunda recolha da prova de Conto de uma História no grupo Controlo II O.

Podemos verificar, pelo quadro, alguns aspectos dos resultados deste grupo:

- em todos os anos a classe de palavras com percentagem mais elevada é a das Formas Verbais com valores que vão dos 24,05% aos 30,59%, seguida sempre das categorias Substantivos, Artigos e Conjunções;

- as Expressões de Realce apresentam resultados em apenas dois anos (na pré-escola e no 1º ano), assim como as Interjeições (no 1º e no 3º ano).

É ainda de salientar que o número médio de Unidades Lexicais por aluno neste Grupo, na 2ª recolha, foi de 47,75.

### 1.1.1.3. Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Controlo II O na 1ª e 2ª recolhas (Gráfico 1).

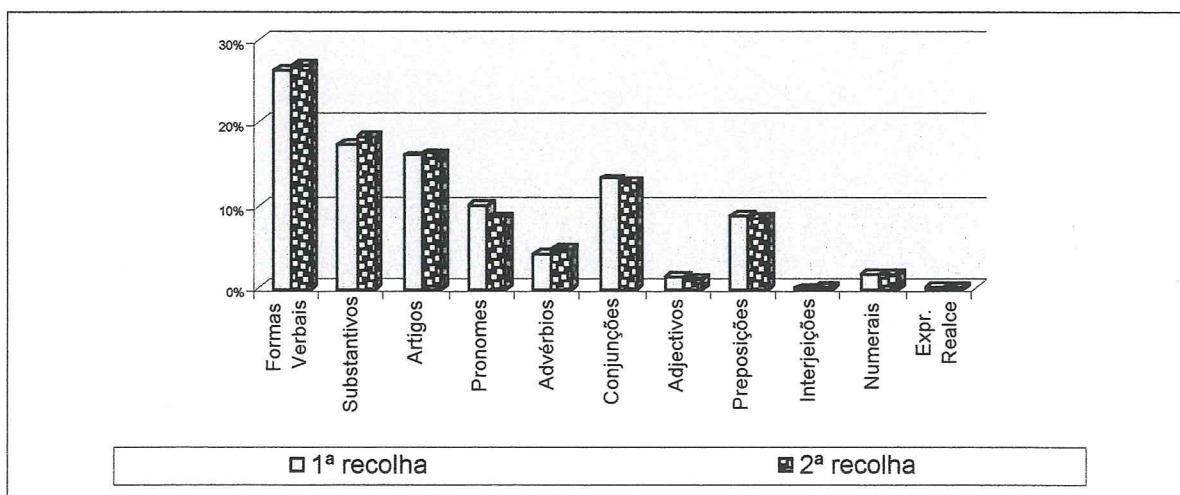


Gráfico 1 – Prova de Conto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo II O.

Este grupo apresenta uma subida nas seguintes classes de palavras:

- Substantivos: 0,86% (de 17,57% para 18,43%);
- Advérbios: 0,72% (de 4,2% para 4,92%);
- Formas Verbais: 0,66% (de 26,41% para 27,07%);
- Artigos: 0,33% (de 16,06% para 16,39%);
- Numerais: 0,15% (de 1,63% para 1,78%);
- Interjeições: 0,1% (de 0,06% para 0,16%);
- Expressões de Realce: 0,03% (de 0,13% para 0,16%).

Este grupo apresenta ainda uma descida nas seguintes classes de palavras:

- Pronomes: 1,47% (de 10,16% para 8,69%);
- Conjunções: 0,53% (de 13,3% para 12,77%);
- Adjectivos: 0,32% (de 1,37% para 1,05%);
- Preposições: 0,13% (de 8,72% para 8,59%).

Salienta-se ainda que a percentagem de subida de produção de Unidades Lexicais da 1ª para a 2ª recolha foi neste grupo de 19,82% (de 1594 a 1910 Unidades Lexicais).

A média de Unidades Lexicais produzidas por cada aluno sofreu uma subida de 7,9 (de 39,85 para 47,75).

## 1.1.2 Grupo Alvo

### 1.1.2.1 1ª Recolha

O quadro 4 dá-nos conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na primeira recolha da prova de Conto de uma História no grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	96	29.91	79	27.82	82	27.42	177	24.25	119	27.80
Substantivos	88	27.41	66	23.24	62	20.74	171	23.42	87	20.33
Artigos	72	22.43	46	16.20	51	17.06	150	20.55	76	17.76
Pronomes	4	1.25	10	3.52	21	7.02	42	5.75	21	4.91
Advérbios	7	2.18	12	4.23	13	4.35v	18	2.47	9	2.10
Conjunções	14	4.36	14	4.93	17	5.69	51	6.99	38	8.88
Adjectivos	6	1.87	23	8.10	16	5.35	22	3.01	29	6.78
Preposições	30	9.35	32	11.27	35	11.71	89	12.19	43	10.05
Interjeições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Numerais	4	1.25	2	0.70	2	0.67	10	1.37	6	1.40
Expressões de Realce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>2062</b>	<b>321</b>	<b>284</b>	<b>-</b>	<b>299</b>	<b>-</b>	<b>730</b>	<b>-</b>	<b>428</b>	<b>-</b>

Quadro 4 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Alvo, 1ª recolha, Totais.

Podemos neste caso verificar que:

- em todos os anos a classe de palavras com percentagem mais elevada é a das Formas Verbais com valores que vão dos 24,25% aos 29,91%;

– sobressaem ainda em todos os anos as categorias Substantivos, Artigos e Preposições;

– as Expressões de Realce e as Interjeições não apresentam quaisquer resultados.

É ainda de salientar que o número médio de Unidades Lexicais, por aluno, neste Grupo, na 1ª recolha, foi de 42,96.

### 1.1.2.2 2º Recolha

Passamos à leitura dos resultados respeitantes à 2ª recolha deste grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Formas Verbais	125	28.09	75	31.65	85	26.23	210	27.96	155	30.21	
Substantivos	79	17.75	41	17.30	53	16.36	119	15.85	75	14.62	
Artigos	70	15.73	31	13.08	55	16.98	111	14.78	54	10.53	
Pronomes	21	4.72	14	5.91	28	8.64	60	7.99	46	8.97	
Advérbios	33	7.42	11	4.64	19	5.86	33	4.39	47	9.16	
Conjunções	53	11.91	29	12.24	26	8.02	110	14.65	63	12.28	
Adjectivos	17	3.82	15	6.33	22	6.79	19	2.53	15	2.92	
Preposições	41	9.21	19	8.02	36	11.11	76	10.12	54	10.53	
Interjeições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Numerais	6	1.35	2	0.84	0	0	13	1.73	3	0.58	
Expressões de Realce	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.19	
<b>TOTAL</b>	<b>2270</b>	<b>445</b>	<b>-</b>	<b>237</b>	<b>-</b>	<b>324</b>	<b>-</b>	<b>751</b>	<b>-</b>	<b>513</b>	<b>-</b>

Quadro 5 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Alvo, 2ª recolha, Totais.

O quadro 5 dá-nos conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na segunda recolha da prova de Conto de uma História no grupo Alvo.

Este quadro mostra alguns aspectos mais relevantes dos resultados, neste grupo, na 2ª recolha, tais como:

– em todos os anos a classe de palavras com percentagem mais elevada é a das Formas Verbais com valores que vão dos 26,23% aos 31,65%;

– segue-se-lhe a categoria Substantivos, excepto no 2º ano, e as categorias Artigos, Preposições e Conjunções;

- as Expressões de Realce apresentam resultados apenas no 4º ano e as Interjeições não apresentam quaisquer resultados.

É ainda de salientar que o número médio de Unidades Lexicais por aluno neste Grupo na 2ª recolha foi de 48,3.

### 1.1.2.3. Comparação dos Resultados entre a 1ª e a 2ª Recolha

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Alvo na 1ª e 2ª recolhas (Gráfico 2).

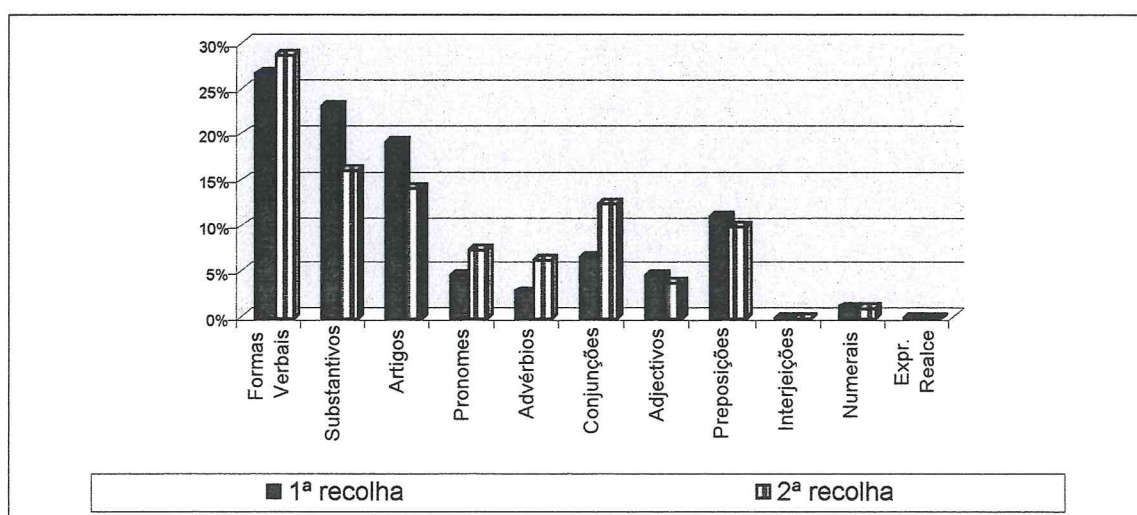


Gráfico 2 – Prova de Conto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Alvo.

Este grupo apresenta uma subida nas seguintes classes de palavras:

- Conjunções: 5,88% (de 6,5% para 12,38%);
- Advérbios: 3,44% (de 2,86% para 6,3%);
- Pronomes: 2,69% (de 4,75% para 7,44%);
- Formas Verbais: 1,82% (de 26,81% para 28,63%);
- Expressões de Realce: 0,04% (de 0% para 0,04%).

Este grupo apresenta ainda uma descida nas seguintes classes de palavras:

- Substantivos: 6,82% (de 22,99% para 16,17%);
- Artigos: 5,02% (de 19,16% para 14,14%);

- Preposições: 1,15% (de 11,11% para 9,96%);
- Adjectivos: 0,78% (de 4,66% para 3,88%);
- Numerais: 0,1% (de 1,16% para 1,06%).

Este grupo não apresenta Interjeições em nenhum dos anos quer na 1ª quer na 2ª recolha.

Salienta-se ainda que a percentagem de subida de produção de Unidades Lexicais da 1ª para a 2ª recolha foi neste grupo de 10,09% (de 2062 a 2270 Unidades Lexicais).

A média de Unidades Lexicais produzidas por cada aluno sofreu uma subida de 5,34 (de 42,96 para 48,3).

### 1.1.3 Grupo Controlo I S

#### 1.1.3.1 1ª Recolha

O quadro 6 dá-nos conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na primeira recolha da prova de Conto de uma História no grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	37	32.46	108	31.03	119	28.33	65	28.51	62	28.70
Substantivos	29	25.44	84	24.14	98	23.33	59	25.88	42	19.44
Artigos	23	20.18	67	19.25	76	18.10	46	20.18	41	18.98
Pronomes	2	1.75	7	2.01	9	2.14	5	2.19	13	6.02
Advérbios	4	3.51	5	1.44	15	3.57	3	1.32	4	1.85
Conjunções	5	4.39	20	5.75	38	9.05	16	7.02	12	5.56
Adjectivos	1	0.88	13	3.74	10	2.38	0	0	10	4.63
Preposições	13	11.40	41	11.78	51	12.14	33	14.47	29	13.43
Interjeições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Numerais	-	-	3	0.86	4	0.95	1	0.44	3	1.39
Expressões de Realce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>1326</b>	<b>114</b>	<b>348</b>	<b>-</b>	<b>420</b>	<b>-</b>	<b>228</b>	<b>-</b>	<b>216</b>	<b>-</b>

Quadro 6 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo I S, 1ª recolha, Totais.

Da leitura deste quadro podemos salientar:

- em todos os anos a classe de palavras com percentagem mais elevada é a das Formas Verbais com valores que vão dos 28,33% aos 32,46%;

- sobressaem ainda em todos os anos as categorias Substantivos, Artigos e Preposições;
- as Expressões de Realce e as Interjeições não apresentam quaisquer resultados.

É ainda de salientar que o número médio de Unidades Lexicais, por aluno, neste Grupo, na 1ª recolha, foi de 34,89.

### 1.1.3.2 2ª Recolha

O quadro 7 dá-nos conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na segunda recolha da prova de Conto de uma História no grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	40	29.20	99	30.75	97	26.65	95	26.24	57	28.08
Substantivos	35	25.55	60	18.63	87	23.90	76	20.99	43	21.18
Artigos	29	21.17	52	16.15	67	18.41	64	17.68	36	17.73
Pronomes	6	4.38	22	6.83	20	5.49	22	6.08	15	7.39
Advérbios	2	1.46	12	3.73	6	1.65	16	4.42	7	3.45
Conjunções	5	3.65	22	6.83	33	9.07	29	8.01	15	7.39
Adjectivos	3	2.19	23	7.14	10	2.75	13	3.59	8	3.94
Preposições	15	10.95	31	9.63	38	10.44	42	11.60	20	9.85
Interjeições	-	-	-	-	-	-	1	0.28	-	-
Numerais	2	1.46	1	0.31	6	1.65	4	1.10	2	0.99
Expressões de Realce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>1388</b>	<b>137</b>	<b>-</b>	<b>322</b>	<b>-</b>	<b>364</b>	<b>-</b>	<b>362</b>	<b>-</b>	<b>203</b>

Quadro 7 – Prova de Conto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo I S, 2ª recolha, Totais.

Passamos à leitura dos resultados dentre os quais destacamos:

- em todos os anos a classe de palavras com percentagem mais elevada é a das Formas Verbais com valores que vão dos 26,24% aos 30,75%, seguindo-se em todos os anos os Substantivos, os Artigos e as Preposições;
- as Interjeições apresentam resultados apenas no 3º ano e as Expressões de Realce não apresentam quaisquer resultados.

É ainda de salientar que o número médio de Unidades Lexicais, por aluno, neste Grupo, na 2ª recolha, foi de 36,53.

### 1.1.3.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Controlo I S na 1ª e 2ª recolhas (Gráfico 3).

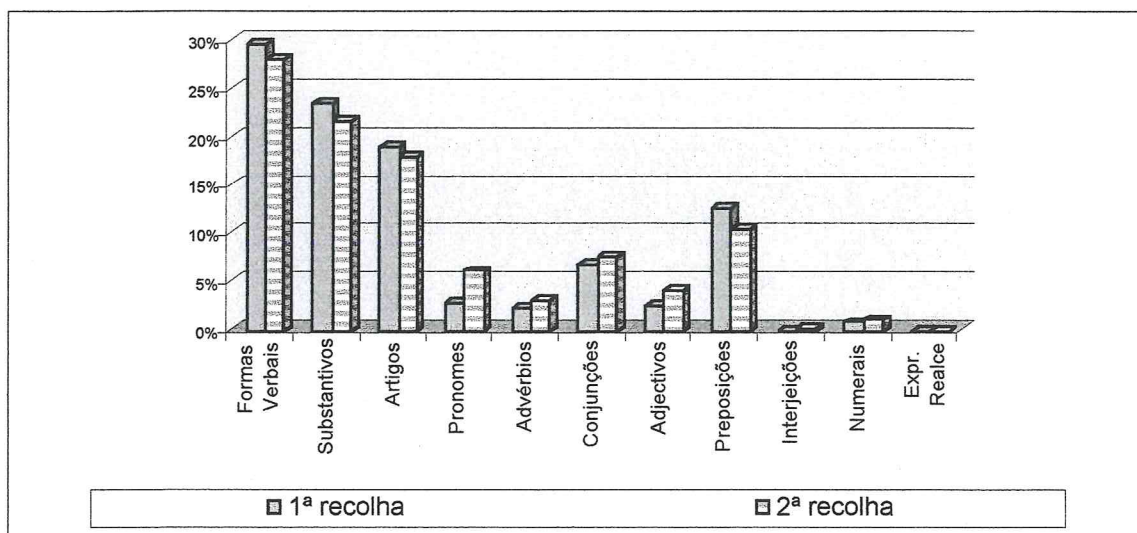


Gráfico 3 – Prova de Conto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo I S.

Este grupo apresenta uma subida nas seguintes classes de palavras:

- Pronomes: 3,41% (de 2,71% para 6,12%);
- Adjectivos: 1,55% (de 2,56% para 4,11%);
- Advérbios: 0,76% (de 2,34% para 3,1%);
- Conjunções: 0,63% (de 6,86% para 7,49%);
- Numerais: 0,25% (de 0,83% para 1,08%);
- Interjeições: 0,07% (de 0% para 0,07%).

Este grupo apresenta ainda uma descida nas seguintes classes de palavras:

- Preposições: 2,07% (de 12,59% para 10,52%);
- Substantivos: 1,86% (de 23,53% para 21,67%);
- Formas Verbais: 1,54% (de 29,49% para 27,95%);

– Artigos: 1,21% (de 19,08% para 17,87%).

Este grupo não apresenta Expressões de Realce em nenhum dos anos quer na 1ª quer na 2ª recolha.

Salienta-se ainda que a percentagem de subida de produção de Unidades Lexicais da 1ª para a 2ª recolha foi neste grupo de 4,68% (de 1326 a 1388 Unidades Lexicais).

A média de Unidades Lexicais produzidas por cada aluno sofreu uma subida de 1,64 (de 34,89 para 36,53).

### 1.1.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Unidades Lexicais

#### 1.1.4.1 Síntese

A leitura conjugada dos resultados dos três grupos é complementada pela comparação entre os gráficos 4 e 5 relativos às 1ª e 2ª recolhas nos três grupos.

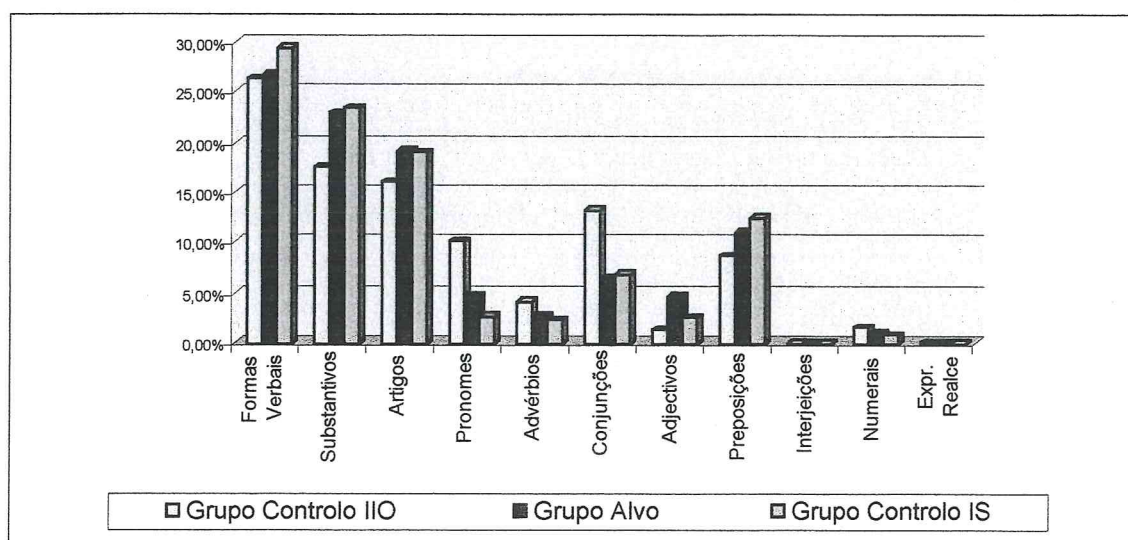


Gráfico 4– Prova de Conto de uma História, Classes de palavras/Unidades lexicais totais – comparação entre os três grupos (1ª recolha).

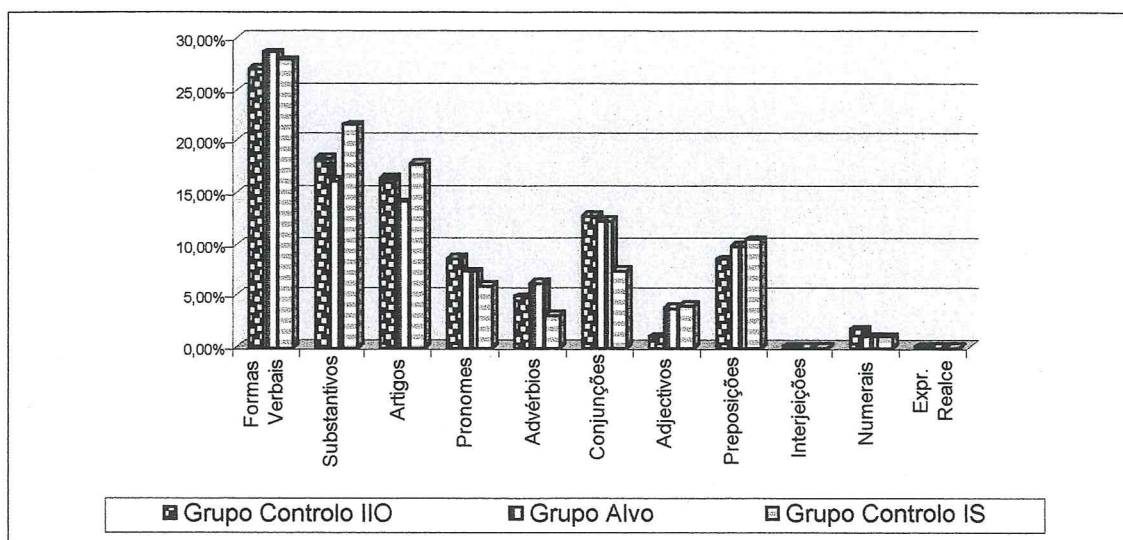


Gráfico 5 – Prova de Conto de uma História, Classes de palavras/Unidades lexicais totais – comparação entre os três grupos (2ª recolha).

Comparando os dois gráficos podemos ler o seguinte:

- as três categorias que apresentam valores mais elevados, nos três grupos, tanto na 1ª como na 2ª recolha são, por ordem decrescente, as Formas verbais, Substantivos e Artigos;
- nestas três categorias verificamos que os três grupos descem da 1ª para a 2ª recolha nas categorias Substantivos e Artigos;
- os grupos Alvo e Controlo I S apresentam resultados mais próximos entre si na 1ª recolha (respectivamente 22,99% e 23,53% para os Substantivos e 19,16% e 19,08% para os Artigos), distanciando-se do grupo Controlo II O (com respectivamente 17,57% e 16,06%); na 2ª recolha o grupo Alvo apresenta uma descida (para 16,17% nos Substantivos e 14,14% nos Artigos) que o aproxima do grupo Controlo II O (18,43% nos Substantivos e 16,39% nos Artigos) e o distancia do grupo Controlo I S (21,67% nos Substantivos e 17,87% nos Artigos); na categoria Formas verbais as subidas do grupo Controlo II O e do grupo Alvo e a descida do grupo Controlo I S fazem com que, na 2ª recolha, se verifique um grande equilíbrio entre os três grupos (respectivamente 27,07%, 28,63% e 27,95%);

- na categoria Pronomes verifica-se da 1ª para a 2ª recolha, uma descida no grupo Controlo II O (de 10,16% para 8,69%) e uma subida nos grupos Alvo (de 4,75% para 7,44%) e Controlo I S (de 2,71% para 6,12%) o que leva a que o grupo Alvo se aproxime dos resultados do grupo Controlo II O, mantendo-se ainda o grupo Controlo I S numa posição inferior;
- na categoria Advérbios que apresenta, na 1ª recolha, valores mais elevados no grupo Controlo II O (4,2%), na 2ª recolha o grupo Alvo consegue ultrapassar os resultados do grupo Controlo II O (respectivamente com 6,3% e 4,92%) enquanto o grupo Controlo I S apresenta apenas uma ligeira subida (de 2,34% para 3,1%);
- na categoria Conjunções em que, na 1ª recolha, os grupos Alvo e Controlo I S se encontram a uma razoável distância do grupo Controlo II O (respectivamente 6,5%, 6,86% e 13,3%), na 2ª recolha verifica-se uma subida no grupo Alvo que o leva a atingir resultados próximos dos do grupo Controlo II O (respectivamente 12,38% e 12,77%); o grupo Controlo I S mantém uma situação muito próxima da 1ª recolha (7,49%);
- na categoria Adjectivos o grupo Controlo II O apresenta os resultados mais baixos nas duas recolhas (1,37% na 1ª e 1,05% na 2ª); o grupo Alvo apresenta uma pequena descida da 1ª para a 2ª recolha (de 4,66% para 3,88%) e o grupo Controlo I S uma subida (de 2,56% para 4,11%) que o leva a ultrapassar ligeiramente o grupo Alvo;
- na categoria Preposições os três grupos apresentam uma descida da 1ª para a 2ª recolha verificando-se a descida mais acentuada no grupo Controlo I S (de 12,59% para 10,52%) seguindo-se o grupo Alvo (de 11,11% para 9,96%) e o grupo Controlo II O (de 8,72% para 8,59%);
- a categoria Numerais mantém-se com valores muito próximos nos três grupos nas duas recolhas, sendo de notar uma ligeira subida no grupo Controlo I S (de 0,83%

para 1,08%) que o leva a situar-se ao mesmo nível do grupo Alvo (1,16% na 1ª e 1,06% na 2ª recolha), ficando, assim, estes dois grupos a uma pequena distância do grupo Controlo II O (1,63% na 1ª e 1,78% na 2ª recolha);

- as categorias Interjeições e Expressões de realce, tanto na 1ª como na 2ª recolha, apresentam nos três grupos valores muito baixos, situando-se, assim, numa posição idêntica.

Importa ainda referir que da 1ª para a 2ª recolha se verificaram as seguintes subidas no total de Unidades lexicais: grupo Controlo II O 19,82%, grupo Alvo 10,09% e grupo Controlo I S 4,68%.

Resumindo, a leitura comparativa entre os três grupos da 1ª para a 2ª recolha, ao nível das Classes de palavras/Unidades lexicais, permite verificar que o grupo Alvo, na 2ª recolha, tende a aproximar-se dos resultados apresentados pelo grupo Controlo II O nas seguintes categorias: Formas verbais, Substantivos, Artigos, Pronomes, Advérbios e Conjunções; o grupo Controlo I S apresenta resultados mais baixos, logo, distancia-se dos dois grupos anteriores.

Das restantes categorias verificamos que nos Adjectivos, na 2ª recolha, os grupos Alvo e Controlo I S apresentam resultados muito próximos, enquanto o grupo Controlo II O apresenta resultados inferiores; nas categorias Numerais, Interjeições e Expressões de realce, onde os resultados são muito baixos, a situação dos três grupos é muito próxima.

No total de Unidades lexicais a subida mais elevada foi do grupo Controlo II O, seguida do grupo Alvo e depois do grupo Controlo I S.

#### 1.1.4.2 Validação Estatística dos Resultados

Passamos à leitura estatística dos resultados respeitantes às Formas verbais, Substantivos e Artigos dos três grupos nas 1ª e 2ª recolhas (Gráfico 6):

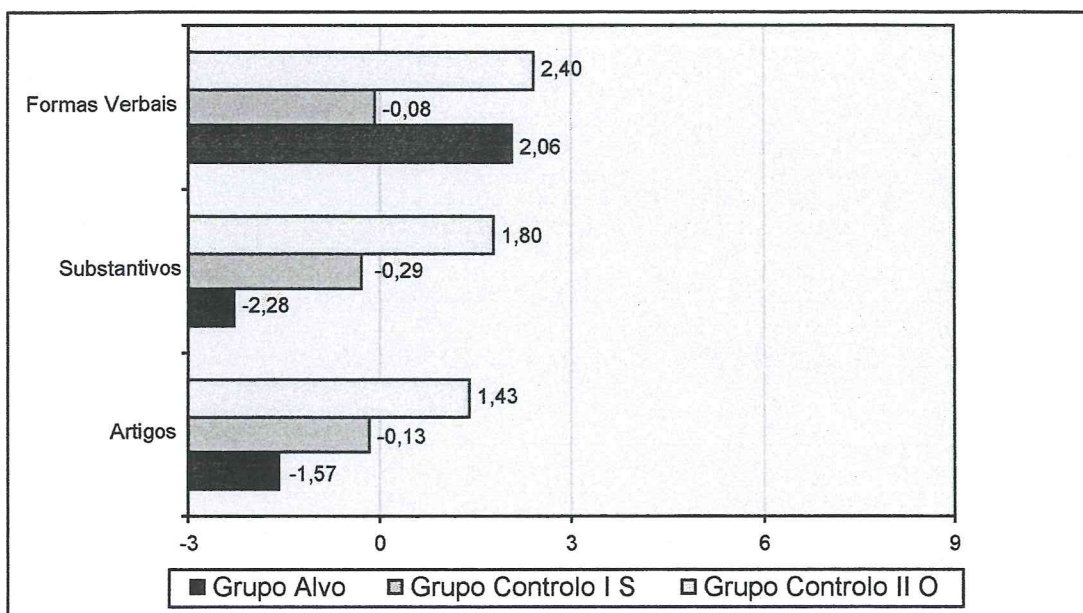


Gráfico 6 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Formas verbais, Substantivos e Artigos.

- Formas verbais: realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a inexistência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 2,327$ ;  $p < 0,102$ ), podendo concluir-se que os grupos não diferiram no que diz respeito às Formas verbais;
- Substantivos: na análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 9,870$ ;  $p < 0,000$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = -2,28$  vs.  $M = 1,8$ ); pode concluir-se que o menor incremento total de Substantivos, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo.
- Artigos: quanto ao total de Artigos, realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 7,150$ ;  $p < 0,001$ ). os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = -1,57$  vs.  $M = 1,43$ ); pode concluir-se que o

menor incremento total de artigos, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo.

Com o apoio do Gráfico 7, no que respeita à leitura estatística dos resultados referentes aos Advérbios e Pronomes salientamos:

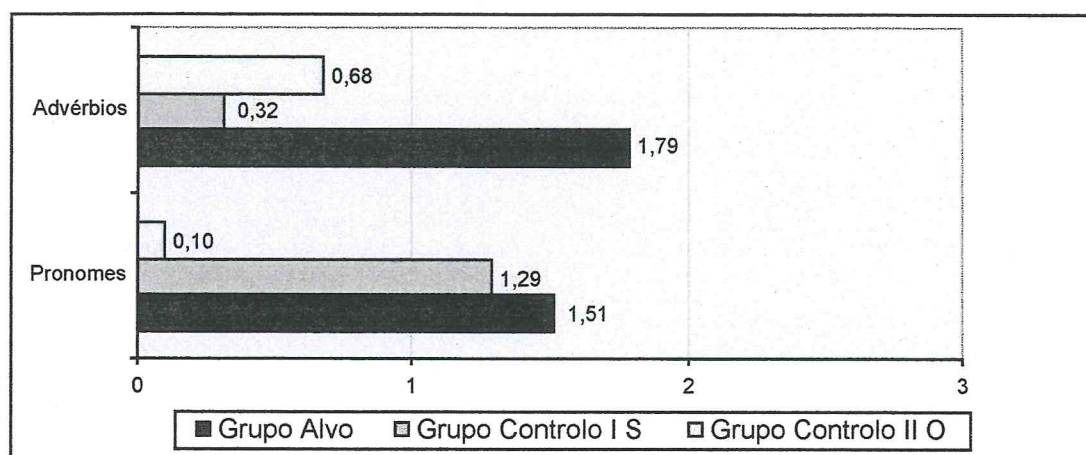


Gráfico 7 - Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha - Advérbios e Pronomes.

- Advérbios: realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 5,071$ ;  $p < 0,008$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo I S ( $M = 1,79$  vs.  $M = 0,32$ ); podendo concluir-se que o maior incremento total de advérbios, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo;
- Pronomes: na análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 4,322$ ;  $p < 0,015$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Tukey,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = 1,51$  vs.  $M = 0,10$ ).

0,1), podendo concluir-se que o maior incremento total de pronomes, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo.

Passando à leitura dos resultados estatísticos que se referem às Interjeições, Numerais e Expressões de realce podemos verificar o seguinte (Gráfico 8):

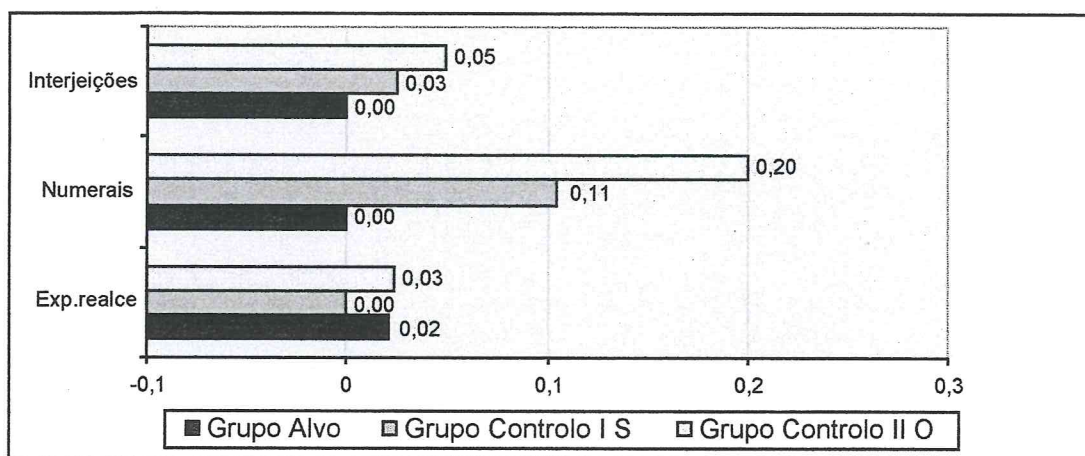


Gráfico 8 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Interjeições, Numerais e Expressões de Realce.

– Interjeições, Numerais e Expressões de realce: feita uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a inexistência de diferenças entre os grupos estudados:

– Interjeições ( $F(2, 124) = 0,680$ ;  $p < 0,509$ );

– Numerais ( $F(2, 124) = 0,473$ ;  $p < 0,624$ );

– Expressões de realce ( $F(2, 124) = 0,109$ ;  $p < 0,896$ ).

Quanto à análise estatística dos resultados respeitantes às Conjunções, Adjectivos e Preposições, podemos salientar o seguinte, com o apoio do Gráfico 9:

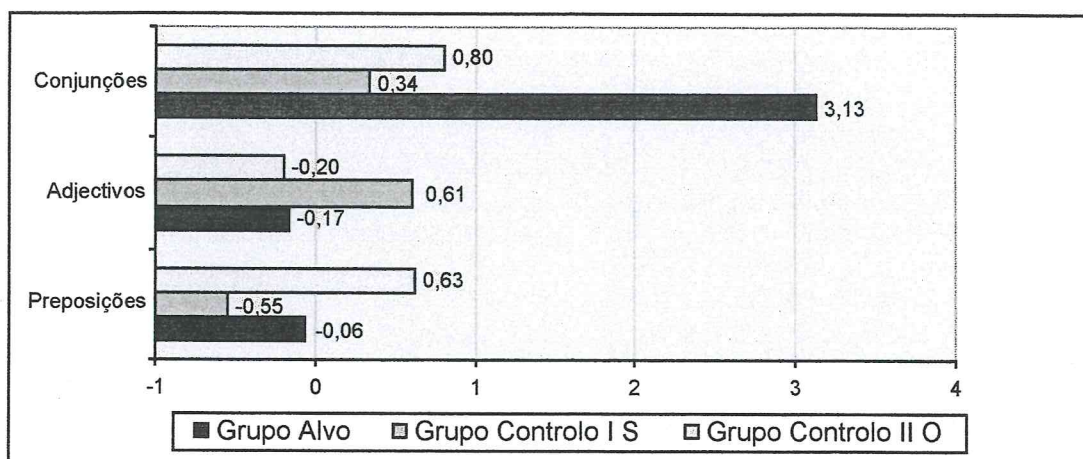


Gráfico 9 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Conjunções, Adjectivos e Preposições.

- Conjunções: realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 10,301$ ;  $p < 0,000$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram diferenças significativas entre os grupos Controlo II O e o grupo Controlo I S relativamente ao grupo Alvo ( $M = 0,8$  e  $M = 0,34$  vs.  $M = 3,13$ ); assim, pode concluir-se que o maior incremento no total de Conjunções, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo;
- Adjectivos e Preposições: na análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a inexistência de diferenças entre os grupos estudados:
  - Adjectivos ( $F(2, 124) = 2,011$ ;  $p < 0,138$ );
  - Preposições ( $F(2, 124) = 1,941$ ;  $p < 0,148$ ).

## 1.2 Tipos de Orações

### 1.2.1 Grupo Controlo II O

#### 1.2.1.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 8 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na primeira recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	3	4.62	2	2.78	7	7.53	12	13.04	11	10.38
Absolutas	2	3.08	-	-	-	-	-	-	-	-
Coordenadas	54	83.08	59	81.94	67	72.04	45	48.91	54	50.94
<i>AsSindéticas</i>	21	32.31	24	33.33	21	22.58	15	16.30	17	16.04
<i>Sindéticas</i>	32	49.23	35	48.61	46	49.46	29	31.52	33	31.13
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	1	1.09	3	2.83
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.94
<i>Conclusivas</i>	1	1.54	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	5	7.69	11	15.28	17	18.28	32	34.78	38	35.85
<i>Adjectivas</i>	2	3.08	2	2.78	6	6.45	8	8.70	14	13.21
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	-	-	1	1.08	-	-	1	0.94
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	1	1.54	1	1.39	1	1.08	1	1.09	3	2.83
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.94
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	-	-	4	5.56	-	-	6	6.52	8	7.55
<i>Substantivas Inf.</i>	2	3.08	4	5.56	8	8.60	16	17.39	11	10.38
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	1	1.08	1	1.09	-	-
Interrogativas	1	1.54	-	-	2	2.15	3	3.26	3	2.83
<i>Directas</i>	1	1.54	-	-	2	2.15	3	3.26	3	2.83
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>428</b>	<b>65</b>	<b>-</b>	<b>72</b>	<b>-</b>	<b>93</b>	<b>-</b>	<b>92</b>	<b>-</b>	<b>106</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>8.13</i>	<i>-</i>	<i>9</i>	<i>-</i>	<i>11.63</i>	<i>-</i>	<i>11.5</i>	<i>-</i>	<i>13.25</i>	<i>-</i>

Quadro 8 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.

Podemos verificar alguns aspectos dos resultados deste grupo:

- uma descida gradual das orações Coordenadas da pré-escola para o 3º ano (de 83,08% para 48,91%), com uma ligeira subida no 4º ano;
- a percentagem das orações Coordenadas Sindéticas é sempre superior à das coordenadas Assindéticas;
- uma subida gradual e significativa das orações Subordinadas da pré-escola para o 4º ano (de 7,69% para 35,85%);
- as orações Principais apresentam uma subida gradual da pré-escola ao 3º ano (de 4,62% para 13,04%), descendo para 10,38% no 4º ano.

### 1.2.1.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 9 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na segunda recolha.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	4	4.82	9	8.41	12	11.54	10	9.52	10	8.26
Absolutas	2	2.41	-	-	1	0.96	-	-	4	3.31
Coordenadas	61	73.49	71	66.36	52	50	57	54.29	70	57.85
<i>AsSindéticas</i>	15	18.07	23	21.50	12	11.54	18	17.14	31	25.62
<i>Sindéticas</i>	46	55.42	48	44.86	39	37.50	39	37.14	37	30.58
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	1	0.96	-	-	2	1.65
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	13	15.66	23	21.50	38	36.54	37	35.24	36	29.75
<i>Adjectivas</i>	3	3.61	8	7.48	11	10.58	15	14.29	13	10.74
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	1	0.93	-	-	2	1.90	-	-
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	1	0.96	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	1	1.20	-	-	1	0.96	1	0.95	-	-
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	-	-	2	1.87	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	3	3.61	2	1.87	3	2.88	3	2.86	5	4.13
<i>Substantivas Inf.</i>	6	7.23	8	7.48	21	20.19	15	14.29	17	14.05
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	2	1.87	1	0.96	1	0.95	1	0.83
Interrogativas	3	3.61	4	3.74	1	0.96	1	0.95	1	0.83
<i>Directas</i>	3	3.61	4	3.74	1	0.96	1	0.95	1	0.83
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>520</b>	<b>83</b>	<b>-</b>	<b>107</b>	<b>-</b>	<b>104</b>	<b>-</b>	<b>105</b>	<b>-</b>	<b>121</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>10.38</i>	<i>-</i>	<i>13.38</i>	<i>-</i>	<i>13</i>	<i>-</i>	<i>13.13</i>	<i>-</i>	<i>15.13</i>	<i>-</i>

Quadro 9 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.

Podemos verificar alguns aspectos dos resultados deste grupo no que respeita aos seguintes pontos:

- verificamos uma descida gradual das orações Coordenadas da pré-escola para o 2º ano (de 73,49% para 50%), com uma subida no 3º (54,29%) e no 4º ano (57,85%);
- verificamos, ainda, que a percentagem das orações Coordenadas Sindéticas é sempre superior à das Coordenadas Assindéticas;

- é ainda de salientar uma subida gradual e significativa das orações Subordinadas da pré-escola para o 2º ano (de 15,66% para 36,54%), descendo para 35,24% no 3º ano e para 29,75% no 4º ano;
- também as orações Principais apresentam uma subida gradual da pré-escola para o 2º ano (de 4,82% para 11,54%), descendo para 9,52% no 3º ano e para 8,26% no 4º ano.

### 1.2.1.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Com o apoio do Gráfico 10, podemos verificar que este grupo apresenta os seguintes resultados, no que respeita aos Tipos de Orações:

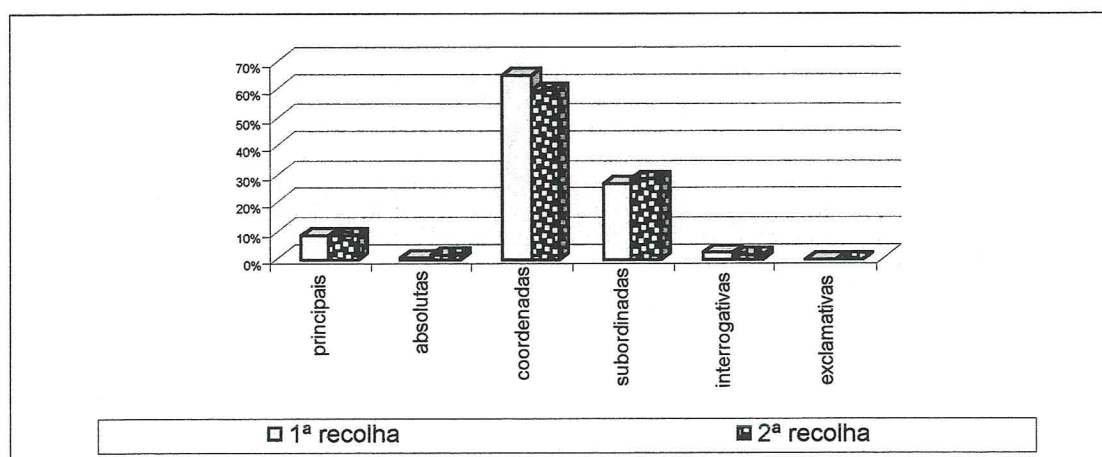


Gráfico 10 – Prova de Conto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo II O.

- tanto na 1ª como na 2ª recolha as orações Coordenadas apresentam-se em maior número, verificando-se uma descida de 5,38% (de 65,19% para 59,81%), salientando-se, ainda, que a percentagem mais elevada destas orações recai sempre nas Sindéticas;
- seguem-se as orações Subordinadas, que apresentam uma subida de 1,2% da 1ª para a 2ª recolha (de 27,07% para 28,27%): de entre estas salientam-se as substantivas reduzidas de infinitivo (com 9,58% na 1ª recolha e 12,88% na 2ª) e as adjectivas (com 7,48% na 1ª e 9,62% na segunda recolha);

- vêm depois as orações Principais que sobem 0,47% da 1ª para a 2ª recolha (de 8,18% para 8,65%);
- por último, encontramos as orações Interrogativas que descem 0,18% (de 2,1% para 1,92%) e as orações Absolutas que sobem 0,88% (de 0,47% para 1,35%).

Salienta-se ainda que a percentagem global de subida de produção das Orações da 1ª para a 2ª recolha foi neste grupo de 21,5% (de 428 para 520 Orações).

## 1.2.2 . Grupo Alvo

### 1.2.2.1. 1ª Recolha

Passamos ao quadro 10 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de orações na primeira recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Alvo, dentre os quais destacamos:

- as orações Coordenadas são as que se apresentam em percentagem mais elevada oscilando entre os 91,67% na pré-escola e os 78,05% no 2º ano;
- verificamos, ainda, que a percentagem das orações Coordenadas Assindéticas é sempre superior ao das Coordenadas Sindéticas, verificando-se uma descida gradual das orações Coordenadas Assindéticas da pré-escola para o 4º ano (de 78,13% para 57,98%) e uma oscilação nas Coordenadas Sindéticas (de 13,54% na pré-escola para 24,29% no 3º ano);
- é ainda de salientar uma subida gradual das orações Subordinadas da pré-escola para o 4º ano (de 7,29% para 16,81%), descendo apenas no 3º ano para 10,17%, destacando-se de entre elas as orações substantivas reduzidas de infinitivo, seguidas das Orações Substantivas.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	-	-	2	2.53	2	2.44	-	-	1	0.84
Absolutas	1	1.04	1	1.27	1	1.22	1	0.56	-	-
Coordenadas	88	91.67	68	86.08	64	78.05	157	88.7	97	81.51
<i>AsSindéticas</i>	75	78.13	55	69.62	53	64.63	114	64.41	69	57.98
<i>Sindéticas</i>	13	13.54	13	16.46	11	13.41	43	24.29	28	23.53
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	7	7.29	8	10.13	13	15.85	18	10.17	20	16.81
<i>Adjectivas</i>	1	1.04	1	1.27	1	1.22	4	2.26	3	2.52
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.84
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	-	-	-	-	1	1.22	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	2	1.13	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	1	1.04	1	1.27	4	4.88	6	3.39	8	6.72
<i>Substantivas Inf.</i>	5	5.21	6	7.59	7	8.54	6	3.39	8	6.72
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	-	-	-	-	2	2.44	1	0.56	1	0.84
<i>Directas</i>	-	-	-	-	2	2.44	1	0.56	1	0.84
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>553</b>	<b>96</b>	<b>-</b>	<b>79</b>	<b>-</b>	<b>82</b>	<b>-</b>	<b>177</b>	<b>-</b>	<b>119</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>7.38</i>	<i>-</i>	<i>13.17</i>	<i>-</i>	<i>11.71</i>	<i>-</i>	<i>12.64</i>	<i>-</i>	<i>14.88</i>	<i>-</i>

Quadro 10 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Alvo, 1ª Recolha.

### 1.2.2.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 11 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na 2ª Recolha.

Podemos verificar alguns aspectos dos resultados deste grupo:

- as orações Coordenadas são as que se apresentam em percentagem mais elevada oscilando entre os 80,31% na pré-escola e os 55,41% no 4º ano;
- verificamos, ainda, que a percentagem das orações Coordenadas Assindéticas é superior à das Coordenadas Sindéticas em todos os anos, exceptuando o 3º ano, verificando-se uma oscilação entre os 48,03% da pré-escola e os 26,64% do 3º ano;

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	3	2.36	7	9.21	2	2.33	12	5.61	10	6.37
Absolutas	4	3.15	2	2.63	-	-	-	-	7	4.46
Coordenadas	102	80.31	46	60.53	62	72.09	132	61.68	87	55.41
<i>AsSindéticas</i>	61	48.03	28	36.84	41	47.67	57	26.64	49	31.21
<i>Sindéticas</i>	41	32.28	17	22.37	19	22.09	69	32.24	36	22.93
<i>Adversativas</i>	-	-	1	1.32	2	2.33	4	1.87	1	0.64
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.64
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	2	0.93	-	-
Subordinadas	16	12.6	20	26.32	21	24.42	68	31.78	52	33.12
<i>Adjectivas</i>	-	-	1	1.32	2	2.33	6	2.80	2	1.27
<i>Adverbiais Causais</i>	1	0.79	-	-	-	-	6	2.80	2	1.27
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	3	2.36	1	1.32	-	-	-	-	1	0.64
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	2	1.57	2	2.62	2	2.33	11	5.14	7	4.46
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	5	3.94	8	10.53	3	3.49	17	7.94	15	9.55
<i>Substantivas Inf.</i>	5	3.94	8	10.53	14	16.28	28	13.08	25	15.92
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	2	1.57	1	1.32	1	1.16	2	0.93	1	0.64
<i>Directas</i>	2	1.57	1	1.32	1	1.16	2	0.93	1	0.64
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>660</b>	<b>127</b>	<b>-</b>	<b>76</b>	<b>-</b>	<b>86</b>	<b>-</b>	<b>214</b>	<b>-</b>	<b>157</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>9.77</i>	<i>-</i>	<i>15.2</i>	<i>-</i>	<i>12.29</i>	<i>-</i>	<i>15.29</i>	<i>-</i>	<i>19.63</i>	<i>-</i>

Quadro 11 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações Grupo Alvo, 2ª Recolha.

- também as orações Coordenadas Sindéticas apresentam uma oscilação entre os 32,28% na pré-escola e os 22,09% no 2º ano;
- é ainda de salientar uma subida gradual das orações Subordinadas da pré-escola para o 4º ano (de 12,6% para 33,12%), descendo apenas no 2º ano para 24,42%, destacando-se de entre elas as orações substantivas reduzidas de infinitivo, seguidas das orações substantivas;
- as orações Principais apresentam resultados em todos os anos (verificando-se também uma oscilação que se situa entre os 2,36% da pré-escola e os 9,21% no 1º

ano) tal como as interrogativas (oscilando entre os 0,64% no 4º ano e os 1,57% na pré-escola).

### 1.2.2.3. Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Alvo na 1ª e 2ª recolha (Gráfico 11).

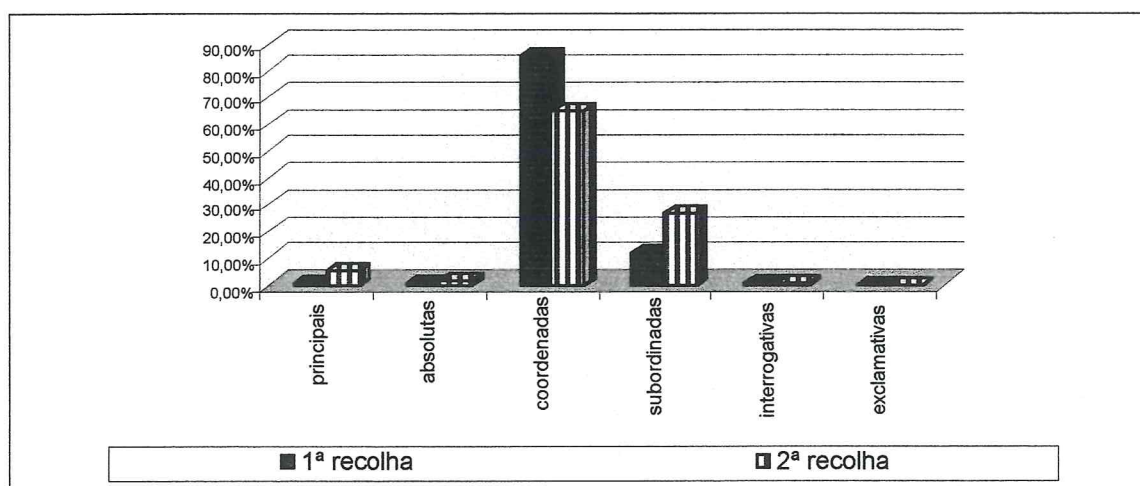


Gráfico 11 – Prova de Conto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Alvo.

Este grupo apresenta os seguintes resultados comparativos, no que respeita aos Tipos de Orações:

- tanto na 1ª como na 2ª recolha são as orações Coordenadas que se apresentam em maior número, verificando-se uma descida de 20,71% (de 85,71% para 65%), salientando-se, ainda, que a percentagem mais elevada destas orações recai nas Assindéticas, onde também se verifica uma descida de 30,42% (de 66,18 para 35,76%), seguida pelas Sindéticas que apresentam uma subida de 8,05% (de 19,53% para 27,58%);
- as orações Subordinadas apresentam uma subida de 14,89% da 1ª para a 2ª recolha (de 11,93% para 26,82%): de entre estas salientam-se as substantivas reduzidas de

infinitivo (com 5,79% na 1ª recolha e 12,12% na 2ª) e as substantivas (com 3,62% na 1ª e 7,27% na segunda recolha);

- vêm depois as orações Principais que sobem 4,25% da 1ª para a 2ª recolha (de 0,9% para 5,15%);
- por último, encontramos as orações Absolutas que sobem 1,25% (de 0,72% para 1,97%) e as orações Interrogativas que sobem 0,34% (de 0,72% para 1,06%).

Salienta-se ainda que a percentagem global de subida de produção das Orações da 1ª para a 2ª recolha foi neste grupo de 19,35% (de 553 para 660 Orações).

### 1.2.3 Grupo Controlo I S

#### 1.2.3.1 1ª Recolha

O quadro 12 apresenta os resultados obtidos nos Tipos de Orações na primeira recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Controlo I S.

Podemos verificar nos resultados os seguintes pontos:

- as orações Coordenadas são as que se apresentam em percentagem mais elevada oscilando entre os 97,37% na pré-escola e os 82,35% no 2º ano;
- verificamos, ainda, que a percentagem das orações Coordenadas Assindéticas é sempre superior à das Coordenadas Sindéticas, verificando-se uma oscilação nas orações Coordenadas Assindéticas entre os 84,21% da pré-escola e os 56,3% do 2º ano; também as orações Coordenadas Sindéticas apresentam uma oscilação entre os 13,16% da pré-escola e os 26,05% do 2º ano;
- nas orações Subordinadas verificamos ainda uma oscilação que se situa entre os 2,63% da pré-escola e os 17,65% do 2º ano, destacando-se de entre elas as orações substantivas reduzidas de infinitivo, seguidas das orações substantivas.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Absolutas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coordenadas	37	97.37	102	94.44	98	82.35	59	90.77	58	93.55
<i>AsSindéticas</i>	32	84.21	84	77.78	67	56.3	45	69.23	49	79.03
<i>Sindéticas</i>	5	13.16	18	16.67	31	26.05	14	21.54	9	14.52
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	1	2.63	6	5.56	21	17.65	6	9.23	4	6.45
<i>Adjectivas</i>	-	-	-	-	2	1.68	-	-	-	-
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	1	2.63	1	0.93	-	-	2	3.08	-	-
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	-	-	-	-	8	6.72	-	-	3	4.84
<i>Substantivas Inf.</i>	-	-	5	4.63	11	9.24	4	6.15	1	1.61
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Directas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>392</b>	<b>38</b>	<b>-</b>	<b>108</b>	<b>-</b>	<b>119</b>	<b>-</b>	<b>65</b>	<b>-</b>	<b>62</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>4.75</i>	<i>-</i>	<i>13.5</i>	<i>-</i>	<i>14.88</i>	<i>-</i>	<i>7.22</i>	<i>-</i>	<i>12.4</i>	<i>-</i>

Quadro 12 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.

### 1.2.3.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 13 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na segunda recolha.

Podem verificar-se nos resultados deste grupo os seguintes pontos:

- as orações Coordenadas são as que se apresentam em percentagem mais elevada oscilando entre os 97,5% na pré-escola e os 85,26% no 3º ano;
- verificamos, ainda, que a percentagem das orações Coordenadas Assindéticas é sempre superior à das Coordenadas Sindéticas, verificando-se uma oscilação das orações Coordenadas Assindéticas entre os 82,5% da pré-escola e os 62,11% do 3º

ano; também as orações Coordenadas Sindéticas apresentam uma oscilação entre os 15% da pré-escola e os 27,84% do 2º ano;

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Absolutas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coordenadas	39	97.5	92	92.93	89	91.75	81	85.26	49	85.96
<i>AsSindéticas</i>	33	82.5	73	73.74	62	63.92	59	62.11	36	63.16
<i>Sindéticas</i>	6	15	19	19.19	27	27.84	22	23.16	13	22.81
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	1	2.5	6	6.06	8	8.25	13	13.68	8	14.04
<i>Adjectivas</i>	-	-	-	-	1	1.03	-	-	-	-
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.75
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	1	2.5	1	1.01	-	-	-	-	1	1.75
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	-	-	1	1.01	2	2.06	4	4.21	-	-
<i>Substantivas Inf.</i>	-	-	4	4.04	5	5.15	9	9.47	6	10.53
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	-	-	-	-	-	-	1	1.05	-	-
<i>Directas</i>	-	-	-	-	-	-	1	1.05	-	-
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	1	1.01	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>388</b>	<b>40</b>	<b>99</b>	<b>-</b>	<b>97</b>	<b>-</b>	<b>95</b>	<b>-</b>	<b>57</b>	<b>-</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>5</i>	<i>-</i>	<i>12.38</i>	<i>-</i>	<i>12.13</i>	<i>-</i>	<i>10.56</i>	<i>-</i>	<i>11.4</i>	<i>-</i>

Quadro 13 – Prova de Conto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.

- nas orações Subordinadas verificamos uma subida gradual da pré-escola para o 4º ano (de 2,5% para 14,04%), destacando-se de entre elas as orações substantivas reduzidas de infinitivo, seguidas das orações substantivas;
- no que respeita aos outros tipos de orações, verificamos apenas no 1º ano orações Exclamativas (1,01%) e interrogativas no 3º ano (1,05%).

### 1.2.3.3. Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Controlo I S na 1ª e 2ª recolha (Gráfico 12).

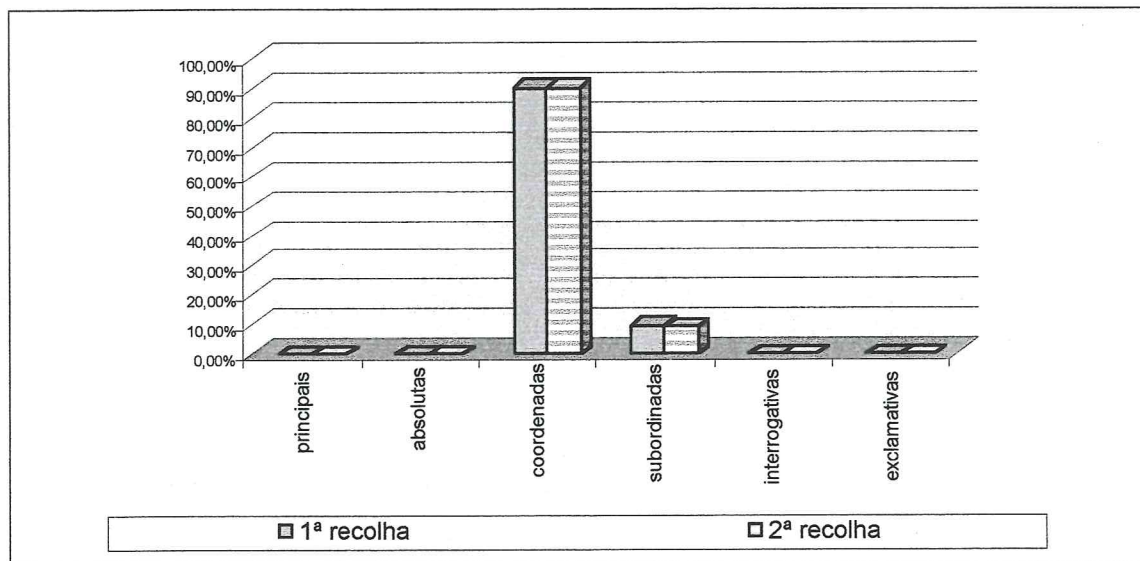


Gráfico 12 – Prova de Conto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo I S.

Este grupo apresenta os seguintes resultados comparativos, no que respeita aos Tipos de Orações:

- tanto na 1ª como na 2ª recolha são as orações Coordenadas que se apresentam em maior número, verificando-se uma descida de 0,1% (de 90,31% para 90,21%), salientando-se, ainda, que a percentagem mais elevada destas orações recai nas Assindéticas, onde também se verifica uma descida de 2,88% (de 70,66% para 67,78%), seguida pelas Sindéticas que apresentam uma subida de 2,78% (de 19,64% para 22,42%);
- as orações Subordinadas apresentam uma descida de 0,41% da 1ª para a 2ª recolha (de 9,69% para 9,28%); de entre estas salientam-se as substantivas reduzidas de infinitivo (com 5,36% na 1ª recolha e 6,19% na 2ª) e as substantivas (com 2,81% na 1ª e 1,8% na segunda recolha);
- não se verifica a existência nem de orações Principais nem de orações Absolutas quer na 1ª, quer na 2ª recolha;

- somente na 2ª recolha se verificam orações Interrogativas e exclamativas, ambas com 0,26%.

Salienta-se ainda que se verifica uma descida da percentagem global de produção das Orações da 1ª para a 2ª recolha neste grupo de 1,02% (de 392 para 388 Orações).

## 1.2.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Orações

### 1.2.4.1 Síntese

Passamos à síntese dos resultados relativos aos Tipos de orações nos três grupos – 1ª e 2ª recolhas – complementada pelos gráficos 13 e 14.

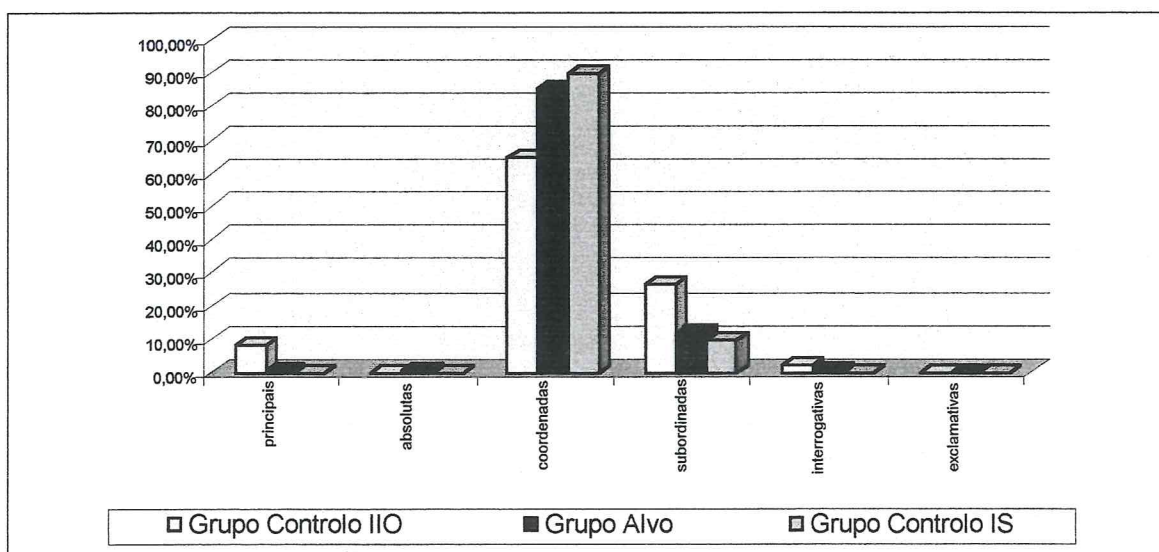


Gráfico 13 – Prova de Conto de uma História, Tipos de orações – comparação entre os três grupos (1ª recolha).

Das leituras já efectuadas e comparando os dois gráficos podemos verificar o seguinte:

- o tipo de orações que nos três grupos apresenta resultados superiores, nas duas recolhas, são as orações Coordenadas, verificando-se na 1ª recolha os resultados mais elevados e próximos nos grupos Alvo e Controlo I S; na 2ª recolha os resultados dos grupos Controlo II O e Alvo aproximam-se enquanto os do grupo Controlo I S se mantêm idênticos entre as 1ª e 2ª recolhas;

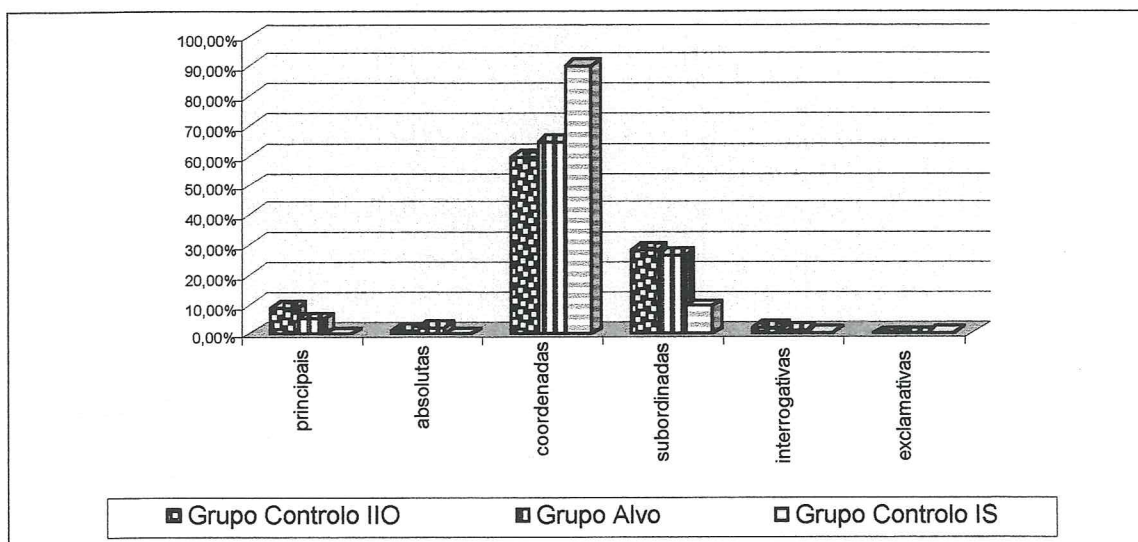


Gráfico 14 – Prova de Conto de uma História, Tipos de orações – comparação entre os três grupos (2ª recolha).

- das leituras anteriormente efectuadas verifica-se que, dentro das orações Coordenadas, no grupo Controlo II O a percentagem mais elevada destas orações recai nas Sindéticas enquanto nos outros dois grupos recai nas Assindéticas; é, porém, de referir que o grupo Alvo apresenta, da 1ª para a 2ª recolha, uma descida nas orações Coordenadas Assindéticas de 30,42% enquanto as Sindéticas sobem 8,05%, e o grupo Controlo I S apresenta uma descida nas orações Assindéticas de 2,88% e uma subida nas Sindéticas de 2,78%;
- as orações Subordinadas, nos três grupos, seguem-se às coordenadas a nível dos resultados e a sua percentagem sobe nos grupos Alvo e Controlo II O, descendo no grupo Controlo I S;
- ainda nas orações Subordinadas, na 1ª recolha, o grupo Controlo II O destaca-se dos grupos Alvo e Controlo I S com resultados significativamente superiores enquanto na 2ª recolha a subida do grupo Alvo (de 14,89%), leva-o a aproximar-se do grupo Controlo II O (com uma subida de 1,2%); o grupo Controlo I S distancia-se destes dois grupos agravado pela descida que apresenta entre a 1ª e a 2ª recolha (0,41%);

- seguem-se as orações Principais que na 1ª recolha apresentam uma preponderância no grupo Controlo II O, enquanto na 2ª se verifica uma subida significativa do grupo Alvo que o aproxima do grupo Controlo II O; o grupo Controlo I S não apresenta resultados neste tipo de orações tanto na 1ª como na 2ª recolha;
- as orações Absolutas, na 1ª recolha, cujos resultados se apresentam muito próximos nos grupos Alvo e Controlo II O, na 2ª recolha sobem no grupo Alvo que, embora com uma diferença pouco significativa, consegue ultrapassar o grupo Controlo II O; o grupo Controlo I S não apresenta resultados neste tipo de orações nas duas recolhas;
- as orações Interrogativas que na 1ª recolha apresentam resultados ligeiramente mais elevados no grupo Controlo II O, tendem na 2ª recolha a nivelar-se com o grupo Alvo (que apresenta uma subida de 0,34%), enquanto o grupo Controlo I S apresenta os mesmos resultados nas 1ª e 2ª recolhas;
- as orações Exclamativas, embora com um resultado pouco significativo, apenas se apresentam no grupo Controlo I S.

Resumindo, podemos verificar que ao nível dos Tipos de orações o grupo Alvo tende, na 2ª recolha, a aproximar-se dos resultados apresentados pelo grupo Controlo II O. Ainda que nas orações Coordenadas apresente, nas duas recolhas, uma preponderância das orações Coordenadas Assindéticas revela uma significativa descida nesta categoria e uma subida que também se pode considerar significativa nas Sindéticas.

É ainda de salientar que a percentagem global de subida de produção de orações da 1ª para a 2ª recolha apresenta os seguintes resultados: nos grupos Controlo II O 21,5% e Alvo 19,35%; o grupo Controlo I S apresenta uma descida entre as duas recolhas de 1,02%.

### 1.2.4.2 Validação Estatística dos Resultados

Analisando estatisticamente os resultados relativos às Orações, nos três grupos e na 1ª e 2ª recolhas, temos o seguinte (Gráfico 15):

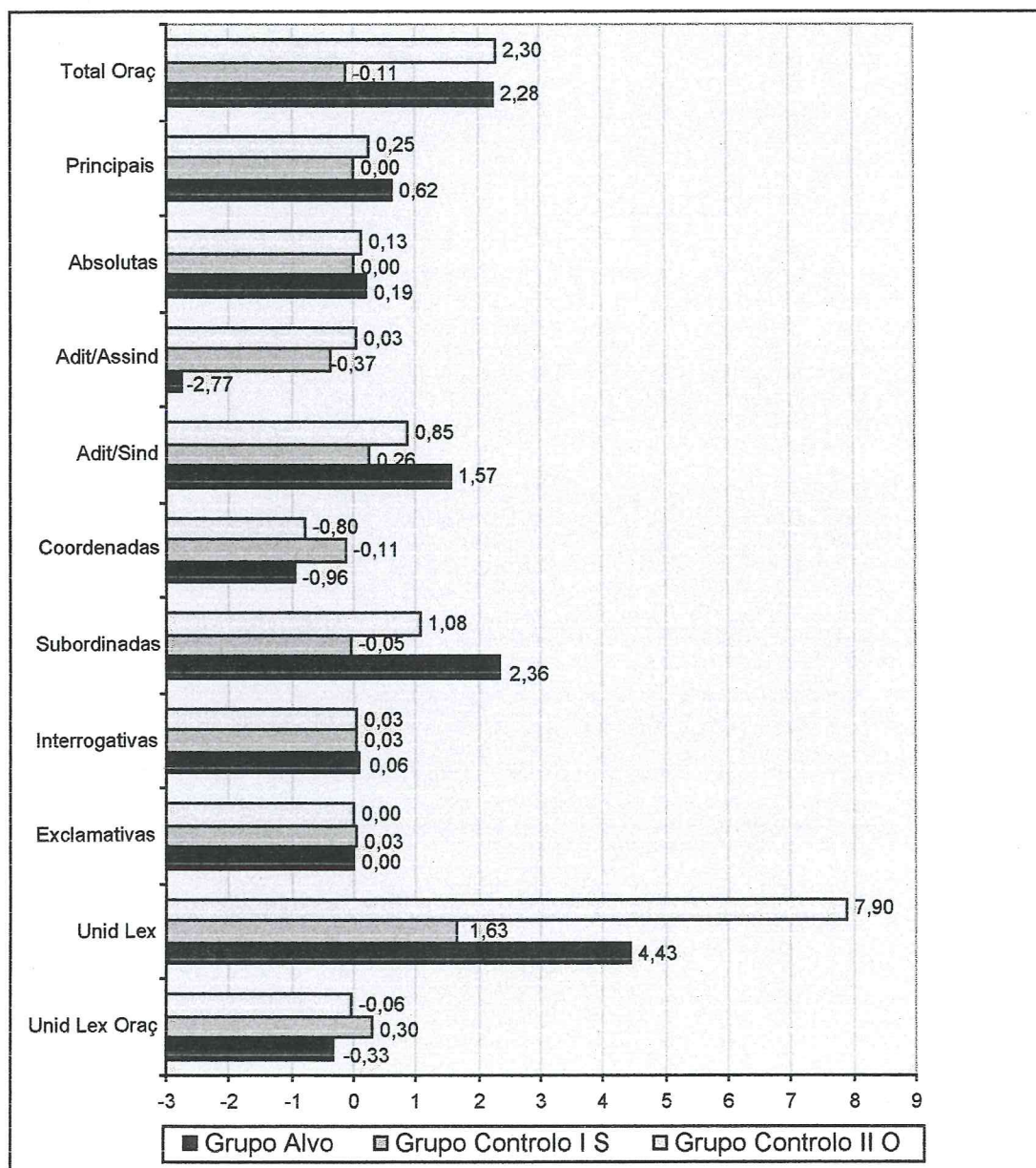


Gráfico 15 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Orações.

– orações Principais: a análise de variância *one-way*, obteve um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 4,230$ ;  $p < 0,017$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo I S ( $M =$

- 0,62 vs.  $M = 0$ ), podendo concluir-se que o maior incremento de orações Principais, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo;
- orações Coordenadas Assindéticas: a análise de variância *one-way* obteve um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 7,736; p < 0,001$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram diferenças significativas entre os grupos Controlo II O e o grupo Controlo I S relativamente ao grupo Alvo ( $M = 0,03$  e  $M = -0,37$  vs.  $M = -2,77$ ); assim, pode concluir-se que o menor incremento de orações Coordenadas Assindéticas, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo;
  - orações Coordenadas Sindéticas: na análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 3,167; p < 0,046$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Tukey,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo I S ( $M = 1,57$  vs.  $M = 0,26$ ); assim, pode concluir-se que o maior incremento de orações Coordenadas Sindéticas, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo;
  - orações Subordinadas: realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 11,471; p < 0,000$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram diferenças significativas entre os grupos Controlo II O e o grupo Controlo I S relativamente ao grupo Alvo ( $M = 1,08$  e  $M = -0,05$  vs.  $M = 2,36$ ), concluindo-se que o maior incremento de orações Subordinadas, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo;

- orações Absolutas, Interrogativas e Exclamativas: no que respeita às orações Absolutas, Interrogativas e Exclamativas, a análise de variância *one-way* obteve resultados tendentes a mostrar a inexistência de diferenças entre os grupos estudados na 1ª e 2ª recolha, respectivamente:
  - Orações Absolutas ( $F(2, 124) = 1,264; p < 0,286$ );
  - Orações Interrogativas ( $F(2, 124) = 0,061; p < 0,941$ );
  - Orações Exclamativas ( $F(2, 124) = 1,147; p < 0,321$ ).
- número total de Unidades lexicais: também no número total de Unidades lexicais produzidas a análise de variância *one-way* tende a mostrar a inexistência de diferenças no incremento de Unidades lexicais, da 1ª para a 2ª recolha, entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 1,077; p < 0,344$ ).
- total de Unidades lexicais por oração: quanto ao total de Unidades lexicais por oração, tendo-se realizado uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 4,087; p < 0,019$ ) e os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo I S ( $M = -0,33$  vs.  $M = 0,30$ ); assim, pode concluir-se que o menor incremento total de unidades lexicais por oração, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo.

### 1.3 Incorreções

#### 1.3.1 Grupo Controlo II O

##### 1.3.1.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 14 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na primeira recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Controlo II O.

Podemos verificar alguns aspectos relevantes dos resultados deste grupo no que respeita a Incorreções na 1ª recolha:

- as Ausências são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências e verificam-se em todos os anos, oscilando entre os 50% no 2º ano e os 86,67% na pré-escola;

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	13	86.67	5	62.50	5	50	2	66.67	7	58.33
Substituições	2	13.33	1	12.50	4	40	-	-	3	25
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	-	-	1	12.50	-	-	-	-	-	-
Repetições e/ou Duplicações de Relevo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	-	-	1	12.50	-	-	1	33.33	2	16.67
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	1	10	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>15</b>	<b>-</b>	<b>8</b>	<b>-</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>-</b>

Quadro 14 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.

- as Substituições, que apenas não ocorrem no 3º ano, apresentam percentagens que se situam entre os 12,5% no 1º ano e os 40% no 2º;
- as Formas Verbais Ocultas que apenas aparecem nos 1º, 3º e 4º anos, oscilam entre os 12,5% no 1º ano e os 33,33% no 3º ano;
- as categorias Palavras da Linguagem Infantil e Inversão das Palavras na Frase apenas aparecem uma vez, respectivamente no 1º ano (12,5%) e 2º ano (10%).

### 1.3.1.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 15 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na segunda recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Controlo II O.

São de relevar os seguintes aspectos:

- as Ausências são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências verificando-se em todos os anos e oscilando entre os 16,67% na pré-escola e os 80% no 4º ano;
- as Substituições, que não ocorrem no 1º nem no 4º ano, apresentam percentagens que se situam entre os 11,11% no 3º ano e os 66,67% na pré-escola;
- as Formas Verbais Ocultas, que apenas aparecem na pré-escola, no 1º e no 4º anos, oscilam entre os 14,29% no 1º ano e os 20% no 4º ano;

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	1	16.67	5	71.43	7	77.78	7	77.78	4	80
Substituições	4	66.67	-	-	2	22.22	1	11,11	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	1	11,11	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Repetições e/ou Duplicações de Relevô	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	1	16.67	1	14.29	-	-	-	-	1	20
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	1	14.29	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>7</b>	<b>-</b>	<b>9</b>	<b>-</b>	<b>9</b>	<b>-</b>	<b>5</b>

Quadro 15 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.

- as categorias Aumento de Pronome Pessoal e Inversão das Palavras na Frase apenas aparecem uma vez, respectivamente no 3º ano (11,11%) e 1º ano (14,29%).

### 1. 3. 1. 3. Comparação entre a 1ª e a 2ª recolha

Globalmente podemos verificar uma descida de 25% de Incorreções da 1ª para a 2ª recolha (de 48 para 36 Incorreções).

Com o apoio do Gráfico 16, podemos, ainda, relevar os seguintes aspectos:

- os valores mais elevados de Incorreções situam-se nas Ausências que tanto na 1ª como na 2ª recolha apresentam o mesmo resultado: 66,67%;

- seguem-se as Substituições, onde se verifica uma descida de 1,39% da 1ª para a 2ª recolha (de 20,83% para 19,44%);
- as Formas Verbais Ocultas mantêm também os mesmos valores nas 1ª e 2ª recolhas: 8,33%;
- as Inversões apresentam apenas uma ocorrência na 1ª e na 2ª recolha, correspondendo respectivamente a 2,08% e a 2,78%;
- a categoria Palavras da Linguagem Infantil teve apenas uma ocorrência na 1ª recolha (2,08%) e a categoria Acrescento de Pronome Pessoal teve apenas uma ocorrência na 2ª recolha (2,78%).

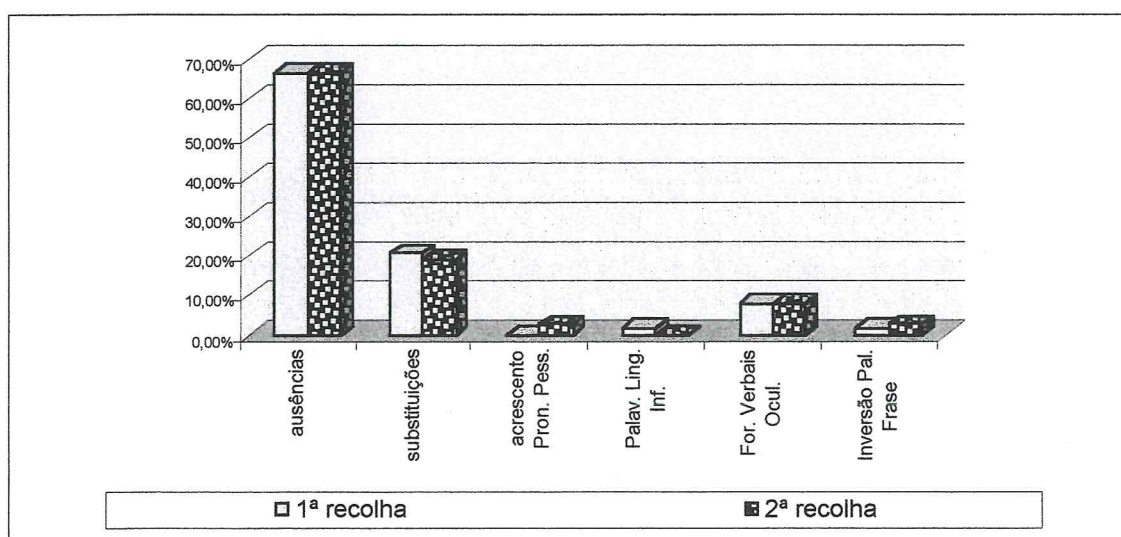


Gráfico 16 – Prova de Conto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo II O.

## 1.3.2 Grupo Alvo

### 1.3.2.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 16 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na primeira recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Alvo.

Podemos verificar alguns aspectos relevantes dos resultados deste grupo no que respeita a Incorreções na 1ª recolha:

- é de salientar que este grupo só apresenta Incorreções em duas categorias na 1ª recolha: Ausências e Gestos da Linguagem Infantil e ambas apresentam valores em todos os anos;
- as Ausências são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências, oscilando entre os 84,62% no 1º ano e os 33,33% no 4º ano.
- os Gestos da Linguagem Infantil oscilam entre os 15,38% no 1º ano e os 66,67% no 4º ano.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	36	75	22	84.62	11	68.75	8	42.11	4	33.33
Substituições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	12	25	4	15.38	5	31.25	11	57.89	8	66.67
Repetições e/ou Duplicações de Relevô	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>121</b>	<b>48</b>	<b>-</b>	<b>26</b>	<b>-</b>	<b>16</b>	<b>-</b>	<b>19</b>	<b>-</b>	<b>12</b>

Quadro 16 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Alvo, 1ª Recolha.

### 1.3.2.2. 2ª Recolha

Passamos ao quadro 17 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na segunda recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	22	68.75	4	57.14	-	-	-	-	-	-
Substituições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	8	25	2	28.57	3	75	-	-	-	-
Repetições e/ou Duplicações de Relevô	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	2	6.25	1	14.29	1	25	4	100	2	100
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>32</b>	<b>-</b>	<b>7</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>2</b>

Quadro 17 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Alvo, 2ª Recolha.

São de acentuar os seguintes aspectos:

- este grupo só apresenta Incorreções em três categorias na 2ª recolha: Ausências, Gestos da Linguagem Infantil e Formas Verbais Ocultas;
- as Ausências são a categoria que apresenta maior número de ocorrências que se verificam apenas na pré-escola (68,75%) e no 1º ano (57,14%);
- seguem-se os Gestos da Linguagem Infantil, que não ocorrem no 3º nem no 4º ano, cujas percentagens se situam entre os 25% na pré-escola e os 75% no 2º ano;
- as Formas Verbais Ocultas, que são a única categoria com valores em todos os anos, oscilam entre os 6,25% na pré-escola e os 100% no 3º e no 4º ano.

### 1. 3. 2. 3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Globalmente podemos verificar uma descida de 59,5% de Incorreções da 1ª para a 2ª recolha (de 121 para 49 Incorreções).

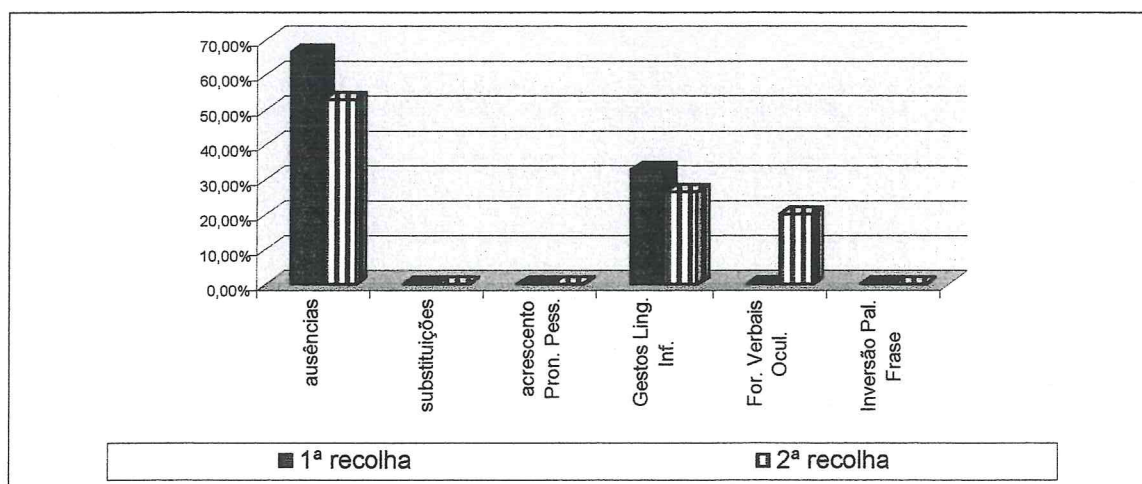


Gráfico 17 – Prova de Conto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Alvo.

Podemos ainda verificar os seguintes aspectos, com o apoio do Gráfico 17:

- os valores mais elevados de Incorreções situam-se nas Ausências que descem 13,88% da 1ª para a 2ª recolha (de 66,94% para 53,06%);

- os Gestos da Linguagem Infantil apresentam uma descida de 6,53% da 1ª para a 2ª recolha (de 33,06% para 26,53%);
- as Formas Verbais Ocultas apresentam valores apenas na 2ª recolha: 20,41%.

### 1.3.3 Grupo Controlo I S

#### 2.3.3.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 18 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na primeira recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	32	94.12	52	91.23	34	91.89	31	91.18	16	84.21
Substituições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	2	5.88	5	8.77	3	8.11	3	8.82	3	15.79
Repetições e/ou Duplicações de Relevó	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>181</b>	<b>34</b>	<b>-</b>	<b>57</b>	<b>-</b>	<b>37</b>	<b>-</b>	<b>34</b>	<b>-</b>	<b>19</b>

Quadro 18 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.

Podemos verificar alguns aspectos relevantes dos resultados deste grupo no que respeita a Incorreções na 1ª recolha:

- apresenta apenas Incorreções em duas categorias na 1ª recolha – Ausências e Gestos da Linguagem Infantil – em que ambas apresentam valores em todos os anos;
- as Ausências são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências, oscilando entre os 84,21% no 4º ano e os 94,12% na pré-escola;
- os Gestos da Linguagem Infantil oscilam entre os 5,88% da pré-escola e os 15,79% do 4º ano.

### 1. 3. 3. 2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 19 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na segunda recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Controlo I S.

São de relevar os seguintes aspectos:

- este grupo só apresenta Incorreções em três categorias na 2ª recolha – Ausências, Substituições e Gestos da Linguagem Infantil;
- as Ausências e Gestos da Linguagem Infantil apresentam valores em todos os anos;
- as Ausências são a categoria que apresenta maior número de ocorrências que oscilam entre os 60% na pré-escola e os 91,67% no 4º ano;

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	12	60	20	66.67	10	66.67	5	62.57	11	91.67
Substituições	-	-	-	-	-	-	1	12.5	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	8	40	10	33.33	5	33.33	2	25	1	8.33
Repetições e/ou Duplicações de Relevo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>20</b>	<b>-</b>	<b>30</b>	<b>-</b>	<b>15</b>	<b>-</b>	<b>8</b>	<b>-</b>	<b>12</b>

Quadro 19 – Prova de Conto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.

- os Gestos da Linguagem Infantil apresentam percentagens que se situam entre os 8,33% no 4º ano e os 40% na pré-escola;
- as Substituições só aparecem no 3º ano com 12,5%.

### 1.3.3.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Globalmente podemos verificar uma descida de 53,04% de Incorreções da 1ª para a 2ª recolha (de 181 para 85 Incorreções). Podemos relevar ainda os seguintes aspectos, com o apoio do Gráfico 18:

- os valores mais elevados de Incorreções situam-se nas Ausências que descem 22,92% da 1ª para a 2ª recolha (de 91,16% para 68,24%);
- nos Gestos da Linguagem Infantil verifica-se uma subida de 21,75% da 1ª para a 2ª recolha (de 8,84% para 30,59%);
- as Substituições apresentam valores apenas na 2ª recolha: 1,18%.

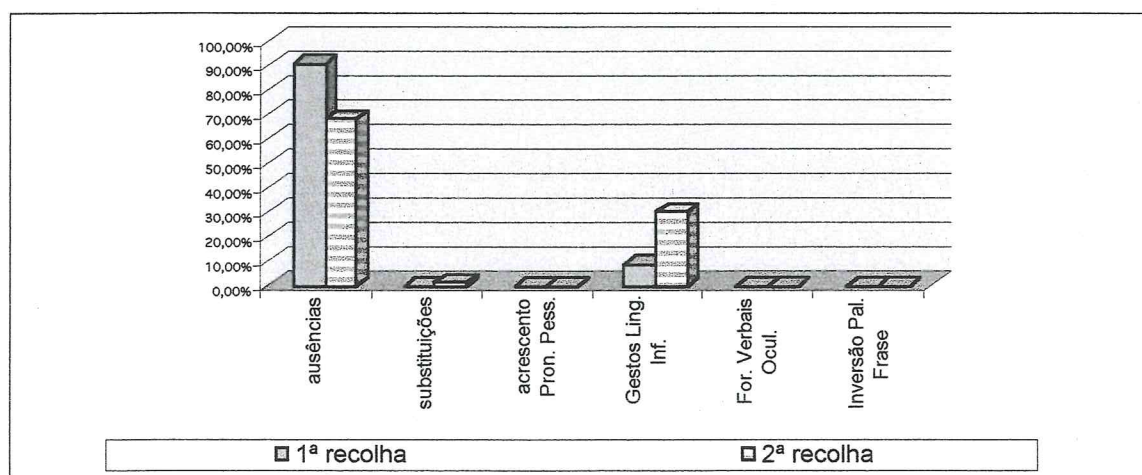


Gráfico 18 – Prova de Conto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo I S.

## 1.3.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Incorreções

### 1.3.4.1 Síntese

Vamos passar à síntese dos resultados relativos às Incorreções nos três grupos nas 1ª e 2ª recolhas, apoiada nos resultados lidos e nos gráficos 19 e 20.

Podemos verificar o seguinte:

- todos os grupos apresentam uma descida global nas Incorreções da 1ª para a 2ª recolha, sendo a mais elevada a do grupo Alvo (59,5%), seguido do grupo Controlo I S (53,04%) e Controlo II O (25%);
- a categoria Ausências é a que apresenta, nos três grupos, os resultados mais elevados;

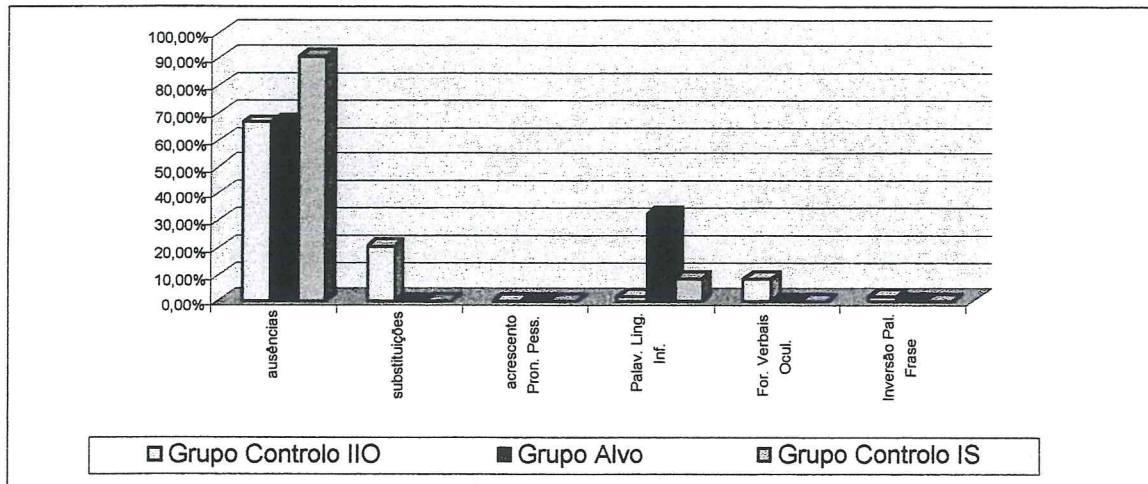


Gráfico 19 – Prova de Conto de uma História, Incorreções – comparação entre os três grupos (1ª recolha).

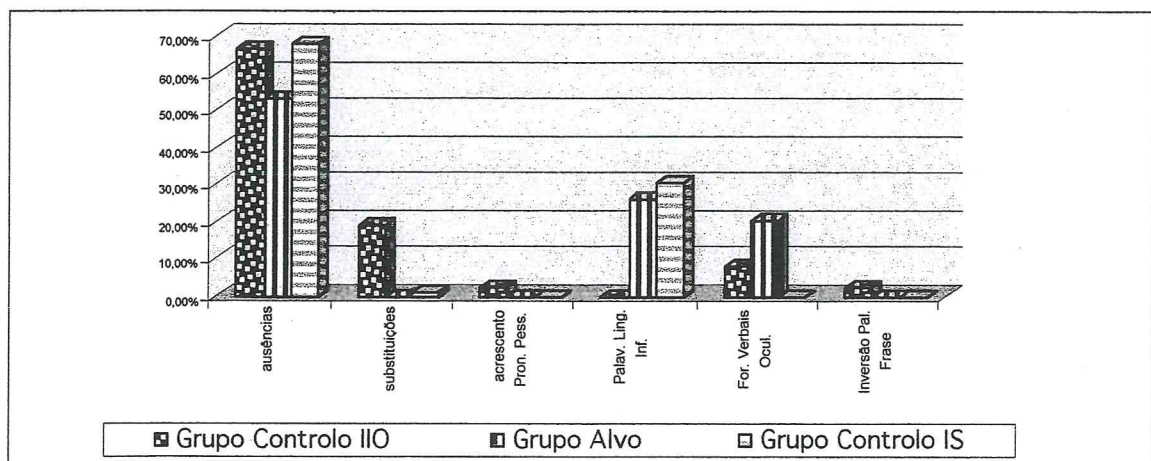


Gráfico 20 – Prova de Conto de uma História, Incorreções – comparação entre os três grupos (2ª recolha).

- no grupo Controlo II O segue-se a categoria Substituições com uma ligeira descida da 1ª para a 2ª recolha; o grupo Controlo I S só apresenta uma ocorrência na 2ª recolha (1,18%) enquanto o grupo Alvo não apresenta resultados nesta categoria em nenhuma das recolhas;

- a categoria Gestos/Palavras da linguagem infantil é a que se segue à categoria Ausências no grupo Alvo onde desce da 1ª para a 2ª recolha (6,53%) e no grupo Controlo I S sobe da 1ª para a 2ª recolha (21,75%); o grupo Controlo II O nesta categoria apresenta um resultado pouco significativo na 1ª recolha (2,08%) e nenhum resultado na 2ª recolha;
- as Formas verbais ocultas apresentam no grupo Controlo II O os mesmos valores nas 1ª e 2ª recolhas, enquanto no grupo Alvo se verifica uma subida significativa da 1ª para a 2ª recolha (20,41%); quanto ao grupo Controlo I S não apresenta resultados nesta categoria em nenhuma das recolhas;
- as categorias Acrescento de pronome pessoal e Inversão das palavras na frase só apresentam resultados no grupo Controlo II O, respectivamente nas 2ª e 1ª recolhas; os grupos Alvo e Controlo I S não apresentam resultados nestas categorias em nenhuma das recolhas.

Em resumo, a categoria Ausências é a que apresenta resultados mais elevados nos três grupos nas duas recolhas; das restantes categorias segue-se a Substituições para o grupo Controlo II O e Gestos/palavras da linguagem infantil para os grupos Alvo e Controlo I S; todos os grupos apresentam uma descida nas Incorreções da 1ª para a 2ª recolha na seguinte ordem decrescente: grupo Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

#### 1.3.4.2 Validação Estatística dos Resultados

Os resultados estatísticos das Incorreções fornecem os seguintes dados (Gráfico 21):

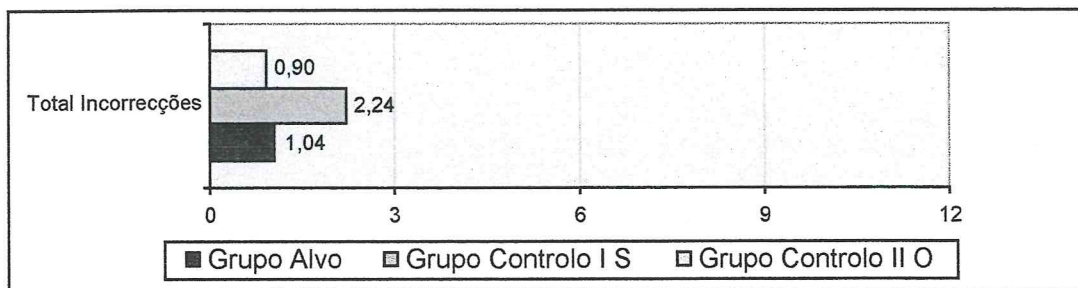


Gráfico 21 – Prova de Conto de uma História – 2ª recolha – Incorreções.

– realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 9,362$ ;  $p < 0,000$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram diferenças significativas entre os grupos Controlo II O e o grupo Alvo relativamente ao grupo Controlo I S ( $M = 0,9$  e  $M = 1,04$  vs.  $M = 2,24$ ), podendo concluir-se que aqueles dois grupos mostraram menor número total de incorreções do que o grupo Controlo I S.

## 1.4 Estrutura Temporal

### 1.4.1 Grupo Controlo II O

#### 1.4.1.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 20 para a leitura dos resultados obtidos na Estrutura Temporal na primeira recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Pausas Silenciosas	43	69.35	35	53.03	20	24.69	46	54.76	66	59.46	
Pausas Preenchidas	19	30.65	31	46.97	61	75.30	38	45.24	45	40.54	
<b>TOTAL</b>	<b>404</b>	<b>62</b>	<b>-</b>	<b>66</b>	<b>-</b>	<b>81</b>	<b>-</b>	<b>84</b>	<b>-</b>	<b>111</b>	<b>-</b>

Quadro 20 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.

Estes dados permitem verificar quanto à Estruturação Temporal na 1ª recolha que:

- as Pausas Silenciosas são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências, oscilando entre os 24,69% no 2º ano e os 69,35% na pré-escola;
- as Pausas Preenchidas situam-se entre os 30,65% na pré-escola e os 75,3% no 2º ano.

#### 1. 4. 1. 2 2ª Recolha

O quadro 21 apresenta os dados obtidos na Estrutura Temporal, na segunda recolha.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Pausas Silenciosas	47	51.09	32	43.24	27	50	33	62.26	65	70.65	
Pausas Preenchidas	45	48.91	42	56.76	27	50	20	37.74	27	29.35	
<b>TOTAL</b>	<b>365</b>	<b>92</b>	<b>-</b>	<b>74</b>	<b>-</b>	<b>54</b>	<b>-</b>	<b>53</b>	<b>-</b>	<b>92</b>	<b>-</b>

Quadro 21 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.

Estes dados apresentam as seguintes particularidades:

- as Pausas Silenciosas são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências, oscilando entre os 43,24% no 1º ano e os 70,65% no 4º ano;
- as Pausas Preenchidas situam-se entre os 56,76% no 1º ano e 29,35% no 4º ano.

#### 1. 4. 1. 3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Globalmente, podemos verificar uma descida de 9,65% de Pausas da 1ª para a 2ª recolha (de 404 para 365 Pausas).

Podemos, ainda, relevar os seguintes aspectos:

- os valores mais elevados na Estrutura Temporal situam-se nas Pausas Silenciosas, registando-se uma subida de 3,91% da 1ª para a 2ª recolha (de 51,98% para 55,89%);
- nas Pausas Preenchidas registamos uma descida de 3,91% da 1ª para a 2ª recolha (de 48,02% para 44,11%).

## 1.4.2 Grupo Alvo

### 1.4.2.1 1ª Recolha

O quadro 22 mostra os resultados obtidos na Estrutura Temporal na primeira recolha da prova de Conto de uma História pelo grupo Alvo.

Aparecem alguns aspectos relevantes nos resultados deste grupo:

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Pausas Silenciosas	52	33.99	20	25.64	8	15.38	32	30.19	14	22.22	
Pausas Preenchidas	101	60.01	58	74.36	44	84.62	74	69.81	49	77.78	
<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>153</b>	<b>-</b>	<b>78</b>	<b>-</b>	<b>52</b>	<b>-</b>	<b>106</b>	<b>-</b>	<b>63</b>	<b>-</b>

Quadro 22 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Alvo, 1ª Recolha.

- as Pausas Preenchidas são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências, oscilando entre os 60,01% na pré-escola e os 84,62% no 2º ano;
- as Pausas Silenciosas situam-se entre os 33,99% na pré-escola e os 15,38% no 2º ano.

### 1.4.2.2 2ª Recolha

No quadro 23 são apresentados os resultados obtidos na Estrutura Temporal.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Pausas Silenciosas	21	28	4	40	9	25	9	21.43	6	30	
Pausas Preenchidas	54	72	6	60	27	75	33	78.57	14	70	
<b>TOTAL</b>	<b>183</b>	<b>75</b>	<b>-</b>	<b>10</b>	<b>-</b>	<b>36</b>	<b>-</b>	<b>42</b>	<b>-</b>	<b>20</b>	<b>-</b>

Quadro 23 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Alvo, 2ª Recolha.

Os aspectos mais relevantes são os seguintes:

- as Pausas Preenchidas são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências, oscilando entre os 60% no 1º ano e os 78,57% no 3º ano;
- as Pausas Silenciosas situam-se entre os 21,43% no 3º ano e os 40% no 1º ano.

### 1.4.2.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Globalmente, podemos verificar uma descida de 59,51% de Pausas da 1ª para a 2ª recolha (de 452 para 183 Pausas), podendo ainda relevar-se os seguintes aspectos:

- os valores mais elevados na Estrutura Temporal situam-se nas Pausas Preenchidas, registando-se uma subida de 1,1% da 1ª para a 2ª recolha (de 72,12% para 73,22%);
- nas Pausas Silenciosas registamos uma descida de 1,1% da 1ª para a 2ª recolha (de 27,88% para 26,78%).

### 1.4.3 Grupo Controlo I S

#### 1.4.3.1 1ª Recolha

Os resultados obtidos sobre a Estrutura Temporal, na primeira recolha da prova de Conto de uma História, são apresentados no quadro 24.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Pausas Silenciosas	37	40.22	29	21.32	19	15.83	21	27.63	12	33.33	
Pausas Preenchidas	55	59.78	107	78.68	101	84.17	55	72.37	24	66.67	
<b>TOTAL</b>	<b>460</b>	<b>92</b>	<b>-</b>	<b>136</b>	<b>-</b>	<b>120</b>	<b>-</b>	<b>76</b>	<b>-</b>	<b>36</b>	<b>-</b>

Quadro 24 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.

Podem verificar-se alguns aspectos relevantes dos resultados:

- as Pausas Preenchidas são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências, oscilando entre os 59,78% na pré-escola e os 84,17% no 2º ano;
- as Pausas Silenciosas situam-se entre os 15,83% no 2º ano e os 40,22% na pré-escola.

#### 1.4.3.2 2ª Recolha

O quadro 25 apresenta os resultados da 2ª recolha.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Pausas Silenciosas	38	31.67	9	7.69	14	16.67	10	18.87	4	16	
Pausas Preenchidas	82	68.33	108	92.31	70	83.33	43	81.13	21	84	
<b>TOTAL</b>	<b>399</b>	<b>120</b>	<b>-</b>	<b>117</b>	<b>-</b>	<b>84</b>	<b>-</b>	<b>53</b>	<b>-</b>	<b>25</b>	<b>-</b>

Quadro 25 – Prova de Conto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.

Desses resultados podem destacar-se os seguintes:

- as Pausas Preenchidas são a categoria que apresenta maiores percentagens de ocorrências, oscilando entre os 68,33% na pré-escola e os 92,31% no 1º ano;
- as Pausas Silenciosas situam-se entre os 7,69% no 1º ano e os 31,67% na pré-escola.

#### 1. 4. 3. 3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Globalmente, podemos verificar uma descida de 13,26% de Pausas da 1ª para a 2ª recolha (de 460 para 399 Pausas). Podemos, ainda, por em evidência os seguintes aspectos:

- os valores mais elevados na Estrutura Temporal situam-se nas Pausas Preenchidas, registando-se uma subida de 6,85% da 1ª para a 2ª recolha (de 74,35% para 81,2%);
- nas Pausas Silenciosas registamos uma descida de 6,85% da 1ª para a 2ª recolha (de 25,65% para 18,8%).

#### 1.4.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Pausas

##### 1.4.4.1 Síntese

No que diz respeito à Estrutura temporal podemos sintetizá-la nos seguintes pontos:

- os três grupos apresentam uma descida global nas pausas da 1ª para a 2ª recolha: grupo Alvo de 59,51%, grupo Controlo I S de 13,26% e Controlo II O de 9,65%;
- no grupo Controlo II O os valores mais elevados da Estrutura temporal situam-se nas Pausas Silenciosas que apresentam uma subida (3,91%) da 1ª para a 2ª recolha; as Pausas Preenchidas da 1ª para a 2ª recolha apresentam uma descida de 3,91%;

- nos grupos Alvo e Controlo I S as Pausas Preenchidas apresentam uma maior percentagem de ocorrências apresentando uma subida da 1ª para a 2ª recolha, respectivamente, de 1,1% e 6,85%; iguais resultados de descida apresentam estes dois grupos, entre as duas recolhas, nas Pausas Silenciosas.

#### 1.4.4.2 Validação Estatística dos Resultados

Com o apoio do Gráfico 22, podemos ler os seguintes resultados:

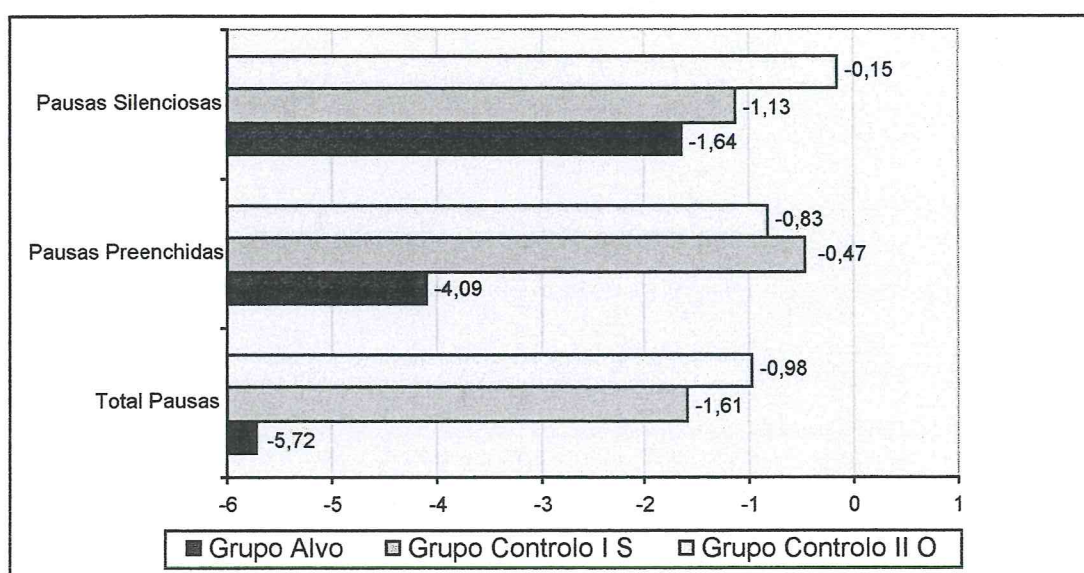


Gráfico 22 – Prova de Conto de uma História, 1ª recolha e 2ª recolha – Estrutura Temporal.

- Pausas Silenciosas: com a análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a inexistência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 1,921$ ;  $p < 0,151$ ), podendo concluir-se que os grupos não diferiram nos resultados obtidos na primeira e segunda recolha quanto ao número total de Pausas Silenciosas;
- Pausas Preenchidas: a análise de variância *one-way* obteve um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 3,670$ ;  $p < 0,028$ ); os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Tukey,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo I S ( $M = -4,09$  vs.  $M$

= -0,47), podendo concluir-se que o menor incremento total de Pausas Preenchidas, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo;

- total de Pausas: realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se, ainda, um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 3,634; p < 0,029$ ) e os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Tukey,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = -5,72$  vs.  $M = -0,98$ ), donde se conclui que o menor incremento total de pausas, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo.

## 1.5 Extensão Média de Frase

### 1.5.1 Grupo Controlo II O

Passamos a apresentar, no quadro 26, os resultados obtidos na Extensão Média de Frase nas 1ª e 2ª recolhas da prova de Conto de uma História.

	pré-escola (n=8)	1º ano (n=8)	2º ano (n=8)	3º ano (n=8)	4º ano (n=8)	pré-escola (n=8)	1º ano (n=8)	2º ano (n=8)	3º ano (n=8)	4º ano (n=8)
Nº Total de orações	65	72	93	92	106	83	107	104	105	121
Nº Médio de orações por aluno	8,13	9	11,63	11,5	13,25	10,38	13,38	13	13,13	15,13
Nº Total de unidades lexicais	273	284	364	308	365	341	418	340	398	413
Nº Médio de unidades lexicais por oração	4,2	3,94	3,91	3,35	3,44	4,11	3,91	3,27	3,79	3,41

Quadro 26 – Prova de Conto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.

#### 1.5.1.1 1ª Recolha

Podemos verificar alguns aspectos relevantes dos resultados deste grupo no que respeita à Extensão Média de Frase na 1ª recolha:

- o Número Médio de Orações por Aluno situa-se entre 8,13 na pré-escola e 13,25 no 4º ano;
- o Número Médio de Unidades Lexicais por Oração situa-se entre os 3,35 do 3º ano e os 4,2 na pré-escola.

### 1.5.1.2 2ª Recolha

Na 2ª recolha são de relevar os seguintes aspectos:

- o Número Médio de Orações por Aluno situa-se entre 10,38 na pré-escola e 15,13 no 4º ano;
- o Número Médio de Unidades Lexicais por Oração situa-se entre os 3,27 do 2º ano e os 4,11 na pré-escola.

### 1.5.1.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Globalmente, podemos verificar que:

- o Número Médio de Orações por Aluno registou uma subida de 2,3 da 1ª para a 2ª recolha (de 10,7 para 13);
- no Número Médio de Unidades Lexicais por Oração registamos uma descida de 0,05 da 1ª para a 2ª recolha (de 3,72 para 3,67).

## 1.5.2 Grupo Alvo

Passamos ao quadro 27 para a leitura dos resultados obtidos na Extensão Média de Frase nas 1ª e 2ª recolhas da prova de Conto de uma História.

	pré-escola (n=13)	1º ano (n=6)	2º ano (n=7)	3º ano (n=14)	4º ano (n=8)	pré-escola (n=13)	1º ano (n=5)	2º ano (n=7)	3º ano (n=14)	4º ano (n=8)
Nº Total de orações	96	79	82	177	119	127	76	86	214	157
<i>Nº Médio de orações por aluno</i>	7,38	13,17	11,71	12,64	14,88	9,77	15,2	12,29	15,29	19,63
Nº Total de unidades lexicais	321	284	299	730	428	445	237	324	751	513
<i>Nº Médio de unidades lexicais por oração</i>	3,34	3,59	3,65	4,12	3,6	3,5	3,12	3,77	3,51	3,27

Quadro 27 – Prova de Conto de uma História Extensão Média de Frases, Grupo Alvo, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.

### 1.5.2.1 1ª Recolha

Podemos verificar alguns aspectos relevantes dos resultados deste grupo no que respeita à Extensão Média de Frase na 1ª recolha:

- o Número Médio de Orações por Aluno situa-se entre 7,38 na pré-escola e 14,88 no 4º ano;
- o Número Médio de Unidades Lexicais por Oração situa-se entre os 3,34 da pré-escola e os 4,12 no 3º ano.

### 1.5.2.2 2ª Recolha

Na 2ª recolha são de relevar os seguintes aspectos:

- o Número Médio de Orações por Aluno situa-se entre 9,77 na pré-escola e 19,63 no 4º ano;
- o Número Médio de Unidades Lexicais por Oração situa-se entre os 3,5 na pré-escola e os 3,77 no 2º ano.

### 1.5.2.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Globalmente, podemos verificar:

- o Número Médio de Orações por Aluno registou uma subida de 2,52 da 1ª para a 2ª recolha (de 11,52 para 14,04);
- no Número Médio de Unidades Lexicais por Oração registamos uma descida de 0,29 da 1ª para a 2ª recolha (de 3,73 para 3,44).

### 1.5.3 Grupo Controlo I S

Os resultados de Extensão Média de Frase nas 1ª e 2ª recolhas da prova são apresentados no quadro 28.

	pré-escola (n=8)	1º ano (n=8)	2º ano (n=8)	3º ano (n=9)	4º ano (n=5)	pré-escola (n=8)	1º ano (n=8)	2º ano (n=8)	3º ano (n=9)	4º ano (n=5)
Nº Total de orações	38	108	119	65	62	40	99	97	95	57
<i>Nº Médio de orações por aluno</i>	4,75	13,5	14,88	7,22	12,4	5	12,38	12,13	10,56	11,4
Nº Total de unidades lexicais	114	348	420	228	216	137	322	364	362	203
<i>Nº Médio de unidades lexicais por oração</i>	3	3,22	3,53	3,51	3,48	3,43	3,25	3,75	3,81	3,56

Quadro 28 – Prova de Conto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.

### 1.5.3.1 1ª Recolha

Podemos verificar alguns aspectos relevantes dos resultados deste grupo no que respeita à Extensão Média de Frase na 1ª recolha:

- o Número Médio de Orações por Aluno situa-se entre 4,75 na pré-escola e 14,88 no 2º ano;
- o Número Médio de Unidades Lexicais por Oração situa-se entre os 3 da pré-escola e os 3,53 do 2º ano.

### 1.5.3.2 2ª Recolha

Na 2ª recolha são de relevar os seguintes aspectos:

- o Número Médio de Orações por Aluno situa-se entre 5 na pré-escola e 12,38 no 1º ano;
- o Número Médio de Unidades Lexicais por Oração situa-se entre os 3,25 no 1º ano e os 3,81 no 3º ano.

### 1.5.3.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Globalmente, podemos verificar que:

- o Número Médio de Orações por Aluno registou uma descida de 0,11 da 1ª para a 2ª recolha (de 10,32 para 10,21);
- no Número Médio de Unidades Lexicais por Oração registamos uma subida de 0,2 da 1ª para a 2ª recolha (de 3,38 para 3,58).

## 1.5.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados de Extensão Média de Frase

### 1.5.4.1 Síntese

Passando para a síntese dos resultados no que respeita à Extensão média de frases podemos realçar os seguintes aspectos com o apoio do quadro 29:

	Controlo II O (n=40)	grupo Alvo (n=48)	Controlo I S (n=38)	Controlo II O (n=40)	grupo Alvo (n=47)	Controlo I S (n=38)
Nº Total de orações	428	553	392	520	660	388
Nº Médio de orações por aluno	10,7	11,52	10,32	13	14,04	10,21
Nº Total de unidades lexicais	1594	2062	1326	1910	2270	1388
Nº Médio de unidades lexicais por oração	3,72	3,73	3,38	3,67	3,44	3,58

Quadro 29 – Prova de Conto de uma História, Extensão Média de Frases – comparação entre os três grupos (1ª e 2ª recolhas).

- no Número médio de orações por aluno os grupos Alvo e Controlo II O apresentam uma subida da 1ª para a 2ª recolha, respectivamente, de 2,52 e 2,3; o grupo Controlo I S apresenta uma descida de 0,11 da 1ª para a 2ª recolha;
- no Número médio de unidades lexicais por oração os grupos Alvo e Controlo II O apresentam uma descida da 1ª para a 2ª recolha, respectivamente, de 0,29 e 0,05; o grupo Controlo I S apresenta uma subida de 0,2 da 1ª para a 2ª recolha.

Em resumo, podemos verificar que os resultados do grupo Alvo, sobretudo no que se refere ao Número médio de orações por aluno, contrariamente ao grupo Controlo I S, se aproximam dos resultados apresentados pelo grupo Controlo II O.

#### 1.5.4.2 Validação Estatística dos Resultados

Da análise estatística dos resultados sobre a Extensão Média de Frase destacamos:

- número total de Unidades lexicais: realizada a análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 10,866$ ;  $p < 0,000$ ) e os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram diferenças significativas entre os grupos Controlo I S e o grupo Alvo relativamente ao grupo Controlo II O ( $M = 42,45$  e  $M = 55,19$  vs.  $M = 70,90$ ), podendo concluir-se que aqueles dois grupos mostraram menor número total de unidades lexicais do que o grupo Controlo II O;

– número médio de Unidades lexicais por oração: da análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 15,235$ ;  $p < 0,000$ ), sendo que os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram diferenças significativas entre os grupos Controlo II O e o grupo Alvo relativamente ao grupo Controlo I S ( $M = 4,38$  e  $M = 4,28$  vs.  $M = 3,21$ ), levando a concluir que aqueles dois grupos mostraram maior número de unidades lexicais por oração do que o grupo Controlo I S.

## 1.6 Síntese Global dos Resultados da Prova de Conto de uma História

No que se refere às Classes de palavras/Unidades lexicais, verificamos um maior incremento dos resultados no grupo Alvo, em relação aos dois grupos de controlo nas seguintes categorias: Advérbios, Pronomes e Conjunções. O grupo Alvo obteve, ainda, uma diminuição, entre a 1ª e a 2ª recolha, comparativamente aos outros dois grupos, nas categorias Substantivos e Artigos.

Nas Orações, é o grupo Alvo que apresenta maior incremento dos resultados nas orações Principais, nas Coordenadas Sindéticas e nas Subordinadas; ao incremento verificado nestas orações corresponde uma diminuição nas orações Coordenadas Assindéticas.

O grupo Alvo e o grupo Controlo II O apresentam menor incremento que o grupo Controlo I S no que respeita às Incorreções.

Quanto à Estrutura Temporal, é ainda o grupo Alvo que apresenta um menor incremento quer no que respeita ao Total de Pausas, como no que se refere às Pausas Preenchidas.

Na Extensão Média de Frase, o grupo Controlo II O apresenta um maior número total de Unidades lexicais que os grupos Alvo e Controlo I S<sup>[211]</sup>; todavia, o grupo Alvo aproxima-se do Grupo Controlo II O no que respeita à produção do maior Número médio de orações por aluno, relativamente ao grupo Controlo I S.

## **2. Prova de Reconto de uma História**

Esta prova tal como se encontra atrás exposto constou da narração em LGP ou em LP oral de uma história que foi contada às crianças e que, a seguir, se pedia que fosse recontada em LGP à docente surda e em LP à investigadora. Pretendia-se, assim, verificar a capacidade e o desenvolvimento da LGP e da LP em condições experimentais idênticas.

Por isso, a história baseou-se numa sequência de cinco gravuras que não foi mostrada às crianças e que apenas serviu de modelo à docente surda e à investigadora para a narração da história.

Todos os procedimentos adoptados na prova de Conto de uma História foram utilizados nesta prova pelo que os dados relevantes recolhidos na 1ª recolha em Maio de 1999 (Reconto 1) e em Maio de 2000 (Reconto 2) se encontram agrupados, para tratamento, dentro das mesmas categorias: Classes de palavras/Unidades lexicais, Tipos de orações, Incorreções, Estrutura temporal e Extensão média de frases.

Dado que o procedimento de recolha de material, de tratamento de dados e de análise foi idêntico ao seguido no anterior capítulo relativamente ao Conto, da prova de Reconto de uma História apenas apresentaremos a síntese e validação estatística dos resultados, obtidos nos três grupos e comparando as 1ª e 2ª recolhas. Para a leitura dos resultados desta prova, ver Anexo IX.

---

<sup>211</sup> Este instrumento de medida, no que se refere a alunos mais velhos, não é possível ser tratado estatisticamente isolado mas tendo em conta outros aspectos do discurso, tal como trataremos no capítulo de Discussão dos

## 2.1 Síntese e Validação Estatística dos Resultados da Prova de Reconto

### 2.1.1 Síntese

Tendo como referência os resultados lidos na Prova de Reconto de uma História vamos fazer a síntese comparativa desses resultados contemplando os três grupos – Controlo II O, Alvo e Controlo I S; a sequência da síntese comparativa dos resultados respeita a mesma ordem de leitura que temos vindo a seguir, ou seja, inicia-se pelas Classes de palavras/Unidades lexicais seguindo-se os Tipos de orações, as Incorreções, a Estrutura temporal e, por fim, a Extensão média de frases.

A leitura comparativa dos dados é complementada e iniciada pelos gráficos 23 e 24 relativos às 1ª e 2ª recolhas do grupo Classes de palavras/Unidades lexicais.

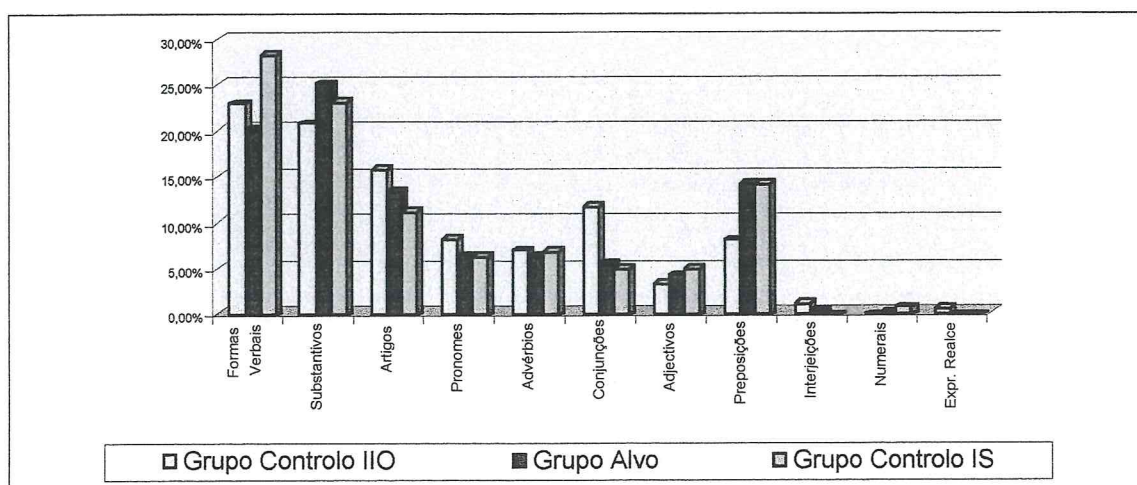


Gráfico 23 – Prova de Reconto de uma História, Classes de palavras/Unidades lexicais totais – comparação entre os três grupos (1ª recolha).

Podemos, assim, fazer a seguinte leitura:

- as Classes de palavras que apresentam resultados mais elevados nos três grupos e nas duas recolhas, são as Formas Verbais e os Substantivos;
- as Formas verbais apresentam uma subida da 1ª para a 2ª recolha nos grupos Controlo II O e Alvo, e uma descida no grupo Controlo I S o que leva a um maior

equilíbrio de resultados entre os grupos, apresentando-se, porém, os grupos Controlo I S e Alvo com resultados superiores, na 2ª recolha, aos do grupo Controlo II O (respectivamente com a diferença de 3,47% e 2,33%);

- os Substantivos apresentam uma ligeira descida no grupo Controlo II O (0,48%) e uma descida significativa nos grupos Alvo (4,62%) e Controlo I S (2,56%), o que leva a que os três grupos, nesta categoria na 2ª recolha, apresentem uma grande homogeneidade de resultados.

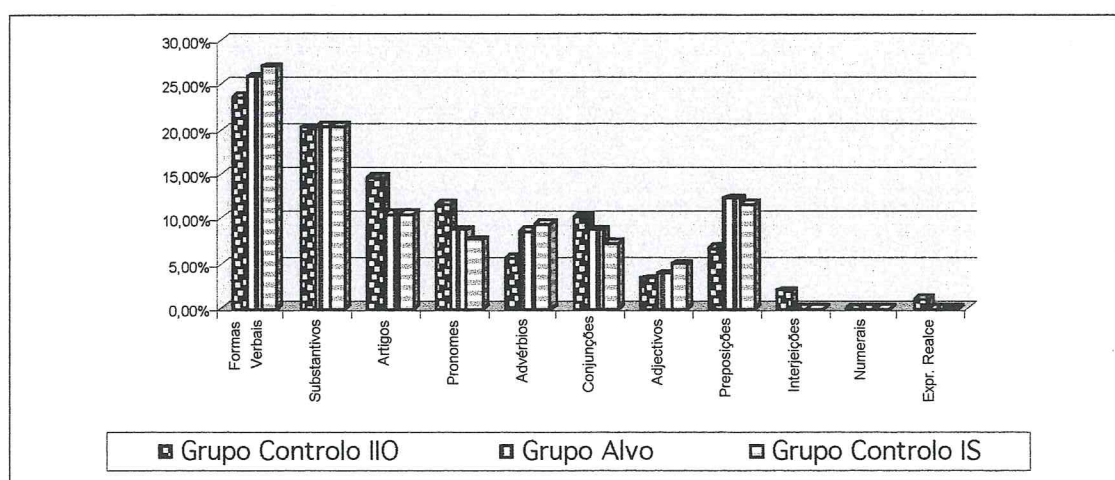


Gráfico 24 – Prova de Reconto de uma História, Classes de palavras/Unidades lexicais totais – comparação entre os três grupos (2ª recolha).

A estas categorias seguem-se nos três grupos mais duas categorias: Artigos e Preposições.

- os Artigos, de uma para a outra recolha, apresentam uma ligeira descida nos grupos Controlo II O (1,1%) e Controlo I S (0,6%) e uma descida maior no grupo Alvo (2,85%) o que conduz a que os grupos Alvo e Controlo I S se encontrem, na 2ª recolha, a níveis idênticos, distanciando-se ambos do grupo Controlo II O que apresenta os resultados mais elevados;
- as Preposições apresentam na 2ª recolha uma descida nos três grupos, sendo essa descida mais significativa no grupo Controlo I S (2,48%), levando a que as posições

relativas dos três grupos se mantenham, embora com resultados mais baixos para os três grupos.

A estas categorias seguem-se os Pronomes, os Advérbios e as Conjunções.

- os Pronomes apresentam uma subida nos três grupos na 2ª recolha: Controlo II O com uma subida de 3,45%, grupo Alvo de 2,46% e Controlo I S de 1,5%;
- os Advérbios que na 1ª recolha apresentam resultados muito próximos nos três grupos, na 2ª recolha o grupo Controlo II O apresenta uma descida de 1,22% enquanto os grupos Alvo e Controlo I S sobem respectivamente 2,38% e 2,69% o que leva a que estes dois últimos grupos apresentem resultados superiores aos do grupo Controlo II O;
- as Conjunções que se apresentam na 1ª recolha com uma grande superioridade no grupo Controlo II O, na 2ª recolha descem (1,45%) enquanto sobem nos grupos Alvo (3,35%) e Controlo I S (2,35%);
- os Adjectivos seguem-se a estas categorias e apresentam na 2ª recolha uma ligeira descida nos grupos Alvo (0,37%) e Controlo II O (0,03%) e uma ligeira subida no grupo Controlo I S (0,14%); este facto leva a que a situação entre uma e outra recolha se mantenha, embora seja de assinalar que o grupo Controlo I S é o que se destaca;
- a categoria Interjeições, embora com resultados muito baixos sobe da 1ª para a 2ª recolha no grupo Controlo II O (0,87%), e no grupo Controlo I S (0,07%), descendo no grupo Alvo (0,39%);
- os Numerais apenas apresentam resultados na 1ª recolha nos grupos Alvo (0,08%) e Controlo I S (0,83%) e na 2ª recolha no grupo Controlo II O (0,03%);

- as Expressões de realce apresentam uma subida da 1ª para a 2ª recolha no grupo Controlo II O (0,52%); o grupo Controlo I S só apresenta resultados na 2ª recolha (0,1%) e o grupo Alvo não apresenta resultados em nenhuma das recolhas.

É ainda importante referir que da 1ª para a 2ª recolha se verificaram as seguintes subidas no total de Unidades lexicais: grupo Alvo 42,81%, Controlo II O 35,27%, e Controlo I S 11,73%.

Em resumo, podemos considerar os seguintes aspectos mais relevantes:

- os grupos Alvo e Controlo I S apresentam resultados mais elevados em relação ao grupo Controlo II O nas seguintes categorias: Formas verbais, Advérbios, Adjectivos e Preposições;
- os grupos Alvo e Controlo I S conseguem resultados similares aos do grupo Controlo II O na categoria Substantivos;
- nas categorias Pronomes e Conjunções o grupo Alvo apresenta resultados mais próximos dos do grupo Controlo II O enquanto o grupo Controlo I S se encontra numa posição inferior;
- na categoria Preposições é o grupo Alvo que apresenta resultados mais elevados, seguindo-se o grupo Controlo I S e a seguir o grupo Controlo II O;
- nas categorias Numerais, Interjeições e Expressões de realce, onde os resultados se apresentam muito baixos, a situação nos três grupos não revela diferenças significativas;
- na subida em percentagens no total de Unidades lexicais é o grupo Alvo que apresenta o resultado mais elevado, seguido pelo grupo Controlo II O e, por fim, pelo grupo Controlo I S.

Vamos passar à síntese dos resultados relativos aos Tipos de orações nos três grupos – 1ª e 2ª recolhas – complementada pelos gráficos 25 e 26.

Comparando os dois gráficos e tendo em conta as leituras em anexo, podemos salientar o seguinte:

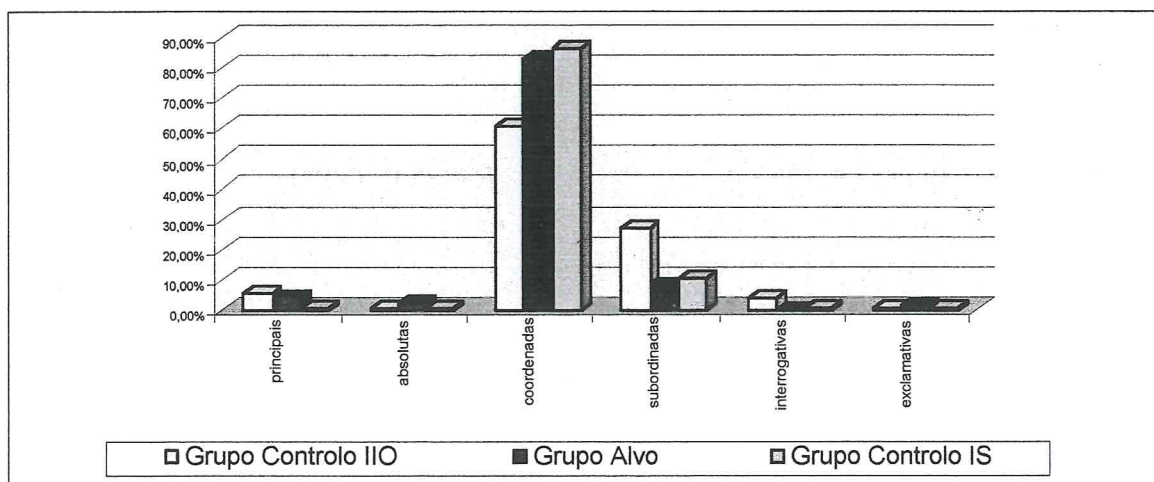


Gráfico 25 – Prova de Reconto de uma História, Tipos de orações – comparação entre os três grupos (1ª recolha).

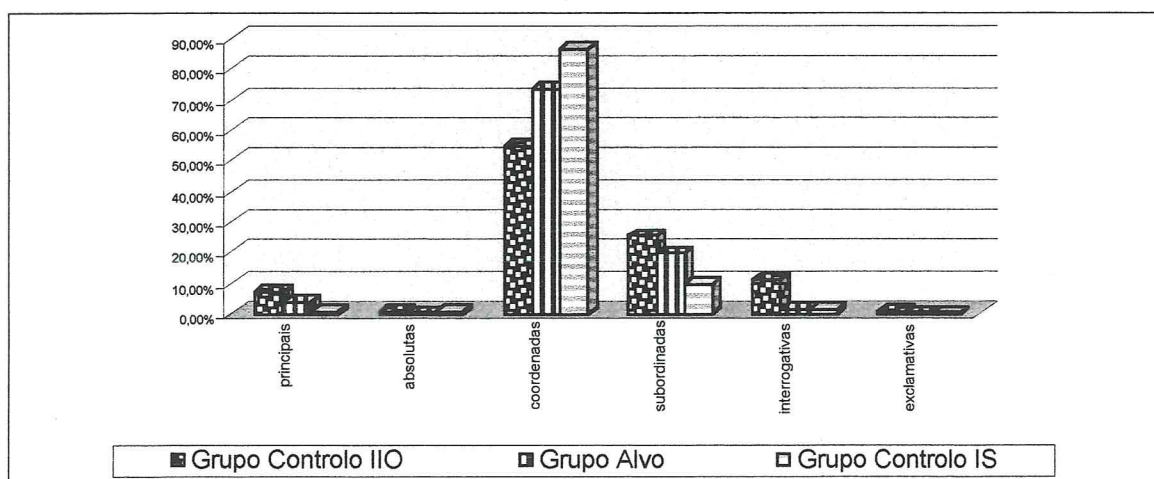


Gráfico 26 – Prova de Reconto de uma História, Tipos de orações – comparação entre os três grupos (2ª recolha).

– o tipo de orações que apresenta resultados superiores, nos três grupos e nas duas recolhas, são as orações coordenadas, verificando-se, porém, uma descida nos três grupos da 1ª para a 2ª recolha: grupo Controlo II O (6,03%), grupo Alvo (9,38%) e Controlo I S (0,08%); este facto leva a que o grupo Alvo se aproxime do grupo Controlo II O enquanto o grupo Controlo I S apresenta sensivelmente a mesma posição nas duas recolhas. Dentro das orações Coordenadas o grupo Controlo II O

- apresenta uma ocorrência mais elevada nas Sindéticas, enquanto nos grupos Alvo e Controlo I S recai nas Assindéticas; é, porém, de referir que o grupo Alvo apresenta uma descida nas orações Coordenadas Assindéticas de 12,34% e uma subida de 2,85% nas Sindéticas; por seu turno o grupo Controlo I S apresenta uma subida de 8,78% nas Sindéticas e uma descida nas Assindéticas de 8,86%;
- as orações Subordinadas seguem-se, nos três grupos, às Coordenadas e as suas percentagens descem da 1ª para a 2ª recolha nos grupos Controlo II O (1,9%) e Controlo I S (0,9%) enquanto o grupo Alvo apresenta uma subida significativa (11,26%); este facto leva a que o grupo Alvo se aproxime dos resultados do grupo Controlo II O, enquanto o grupo Controlo I S se encontra abaixo destes dois grupos; é, no entanto, o grupo Controlo II O o que apresenta os resultados mais elevados;
  - as orações Principais vêm a seguir e já na 1ª recolha apresentam um resultado mais elevado por parte do grupo Controlo II O que se acentua na 2ª recolha com uma subida de 1,29%; segue-se-lhe o grupo Alvo que apresenta uma descida de 0,11% e o grupo Controlo I S que também apresenta uma descida de 0,23%;
  - as orações Interrogativas apresentam os resultados mais elevados no grupo Controlo II O onde se verifica uma subida, da 1ª para a 2ª recolha, de 7,06%; segue-se o grupo Controlo I S que também apresenta uma subida (0,95%) e, a seguir, o grupo Alvo que só apresenta resultados na 2ª recolha (1,26%);
  - as orações Absolutas, cujos resultados mais elevados se situam na 1ª recolha no grupo Alvo, passam na 2ª recolha para resultados mais baixos e similares nos três grupos;
  - as orações Exclamativas que apresentavam o resultado mais elevado, ainda que baixo, no grupo Alvo, na 2ª recolha, apresenta ainda resultados mais baixos e muito semelhantes nos três grupos.

Em resumo, podemos verificar que na categoria Tipos de orações o grupo Alvo tende, na 2ª recolha, a aproximar-se dos resultados apresentados pelo grupo Controlo II O; mesmo nas orações Coordenadas Assindéticas o grupo Alvo tende a aproximar-se do grupo Controlo II O com a descida que apresenta da 1ª para a 2ª recolha, bem como com a subida nas Sindéticas que também apresenta entre as duas recolhas.

O grupo Controlo I S apresenta-se abaixo destes dois grupos excepto nas orações Coordenadas e Interrogativas.

É ainda de realçar que os três grupos apresentam a seguinte percentagem global de subida na produção de orações entre a 1ª e 2ª recolha: grupo Controlo II O 45,87%, Alvo 44,89% e Controlo I S 22,5%.

Passamos à síntese dos resultados relativos às Incorreções nos três grupos nas 1ª e 2ª recolhas, tendo em conta os resultados apresentados nos gráficos 27 e 28 e ainda a leitura feita anteriormente.

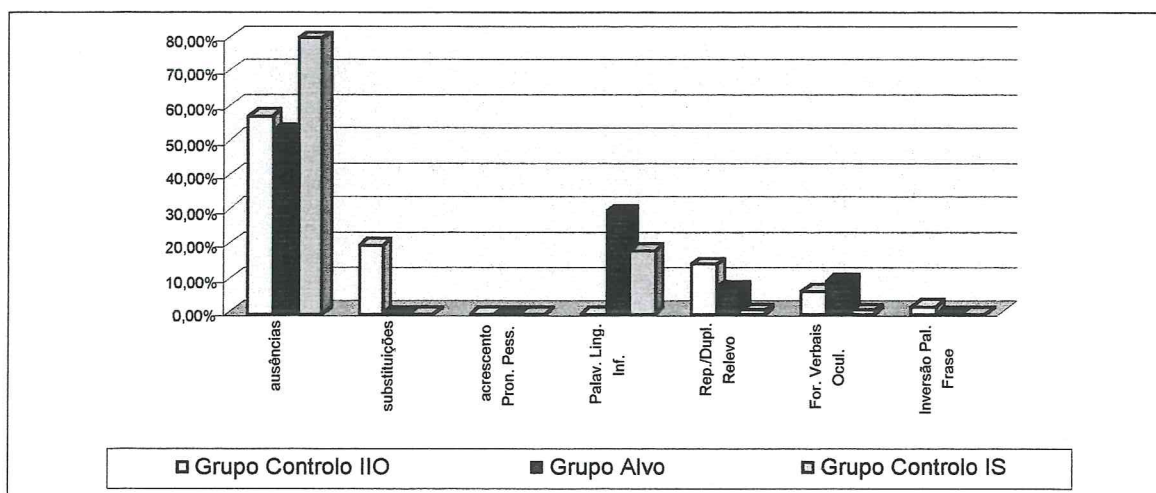


Gráfico 27 – Prova de Reconto de uma História, Incorreções – comparação entre os três grupos (1ª recolha).

Podemos verificar os seguintes resultados:

- todos os grupos apresentam uma descida global nas Incorreções da 1ª para a 2ª recolha, sendo a mais elevada a do grupo Alvo (63,46%), seguido do grupo Controlo I S (36,36%) e Controlo II O (7,7%);
- a categoria Ausências é a que apresenta, nos três grupos, os resultados mais elevados notando-se uma descida também nos três grupos na 2ª recolha, sendo a descida mais acentuada no grupo Controlo II O (19,04%);

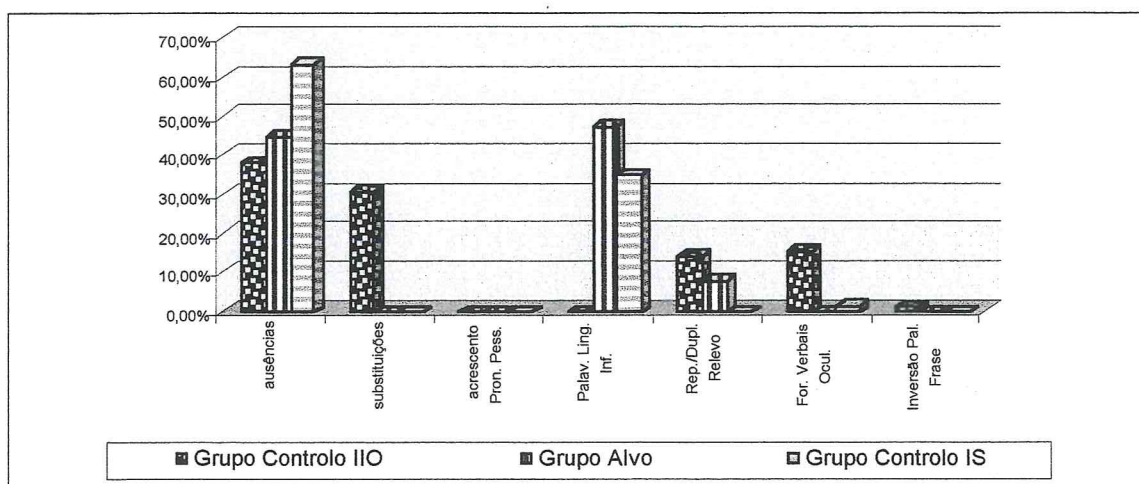


Gráfico 28 – Prova de Reconto de uma História, Incorreções – comparação entre os três grupos (2ª recolha).

- a categoria Substituições apresenta no grupo Controlo II O uma subida da 1ª para a 2ª recolha (11,16%); os grupos Alvo e Controlo I S não apresentam resultados;
- a categoria Gestos/palavras da linguagem infantil apresenta da 1ª para a 2ª recolha uma subida no grupo Alvo (17,56%) e no grupo Controlo I S (16,74%) enquanto o grupo Controlo II O não apresenta resultados em nenhuma das recolhas;
- as Formas verbais ocultas apresentam uma subida nos grupos Controlo II O (8,89%) e Controlo I S (0,58%) enquanto o grupo Alvo só apresenta resultados na 1ª recolha (9,62%);
- as Repetições/duplicações de relevo verificam-se nos três grupos na 1ª recolha e mantêm valores iguais no grupo Controlo II O e idênticos no grupo Alvo na 2ª recolha; o grupo Controlo I S não apresenta quaisquer resultados nessa recolha;

- a categoria Inversão de palavras na frase só se verifica no grupo Controlo II O apresentando uma descida (1,01%) da 1ª para a 2ª recolha.

Resumindo, a categoria Ausências é a que apresenta resultados mais elevados nos três grupos; das outras categorias seguem-se as Substituições para o grupo Controlo II O e Gestos/palavras da linguagem infantil para os grupos Alvo e Controlo I S; as Repetições/duplicações de relevo só apresentam resultados significativos no grupo Controlo II O. Todos os grupos apresentam uma descida da 1ª para a 2ª recolha pela seguinte ordem decrescente: grupo Alvo, Controlo I S e Controlo II O.

Passamos para os dados da Estrutura temporal (Pausas Silenciosas e Pausas Preenchidas) que podemos sintetizar nos seguintes pontos:

- os grupos Controlo II O e Controlo I S apresentam uma subida global nas pausas da 1ª para a 2ª recolha respectivamente de 17,49% e 5,77%; o grupo Alvo apresenta uma descida de 43,6%;
- no grupo Controlo II O os valores mais elevados da Estrutura temporal situam-se nas Pausas Silenciosas que apresentam uma descida (0,47%) da 1ª para a 2ª recolha; as Pausas Preenchidas apresentam uma subida de 0,47% entre as duas recolhas;
- nos grupos Alvo e Controlo I S as Pausas Preenchidas apresentam maior percentagem de ocorrências apresentando uma subida da 1ª para a 2ª recolha, respectivamente, de 7,4% e 4,63%; iguais resultados de descida apresentam estes dois grupos nas Pausas Silenciosas entre as duas recolhas.

Passando para a síntese dos resultados no que respeita à Extensão média de frases observando o quadro 30 podemos realçar o seguinte:

- no Número médio de orações por aluno todos os grupos apresentam uma subida da 1ª para a 2ª recolha, respectivamente: grupo Controlo II O 7,35, Alvo 6,58 e Controlo I S 2,72;

	Controlo II O (n=40)	grupo Alvo (n=48)	Controlo I S (n=38)	Controlo II O (n=40)	grupo Alvo (n=47)	Controlo I S (n=38)
Nº Total de orações	641	655	457	935	951	560
Nº Médio de orações por aluno	16,03	13,65	12,03	23,38	20,23	14,75
Nº Total de unidades lexicais	2838	2595	1613	3839	3706	2059
Nº Médio de unidades lexicais por oração	4,43	3,96	3,53	4,11	3,9	3,68

Quadro 30 – Prova de Reconto de uma História, Extensão Média de Frases – comparação entre os três grupos (1ª e 2ª recolhas).

- no que respeita ao Número médio de Unidades lexicais por oração os grupos Controlo II O e Alvo apresentam uma descida, respectivamente, de 0,32 e 0,06 enquanto o grupo Controlo I S apresenta uma subida de 0,15 da 1ª para a 2ª recolha.

Em resumo, podemos verificar que os resultados do grupo Alvo se aproximam dos resultados apresentados pelo grupo Controlo II O, contrariamente ao que acontece com o grupo Controlo I S que se apresenta mais distanciado.

## 2.1.2 Validação Estatística dos Resultados

Com base no gráfico 29, apresentamos os resultados da aplicação das análises de variância *one-way* e dos testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos no que respeita às Unidades Lexicais.

Assim, o grupo Alvo apresenta melhores resultados nas seguintes categorias:

- Formas verbais: a análise de variância *one-way* mostra a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 4,082; p < 0,019$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) mostra que o grupo Alvo difere do grupo Controlo I S ( $M = 7,21$  vs.  $M = 2,71$ ), donde se conclui que o maior incremento de formas verbais é verificado no grupo Alvo;

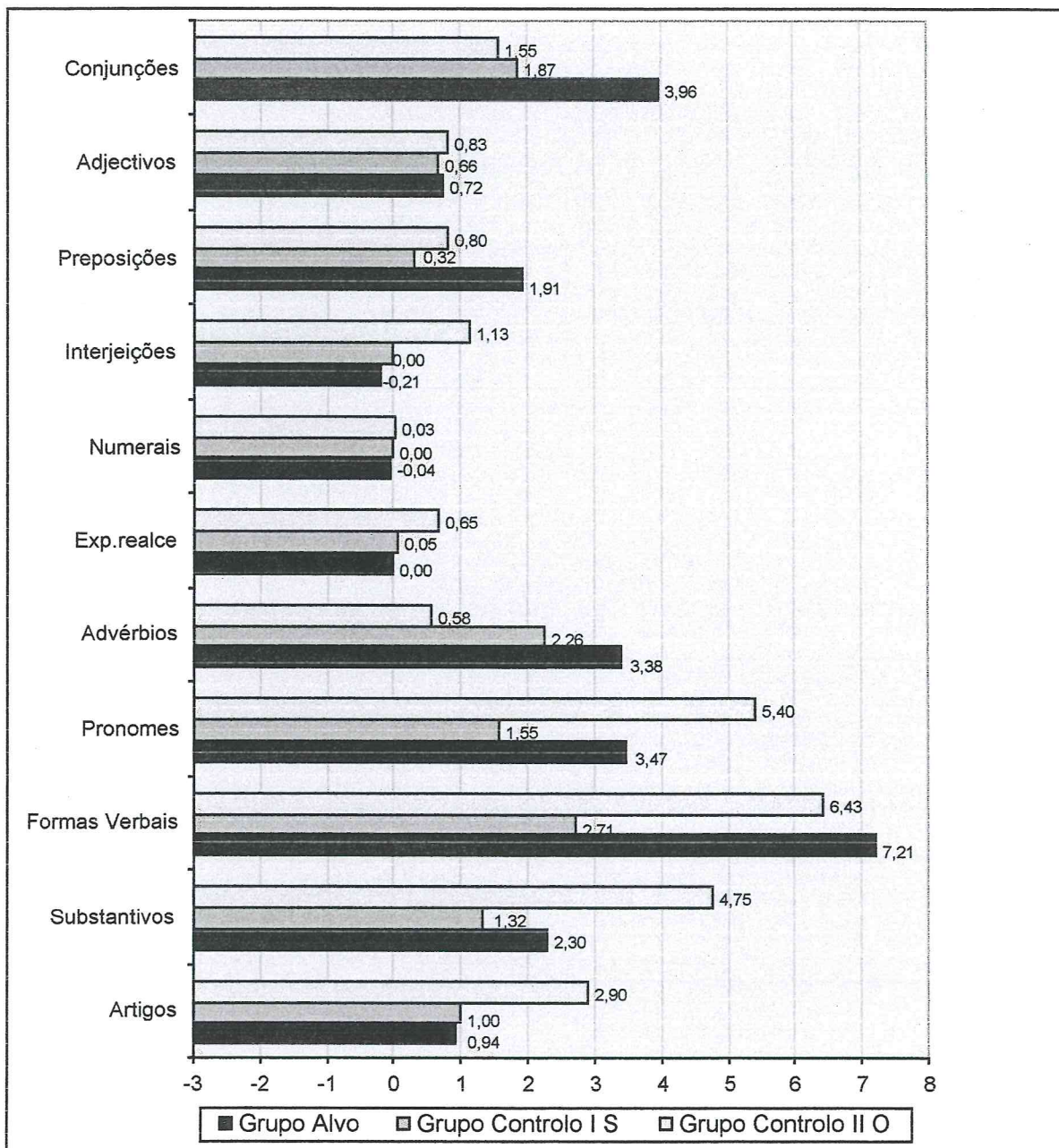


Gráfico 29 – Prova de Reconto de uma História, 1ª e 2ª Recolha, Classes de palavras/Unidades lexicais.

- Advérbios: a análise de variância *one-way* tende a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 5,483$ ;  $p < 0,005$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) demonstra que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = 3,38$  vs.  $M = 0,58$ ); daí se conclui que o maior incremento total de Advérbios foi verificado no grupo Alvo;

– Conjunções: a análise de variância *one-way* mostra a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 5,39; p < 0,006$ ); o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) apresenta diferenças significativas entre os grupos Controlo II O e o grupo Controlo I S relativamente ao grupo Alvo ( $M = 1,55$  e  $M = 1,87$  vs.  $M = 3,96$ ), o que leva a concluir-se que o maior incremento no total de Conjunções foi verificado no grupo Alvo;

O grupo Controlo II O apresenta resultados mais elevados nas seguintes categorias:

– Artigos: a análise de variância *one-way* mostra a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 3,103; p < 0,048$ ), apresentando tendencialmente o grupo Controlo II O o maior incremento total de Artigos;

– Pronomes: a análise de variância *one-way* tende a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 5,080; p < 0,008$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) mostra que o grupo Controlo I S difere do grupo Controlo II O ( $M = 1,55$  vs.  $M = 5,4$ ); donde se pode concluir que o maior incremento total de Pronomes se verificou no grupo Controlo II O;

– Interjeições: a análise de variância *one-way* tende a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 14,699; p < 0,000$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) apresenta diferenças significativas entre os grupos Controlo I S e o grupo Alvo relativamente ao grupo Controlo II O ( $M = 0$  e  $M = -0,21$  vs.  $M = 1,13$ ); daqui se pode concluir que o maior incremento no total de Interjeições foi verificado no grupo Controlo II O;

– Expressões de realce: a análise de variância *one-way* tende a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 10,734; p < 0,000$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) apresenta diferenças significativas entre os grupos Controlo I S e o grupo Alvo relativamente ao grupo Controlo II O ( $M = 0,05$  e  $M = 0$  vs.  $M = 0,65$ ),

podendo concluir-se que o maior incremento no total de Expressões de realce se deve ao grupo Controlo II O;

- Substantivos: o grupo Controlo I S apresenta o menor incremento total de Substantivos, tendo em conta os resultados da análise de variância *one-way* (que tende a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 3,959$ ;  $p < 0,022$ )) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) que mostra que o grupo Controlo I S difere do grupo Controlo II O ( $M = 1,32$  vs.  $M = 4,75$ ).

As análises de variância *one-way* tendem a mostrar a inexistência de diferenças entre os grupos nas categorias Numerais ( $F(2, 124) = 2,155$ ;  $p < 0,120$ ), Adjectivos ( $F(2, 124) = 0,052$ ;  $p < 0,950$ ) e Preposições ( $F(2, 124) = 1,735$ ;  $p < 0,181$ ).

No que se refere às Orações, com o apoio do gráfico 30, apresentamos os resultados da aplicação das análises de variância *one-way* e dos testes *post-hoc* de comparações múltiplas.

Assim, o grupo Alvo apresenta melhores resultados nos seguintes tipos de orações:

- orações Coordenadas Sindéticas: a análise de variância *one-way* tende a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 5,055$ ;  $p < 0,008$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) mostra que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = 2,60$  vs.  $M = 0,73$ ), podendo concluir-se que o maior incremento de orações Coordenadas Sindéticas foi verificado no grupo Alvo;
- orações Subordinadas: a análise de variância *one-way* mostra a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 9,045$ ;  $p < 0,000$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) demonstra que o grupo Alvo difere do grupo Controlo I S ( $M = 2,85$  vs.  $M = 0,16$ ), donde se conclui que o maior incremento de orações Subordinadas se verifica no grupo Alvo;

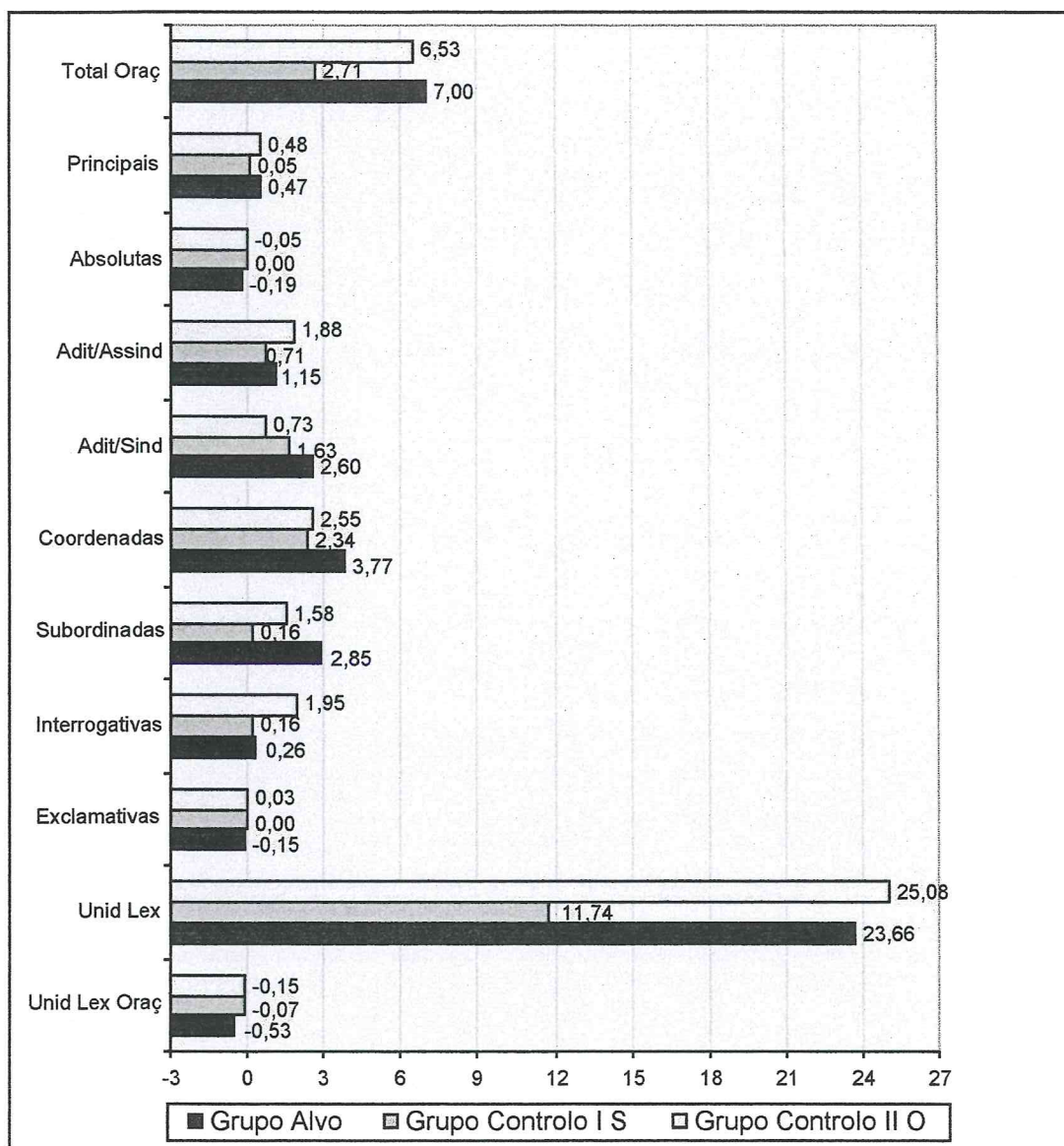


Gráfico 30 – Prova de Reconto de uma História, 1ª e 2ª Recolha, Orações.

– total de orações: a análise de variância *one-way* mostra, ainda, a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 3,855$ ;  $p < 0,024$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) mostra que o grupo Alvo difere do grupo Controlo I S ( $M = 7$  vs.  $M = 2,71$ ), donde se pode concluir que o maior incremento do total de orações se verificou no grupo Alvo.

O grupo Controlo II O apresenta o maior incremento no total de orações Interrogativas, tendo em conta os resultados da análise de variância *one-way* (que tende a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 24,648$ ;  $p < 0,000$ ) e o teste

de Scheffé ( $p < 0,05$ ) mostra diferenças significativas entre os grupos Controlo I S e o grupo Alvo relativamente ao grupo Controlo II O ( $M = 0,16$  e  $M = 0,26$  vs.  $M = 1,95$ ).

As análises de variância *one-way* tendem a mostrar a inexistência de diferenças entre os grupos nos seguintes tipos de orações: Principais ( $F(2, 124) = 1,524$ ;  $p < 0,222$ ), Absolutas ( $F(2, 124) = 1,404$ ;  $p < 0,250$ ), Coordenadas ( $F(2, 124) = 0,901$ ;  $p < 0,409$ ), Coordenadas Sindéticas ( $F(2, 124) = 0,676$ ;  $p < 0,511$ ) e Exclamativas ( $F(2, 124) = 1,444$ ;  $p < 0,240$ ).

No que se refere às Incorreções, tal como se pode verificar no Gráfico 31, a análise de variância *one-way* obteve um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 124) = 3,197$ ;  $p < 0,044$ ).

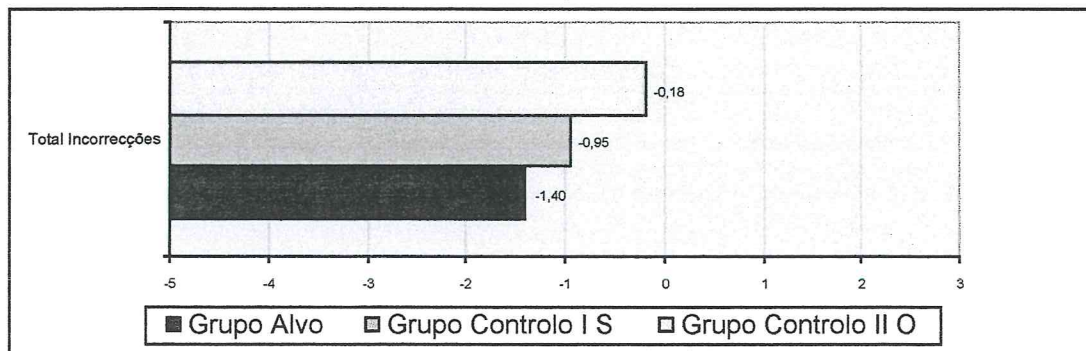


Gráfico 31 – Prova de Reconto de uma História, 1ª e 2ª Recolha, Incorreções.

Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Tukey,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = -1,40$  vs.  $M = -0,18$ ); assim, pode concluir-se que o menor incremento total de incorreções foi verificado no grupo Alvo.

No que diz respeito à Estrutura Temporal (Gráfico 32), realizada a análise de variância *one-way* e os testes *post-hoc*, verificamos que o grupo Alvo é o que apresenta menor incremento no número total Pausas, e nas Pausas Silenciosas e Preenchidas:

– número total de Pausas: a análise de variância *one-way* mostra a existência de diferenças entre os grupos ( $F(2, 124) = 7,92$ ;  $p < 0,001$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) mostra que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = -3,77$  vs.  $M = 2,75$ ), o que leva a concluir-se que o menor incremento total de pausas foi verificado no grupo Alvo;

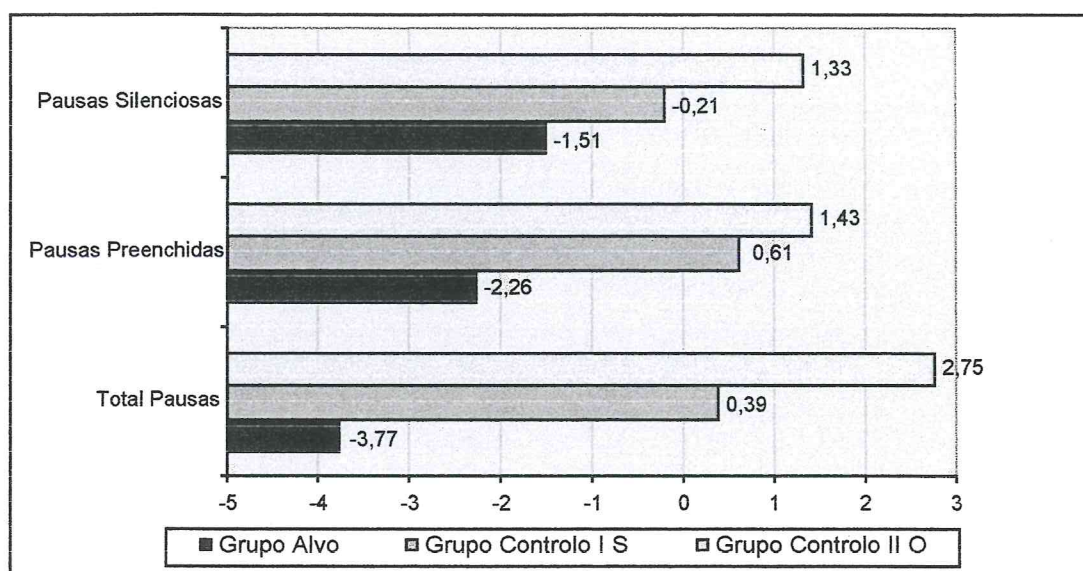


Gráfico 32 – Prova de Reconto de uma História, 1ª e 2ª Recolha, Estrutura Temporal.

– Pausas Silenciosas: a análise de variância *one-way* obteve um resultado que mostra a existência de diferenças entre os grupos ( $F(2, 124) = 5,026$ ;  $p < 0,008$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) mostra que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = -1,51$  vs.  $M = 1,33$ ), podendo concluir-se que o menor incremento total de Pausas Silenciosas se verificou no grupo Alvo;

– Pausas Preenchidas: a análise de variância *one-way* obteve um resultado que mostra a existência de diferenças entre os grupos ( $F(2, 124) = 4,075$ ;  $p < 0,019$ ) e o teste de Scheffé ( $p < 0,05$ ) mostra que o grupo Alvo difere do grupo Controlo II O ( $M = -2,26$  vs.  $M = 1,43$ ), levando a concluir-se que o menor incremento total de pausas Preenchidas foi verificado no grupo Alvo;

No que respeita à Extensão média de frase, as análises de variância *one-way* efectuadas tendem a mostrar a inexistência de diferenças entre os grupos estudados tanto no Número Total de Unidades Lexicais ( $F(2, 124) = 2,570; p < 0,081$ ) como no Número Médio de Unidades Lexicais por Oração ( $F(2, 124) = 1,846; p < 0,162$ ).

## 2.2 Síntese Global dos Resultados da Prova de Reconto de uma História

No que se refere às Classes de palavras/Unidades lexicais, verificamos um maior incremento dos resultados no grupo Alvo, em relação aos dois grupos de controlo nas seguintes categorias: Formas verbais, Advérbios e Conjunções. O grupo Controlo II O obteve um maior incremento dos resultados nas categorias Artigos, Pronomes, Interjeições e Expressões de realce.

Nas Orações, é o grupo Alvo que apresenta maior incremento dos resultados nas orações Coordenadas Sindéticas e nas Subordinadas; ao incremento verificado nestas orações corresponde uma diminuição nas orações Coordenadas Assindéticas. O grupo Controlo II O apresenta um maior incremento dos resultados nas orações Interrogativas.

O grupo Alvo é o grupo que apresenta menor incremento no que respeita às Incorreções.

Quanto à Estrutura Temporal, é ainda o grupo Alvo que apresenta um menor incremento no que respeita ao Total de Pausas, às Pausas Silenciosas e às Pausas Preenchidas.

Na Extensão Média de Frase, os resultados tendem a mostrar a inexistência de diferenças no que respeita à progressão dos três grupos.

### **3. Síntese Comparativa de dados das Provas de Conto e Reconto**

Podemos verificar da leitura dos dados relativos às duas Provas que avaliam o desenvolvimento linguístico na amostra, que a produção global do discurso do grupo Alvo tende a aproximar-se da do grupo Controlo II O e a afastar-se da do grupo Controlo I S.

Por outro lado, verificamos uma maior complexidade do discurso do grupo Alvo, que mais uma vez tende a aproximar-se do grupo Controlo II O, complexidade essa que é dada essencialmente pela evolução das Orações Coordenadas Assindéticas para Coordenadas Sindéticas, bem como pelo significativo aumento das Orações Subordinadas (o grupo Controlo I S não acompanhou este tipo de evolução).

Tendo em conta os dados relativos à estrutura Temporal (Pausas) e às Incorreções, podemos concluir, ainda, que o grupo Alvo é o grupo que apresenta resultados que indiciam uma evolução mais significativa no domínio e fluência do discurso.

Em síntese, os resultados obtidos nas duas provas pelos três grupos são similares.

### **4. Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita**

Como já foi referido esta prova tem a finalidade de avaliar o conhecimento de termos habitualmente empregues em contexto escolar que remetem para conceitos como número, palavra, frase e texto.

Esta prova cujos resultados variam entre 0 e 23 pontos foi aplicada individualmente a cada uma das crianças da amostra, sendo as instruções dadas às crianças surdas pela professora surda e às crianças ouvintes pela investigadora.

Ao longo dos seus 23 itens remete para conceitos que se podem agrupar em categorias segundo os conhecimentos que pretendem avaliar. Assim consideramos dez categorias que se encontram agrupadas da seguinte forma.

- categoria 1 – Conceito de número (itens 1,2 e 3);

- categoria 2 – Conceito de palavra (itens 4,5 e 6);
- categoria 3 – Conceito de palavra associada à sua posição na frase (itens 7,8,9 e 10);
- categoria 4 – Conceito de letras maiúscula e minúscula (itens 11,12 e 13);
- categoria 5 – Conceito de letra associada à sua posição na palavra (itens 14 e 15);
- categoria 6 – Conceito de frase (itens 16,17 e 18);
- categoria 7 – Conceito de letra maiúscula associada ao nome próprio (item 19);
- categoria 8 – Conceito de título de uma história (item 20);
- categoria 9 – Conceito de linha associada à direccionalidade da leitura/escrita (itens 21 e 22);
- categoria 10 – Conceito de história escrita (item 23).

Para a leitura dos resultados de cada grupo que constitui a amostra, apresentamos um quadro onde consta o número de respostas certas por item e respectiva percentagem, o total de respostas certas em todos os itens e respectiva percentagem e a média de respostas certas por grupo.

Assim, a leitura dos resultados incidirá, em primeiro lugar, sobre cada grupo da amostra na primeira recolha (Maio de 1999) e na segunda recolha (Maio de 2000); por fim procedemos a uma leitura global dos resultados nos três grupos em simultâneo e à síntese e validação estatística dos resultados.

As percentagens apresentadas nos quadros 31 a 37 foram calculadas tendo em conta o número de alunos em cada nível escolar. A coluna com o número refere-se ao número de respostas certas no respectivo item.

## 4.1 Grupo Controlo II O

### 4.1.1 1ª Recolha

O quadro 31 refere-se aos resultados da primeira recolha no grupo Controlo II O. Da sua leitura, podemos salientar:

número da pergunta	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		Categorias
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Item 1	2	25	8	100	8	100	8	100	8	100	1
Item 2	6	75	7	87,50	8	100	8	100	8	100	
Item 3	5	62,50	8	100	8	100	8	100	8	100	
Item 4	4	50	8	100	8	100	8	100	8	100	2
Item 5	1	12,50	8	100	8	100	8	100	8	100	
Item 6	4	50	7	87,50	7	87,50	8	100	8	100	
Item 7	4	50	6	75	7	87,50	8	100	7	87,50	3
Item 8	-	-	2	25	4	50	3	37,50	5	62,50	
Item 9	4	50	7	87,50	7	87,50	8	100	8	100	
Item 10	1	12,50	3	37,50	6	75	3	37,50	5	62,50	4
Item 11	-	-	-	-	3	37,50	3	37,50	2	25	
Item 12	-	-	1	12,50	4	50	4	50	4	50	
Item 13	2	25	4	50	7	87,50	7	87,50	8	100	5
Item 14	-	-	2	25	5	62,50	6	75	6	75	
Item 15	-	-	1	12,50	5	62,50	6	75	6	75	
Item 16	2	25	6	75	8	100	8	100	8	100	6
Item 17	-	-	5	62,50	8	100	8	100	8	100	
Item 18	-	-	5	62,50	7	87,50	7	87,50	7	87,50	
Item 19	4	50	6	75	7	87,50	7	87,50	8	100	7
Item 20	1	12,50	4	50	8	100	8	100	8	100	8
Item 21	-	-	5	62,50	8	100	8	100	8	100	9
Item 22	-	-	5	62,50	8	100	8	100	8	100	
Item 23	1	12,50	5	62,50	7	87,50	7	87,50	7	87,50	
<b>TOTAL</b>	<b>628</b>	<b>41</b>	<b>22,28</b>	<b>113</b>	<b>61,41</b>	<b>156</b>	<b>84,78</b>	<b>157</b>	<b>85,33</b>	<b>161</b>	<b>87,5</b>
<b>Média de respostas</b>		<b>5,13</b>		<b>14,13</b>		<b>19,5</b>		<b>19,63</b>		<b>20,13</b>	

Quadro 31 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo II O, 1ª recolha.

- uma subida entre a pré-escola e o 4º ano de 65,22% (de 22,28% a 87,5%);
- a maior subida situa-se ao nível da passagem da pré-escola para o 1º ano: 39,13%;
- segue-se uma subida do 1º para o 2º ano de 23,37%;
- entre o 3º e o 4º a subida é de 2,17%;
- entre o 2º e o 3º ano a subida é de 0,55%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes subidas:

- da pré-escola para o 1º ano: 9;
- do 1º para o 2º de 5,37;
- do 3º para o 4º ano de 0,5;
- do 2º para o 3º de 0,13.

#### 4.1.2 2ª Recolha

Passamos à leitura dos resultados respeitantes à 2ª recolha deste grupo Controlo II O (Quadro 32).

número da pergunta	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		Categorias
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Item 1	4	50	7	87,50	8	100	8	100	8	100	1
Item 2	7	87,50	8	100	8	100	8	100	8	100	
Item 3	5	62,50	8	100	8	100	8	100	8	100	
Item 4	6	75	8	100	8	100	8	100	8	100	2
Item 5	6	75	8	100	8	100	8	100	8	100	
Item 6	5	62,50	8	100	8	100	8	100	8	100	
Item 7	5	62,50	8	100	8	100	8	100	7	87,50	3
Item 8	1	12,50	4	50	2	25	4	50	5	62,50	
Item 9	5	62,50	8	100	8	100	8	100	8	100	
Item 10	2	25	4	50	4	50	4	50	5	62,50	4
Item 11	1	12,50	2	25	4	50	4	50	4	50	
Item 12	2	25	2	25	6	75	5	62,50	5	62,50	
Item 13	6	75	6	75	7	87,50	8	100	8	100	5
Item 14	1	12,50	5	62,50	7	87,50	7	87,50	7	87,50	
Item 15	1	12,50	4	50	7	87,50	7	87,50	7	87,50	
Item 16	2	25	6	75	8	100	7	87,50	8	100	6
Item 17	2	25	7	87,50	8	100	8	100	8	100	
Item 18	2	25	7	87,50	6	75	8	100	7	87,50	
Item 19	5	62,50	8	100	8	100	8	100	8	100	7
Item 20	4	50	7	87,50	8	100	8	100	7	87,50	8
Item 21	4	50	7	87,50	8	100	8	100	8	100	9
Item 22	3	37,50	7	87,50	8	100	8	100	8	100	
Item 23	3	37,50	7	87,50	8	100	8	100	8	100	
<b>TOTAL</b>	<b>723</b>	<b>82</b>	<b>44,57</b>	<b>146</b>	<b>79,35</b>	<b>163</b>	<b>88,59</b>	<b>166</b>	<b>90,22</b>	<b>166</b>	<b>90,22</b>
<b>Média de respostas</b>	<b>10,25</b>		<b>18,25</b>		<b>20,38</b>		<b>20,75</b>		<b>20,75</b>		

Quadro 32 – Respostas certas na Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo II O, 2ª recolha.

São de relevar neste grupo os seguintes aspectos:

- uma subida gradual da pré-escola ao 3º ano;
- uma estabilização entre o 3º e 4º anos que apresentam os mesmos resultados (90,22%);
- uma subida entre a pré-escola e os 3º e 4º anos de 45,65% (de 44,57% a 90,22%);
- a maior subida situa-se ao nível da passagem da pré-escola para o 1º ano: 34,78%;
- segue-se uma subida do 1º para o 2º ano de 9,24%;
- entre o 2º e o 3º ano a subida é de 1,63%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes alterações:

- da pré-escola para o 1º ano: 8;
- do 1º para o 2º de 2,13;
- do 2º para o 3º de 0,37;
- do 3º para o 4º ano não se verificou qualquer subida.

#### 4.1.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Controlo II O na 1ª e 2ª recolhas (Gráfico 33):

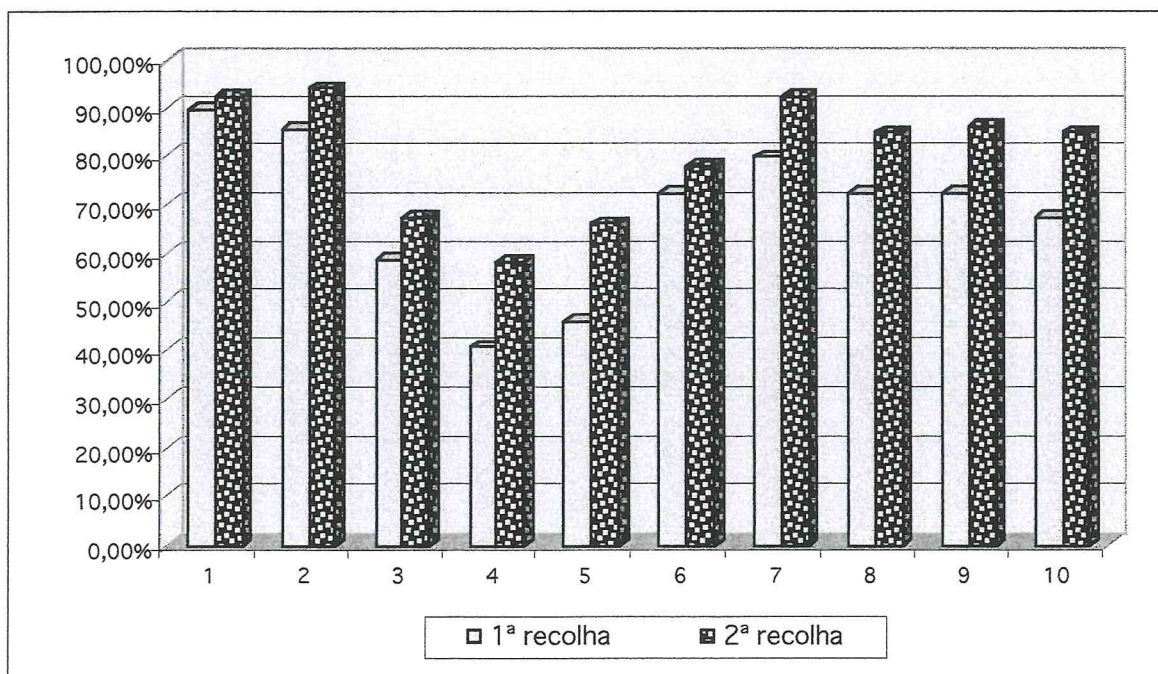


Gráfico 33 – Respostas certas na Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª recolhas.

Este grupo apresenta uma subida em todas as categorias da 1ª para a 2ª recolha assim distribuídas:

- categoria 5 – conceito de letra associado à sua posição na palavra – 20% (de 46,25% para 66,25%);

- categorias 4 – conceito de letras maiúscula e minúscula – e 10 – conceito de história escrita – ambas com 17,5% (respectivamente de 40,83% para 58,33% e de 67,5% para 85%);
- categoria 9 – conceito de linha associada à direccionalidade da leitura/escrita – 13,75% (de 72,5% para 86,25%);
- categoria 7 – conceito de letra maiúscula associada ao nome próprio e categoria 8 – conceito de título de uma história – ambas com 12,5% (respectivamente de 80% para 92,5% e de 72,5% para 85%);
- categoria 3 – conceito da palavra associada com a sua posição na frase 8,75% (de 58,75% para 67,5%);
- categoria 2 – conceito de palavra – 8,34% (de 85,83% para 94,17%);
- categoria 6 – conceito de frase – 5,83% (de 72,5% para 78,33%);
- categoria 1 – conceito de número – 2,5% (de 90% para 92,5%).

Salienta-se ainda que a média dos resultados na 1ª recolha se situam em 68,26%, e na 2ª recolha em 78,59% sendo a evolução em percentagem de 10,33%.

Os resultados mais elevados conseguidos por este grupo foram nas categorias 1, 2 e 7 seguidos de perto, pelas categorias 8, 9 e 10. Os resultados mais baixos verificaram-se nas categorias 3, 4 e 5.

## 4.2 Grupo Alvo

### 4.2.1 1ª Recolha

O Quadro 33 refere-se aos resultados da primeira recolha no grupo Alvo.

Podemos verificar alguns aspectos dos resultados deste grupo no que respeita aos seguintes pontos:

- verifica-se uma subida entre a pré-escola e o 4º ano de 52,22% (de 28,76% a 80,98%);

número da pergunta	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		Categorias
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Item 1	6	46,15	4	66,67	6	85,71	14	100	8	100	1
Item 2	10	76,92	5	83,33	7	100	13	92,86	8	100	
Item 3	8	61,54	5	83,33	7	100	14	100	8	100	
Item 4	7	53,85	4	66,67	5	71,43	14	100	8	100	2
Item 5	4	30,77	5	83,33	5	71,43	14	100	7	87,50	
Item 6	4	30,77	5	83,33	6	85,71	14	100	8	100	
Item 7	6	46,15	2	33,33	2	28,57	13	92,86	5	62,50	3
Item 8	3	23,08	-	-	2	28,57	8	57,14	4	50,00	
Item 9	3	23,08	4	66,67	6	85,71	13	92,86	7	87,50	
Item 10	1	7,70	1	16,67	1	14,29	9	64,29	5	62,50	4
Item 11	-	-	-	-	2	28,57	-	-	1	12,50	
Item 12	-	-	1	16,67	3	42,86	-	-	1	12,50	
Item 13	5	38,46	5	83,33	6	85,71	14	100	8	100	5
Item 14	-	-	-	-	1	14,29	4	28,57	6	75	
Item 15	-	-	-	-	-	-	4	28,57	6	75	
Item 16	6	46,15	1	16,67	3	42,86	10	71,43	7	87,50	6
Item 17	2	15,38	1	16,67	3	42,86	12	85,71	7	87,50	
Item 18	3	23,08	1	16,67	3	42,86	11	78,57	6	75	
Item 19	5	38,46	1	16,67	4	57,15	13	92,86	8	100	7
Item 20	3	23,08	2	33,33	5	71,43	13	92,86	8	100	8
Item 21	2	15,38	2	33,33	5	71,43	14	100	8	100	9
Item 22	2	15,38	1	16,67	3	42,86	14	100	8	100	
Item 23	6	46,15	-	-	3	42,86	13	92,86	7	87,50	
<b>TOTAL</b>	<b>621</b>	<b>86</b>	<b>28,76</b>	<b>50</b>	<b>36,23</b>	<b>88</b>	<b>54,66</b>	<b>248</b>	<b>77,02</b>	<b>149</b>	<b>80,98</b>
<b>Média de respostas</b>	<b>6,62</b>		<b>8,33</b>		<b>12,57</b>		<b>17,71</b>		<b>18,63</b>		

Quadro 33 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Alvo, 1ª recolha.

- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 2º para o 3º ano: 22,36%;
- segue-se uma subida do 1º para o 2º ano de 18,43%;
- entre a pré-escola e o 1º ano a subida é de 7,47%;
- entre o 3º e o 4º ano a subida é de 3,96%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes subidas:

- do 2º para o 3º de 5,14;
- do 1º para o 2º de 4,24;
- da pré-escola para o 1º ano: 1,71;
- do 3º para 4º ano de 0,92.

#### 4.2.2 2ª Recolha

Passamos agora à leitura dos resultados deste grupo na 2ª recolha (Quadro 34).

número da pergunta	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		Categorias
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Item 1	10	76,92	5	100	7	100	14	100	8	100	1
Item 2	10	76,92	5	100	7	100	14	100	8	100	
Item 3	11	84,62	5	100	7	100	14	100	8	100	
Item 4	10	76,92	5	100	7	100	14	100	8	100	2
Item 5	9	69,23	5	100	7	100	14	100	8	100	
Item 6	9	69,23	5	100	7	100	14	100	8	100	
Item 7	7	53,85	3	60	4	57,15	13	92,86	6	75	3
Item 8	3	23,08	-	-	-	-	10	71,43	7	87,50	
Item 9	9	69,23	2	40	5	71,43	13	92,86	8	100	
Item 10	5	38,46	1	20	-	-	10	71,43	6	75	
Item 11	1	7,69	2	40	7	100	1	7,14	1	12,50	4
Item 12	3	23,08	1	20	6	85,71	1	7,14	5	62,50	
Item 13	6	46,15	5	100	7	100	14	100	8	100	
Item 14	3	23,08	1	20	4	57,15	13	92,86	7	87,50	5
Item 15	2	15,38	-	-	2	28,57	12	85,71	8	100	
Item 16	7	53,85	5	100	6	85,71	14	100	8	100	6
Item 17	5	38,46	4	80	7	100	14	100	8	100	
Item 18	4	30,77	4	80	7	100	11	78,57	6	75	
Item 19	10	76,92	5	100	7	100	14	100	8	100	7
Item 20	5	38,46	3	60	4	57,15	14	100	8	100	8
Item 21	8	61,54	4	80	7	100	14	100	8	100	9
Item 22	7	53,85	2	40	5	71,43	14	100	8	100	
Item 23	8	61,54	1	20	3	42,86	14	100	7	87,50	10
<b>TOTAL</b>	<b>793</b>	<b>152</b>	<b>50,84</b>	<b>73</b>	<b>63,48</b>	<b>123</b>	<b>76,40</b>	<b>280</b>	<b>86,96</b>	<b>165</b>	<b>89,67</b>
<b>Média de respostas</b>		<b>11,69</b>		<b>14,6</b>		<b>17,57</b>		<b>20</b>		<b>20,63</b>	

Quadro 34 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Alvo, 2ª recolha.

Podemos verificar alguns aspectos dos resultados deste grupo:

- uma subida entre a pré-escola e o 4º ano de 38,83% (de 50,84% a 89,67%);
- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 1º para o 2º ano de 12,92%;
- segue-se uma subida da pré-escola para o 1º ano: 12,64%;
- entre o 2º e o 3º ano a subida é de 10,56%;
- entre o 3º e o 4º a subida é de 2,71%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes subidas:

- do 1º para o 2º de 2,97%;
- da pré-escola para o 1º ano: 2,91%;

- do 2º para o 3º de 2,43;
- do 3º para o 4º ano 0,63.

#### 4.2.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Alvo na 1ª e 2ª recolhas

(Gráfico 34):

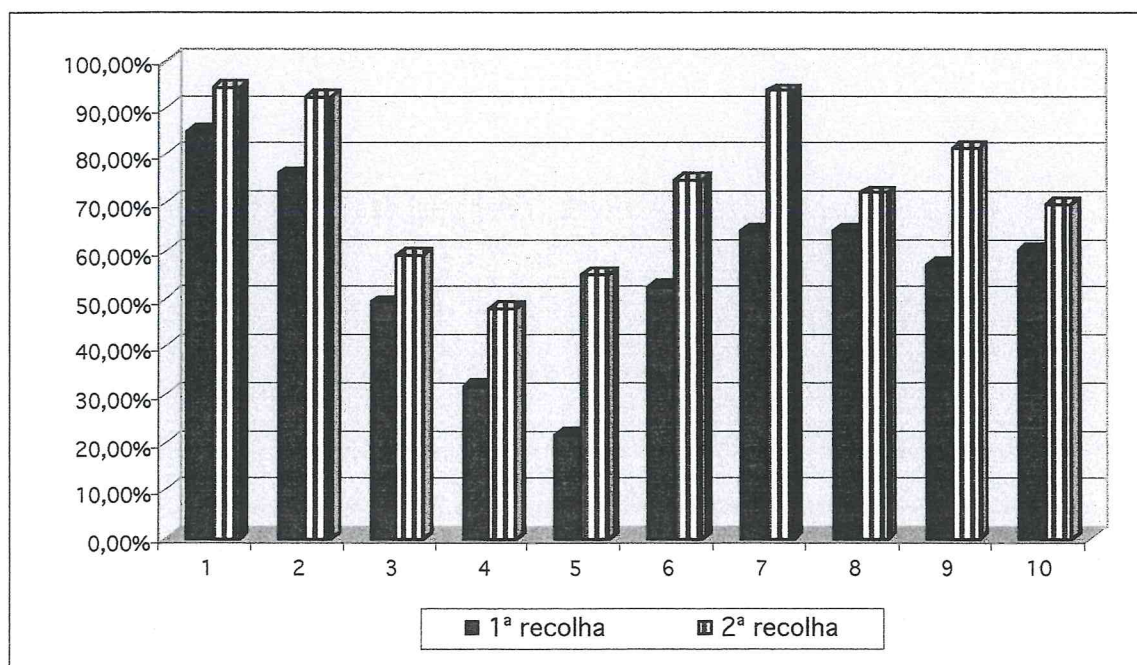


Gráfico 34 – Respostas certas na Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita. Grupo Alvo, 1ª e 2ª recolha.

Comparando os resultados da 1ª com a 2ª recolha, o grupo Alvo apresenta uma subida na percentagem de respostas certas, nesta prova, em todas as categorias:

- categoria 5 – conceito de letra na palavra – 33,44% (de 21,88% para 55,32%);
- categoria 7 – conceito de letra maiúscula associada ao nome próprio – 29,04% (de 64,58% para 93,62%);
- categoria 9 – conceito de linha – 24,62% (de 57,29% para 81,91%);
- categoria 6 – conceito de frase – 22,4% (de 52,78% para 75,18%);

- categoria 4 – conceito de letras maiúscula e minúscula – 16,29% (de 31,94% para 48,23%);
- categoria 2 – conceito de palavra – 15,81% (76,39% para 92,2%);
- categoria 3 – conceito de palavra na frase – 10,09% (de 49,48% para 59,57%);
- categoria 10 – conceito de história escrita – 9,79% (de 60,42% para 70,21%);
- categoria 1 – conceito de número – 8,91% (de 85,42% para 94,33%);
- categoria 8 – conceito de título – 7,76% (de 64,58% para 72,34%).

Salienta-se ainda que a média dos resultados na 1ª recolha se situam em 56,25%, e na 2ª recolha em 73,36% sendo evolução em percentagem de 17,11%.

Os resultados mais elevados conseguidos por este grupo foram nas categorias 1, 2 e 7 seguidos pelas categorias 9, 10 e 6. Os resultados mais baixos verificaram-se nas categorias 3, 4 e 5, onde, todavia se verificou uma grande subida da 1ª para a 2ª recolha.

### 4.3 Grupo Controlo I S

#### 4.3.1 1ª Recolha

Passamos para a leitura dos resultados do grupo Controlo I S relativos à 1ª recolha que se apresentam no Quadro 35.

Da sua leitura salientamos:

- uma descida entre a pré-escola e o 1º ano de 2,18%, com uma subida do 1º para o 4º ano de 48,7% (de 17,39% a 66,09%);
- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 1º para o 2º ano: 30,98%;
- segue-se uma subida do 2º para o 3º ano de 12,98%;
- entre o 3º ano e o 4º ano a subida é de 4,74%.

número da pergunta	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		Categorias
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Item 1	2	25	3	37,50	7	87,50	8	88,89	5	100	1
Item 2	4	50	2	25	6	75	9	100	5	100	
Item 3	3	37,50	5	62,50	6	75	9	100	5	100	
Item 4	6	62,50	4	50	8	100	8	88,89	4	80	2
Item 5	2	25	2	25	7	87,50	8	88,89	4	80	
Item 6	2	25	2	25	6	75	9	100	2	40	3
Item 7	-	-	3	37,50	6	75	5	55,56	2	40	
Item 8	-	-	-	-	1	12,50	2	22,22	2	40	
Item 9	-	-	1	12,50	7	87,50	5	55,56	5	100	
Item 10	-	-	-	-	1	12,50	2	22,22	3	60	4
Item 11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Item 12	-	-	-	-	1	12,50	-	-	-	-	5
Item 13	4	50	3	37,50	7	87,50	9	100	5	100	
Item 14	-	-	-	-	1	12,50	2	22,22	4	80	6
Item 15	-	-	-	-	1	12,50	2	22,22	4	80	
Item 16	1	12,50	1	12,50	3	37,50	7	77,78	2	40	7
Item 17	-	-	-	-	3	37,50	5	55,56	3	60	
Item 18	2	25	-	-	3	37,50	4	44,44	3	60	8
Item 19	4	50	5	62,50	5	62,50	7	77,78	3	60	
Item 20	4	50	-	-	2	25	6	66,67	2	40	9
Item 21	3	37,50	-	-	2	25	7	77,78	4	80	
Item 22	-	-	-	-	3	37,50	7	77,78	5	100	10
Item 23	-	-	1	12,50	3	37,50	6	66,67	4	80	
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>36</b>	<b>19,57</b>	<b>32</b>	<b>17,39</b>	<b>89</b>	<b>48,37</b>	<b>127</b>	<b>61,35</b>	<b>76</b>	<b>66,09</b>
<b>Média de respostas</b>		<b>4,5</b>		<b>4</b>		<b>11,13</b>		<b>14,11</b>		<b>15,2</b>	

Quadro 35 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo I S, 1ª recolha.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes alterações:

- do 1º para o 2º uma subida de 7,13;
- do 2º para o 3º uma subida de 2,98;
- do 3º para o 4º ano uma subida de 1,09;
- da pré-escola para o 1º ano verifica-se uma descida de 0,5.

#### 4.3.2 2ª Recolha

Passamos agora à leitura dos resultados deste grupo na 2ª recolha (Quadro 36).

Podemos verificar alguns aspectos dos resultados deste grupo:

- uma descida entre a pré-escola e o 1º ano de 10,33%, com uma subida do 1º para o 4º ano de 56,63% (de 23,37% a 80%);

número da pergunta	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		Categorias
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Item 1	4	50	8	100	8	100	8	88,89	5	100	1
Item 2	4	50	5	62,50	7	87,50	9	100	5	100	
Item 3	4	50	8	100	7	87,50	9	100	5	100	
Item 4	5	62,50	3	37,50	7	87,50	8	88,89	5	100	2
Item 5	3	37,50	3	37,50	7	87,50	8	88,89	5	100	
Item 6	4	50	-	-	8	100	8	88,89	4	80	
Item 7	2	25	3	37,50	6	75	9	100	5	100	3
Item 8	1	12,50	-	-	1	12,50	2	22,22	4	80	
Item 9	4	50	4	50	7	87,50	9	100	5	100	
Item 10	1	12,50	-	-	2	25	2	22,22	4	80	
Item 11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Item 12	-	-	-	-	1	12,50	-	-	5	100	
Item 13	3	37,50	4	50	7	87,50	9	100	5	100	
Item 14	1	12,50	-	-	2	25	8	88,89	3	60	5
Item 15	-	-	-	-	2	25	8	88,89	3	60	
Item 16	5	62,50	-	-	6	75	8	88,89	4	80	6
Item 17	2	25	-	-	5	62,50	7	77,78	5	100	
Item 18	2	25	-	-	4	50	7	77,78	5	100	
Item 19	4	50	4	50	6	75	8	88,89	3	60	7
Item 20	3	37,50	1	12,50	2	25	9	100	-	-	8
Item 21	4	50	-	-	4	50	9	100	4	80	9
Item 22	2	25	-	-	4	50	9	100	4	80	
Item 23	4	50	-	-	5	62,50	8	88,89	4	80	10
<b>TOTAL</b>	<b>467</b>	<b>62</b>	<b>33,70</b>	<b>43</b>	<b>23,37</b>	<b>108</b>	<b>58,70</b>	<b>162</b>	<b>78,26</b>	<b>92</b>	<b>80</b>
<b>Média de respostas</b>		<b>7,75</b>		<b>5,38</b>		<b>13,5</b>		<b>18</b>		<b>18,4</b>	

Quadro 36 – Respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo I S, 2ª recolha.

- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 1º para o 2º ano: 35,33%;
- segue-se uma subida do 2º para o 3º ano de 19,56%;
- entre o 3º ano e o 4º ano a subida é de 1,74%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes alterações:

- do 1º para o 2º uma subida de 8,12;
- do 2º para o 3º uma subida de 4,5;
- do 3º para o 4º ano uma subida de 0,4;
- da pré-escola para o 1º ano verifica-se uma descida de 2,37.

#### 4.3.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Da comparação dos resultados deste grupo na 1ª e 2ª recolhas (Gráfico 35) salientamos:

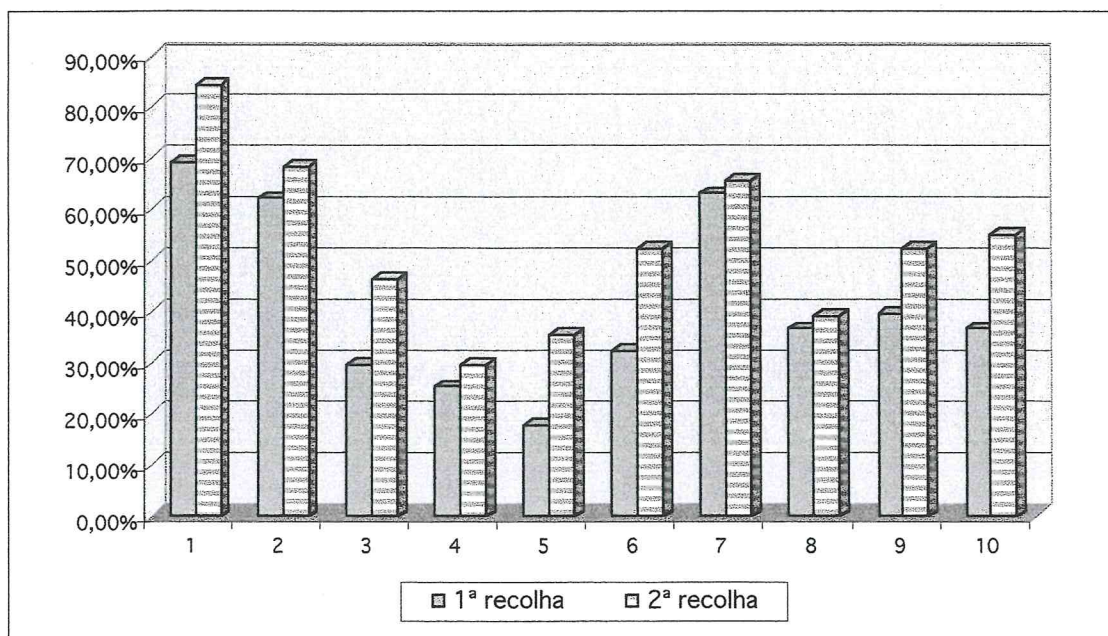


Gráfico 35 – Respostas certas na Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita. Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª recolha.

- categoria 6 – Conceito de frase – 20,17% (de 32,46% para 52,63%);
- categoria 10 – Conceito de história escrita – 18,42% (de 36,84% para 55,26%);
- categoria 5 – Conceito de letra associada à sua posição na palavra 17,58% (de 17,95%, para 35,53%);
- categoria 3 – Conceito de palavra associada com a sua posição na frase – 17,1% (de 29,61% para 46,71%);
- categoria 1 – Conceito de número – 14,91% (de 69,3% para 84,21%);
- categoria 9 – Conceito de linha associada à direccionalidade da leitura/escrita – 12,89% (de 39,74% para 52,63%);
- categoria 2 – Conceito de palavra – 6,14% (de 62,28% para 68,42%);
- categoria 4 – Conceito de letras maiúscula e minúscula – 4,38 (de 25,44% para 29,82%);
- categoria 7 – Conceito de letra maiúscula associado ao nome próprio e categoria 8 – conceito de título de uma história – ambas com uma subida de 2,63% (respectivamente de 63,16% para 65,79% e 36,84% para 39,47%).

Os melhores resultados deste grupo foram conseguidos nas categorias 1,2 e 7 seguidos das categorias 10, 9 e 6. Os resultados mais baixos situam-se nas categorias 4 e 5.

É de salientar que a média percentual dos resultados na 1ª recolha se situam em 41,19% e na 2ª em 53,43%.

A evolução em percentagem nesta prova, conseguida pelo grupo Controlo I S é de 12,24%.

Os melhores resultados foram obtidos nas categorias 1, 2 e 7, seguidos das categorias 10, 9 e 6. Os resultados mais baixos verificaram-se nas categorias 4 e 5.

## 4.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados

### 4.4.1 Síntese

Passamos à síntese da leitura dos resultados nos três grupos, complementada com a comparação entre os gráficos 36 e 37 relativos às 1ª e 2ª recolhas.

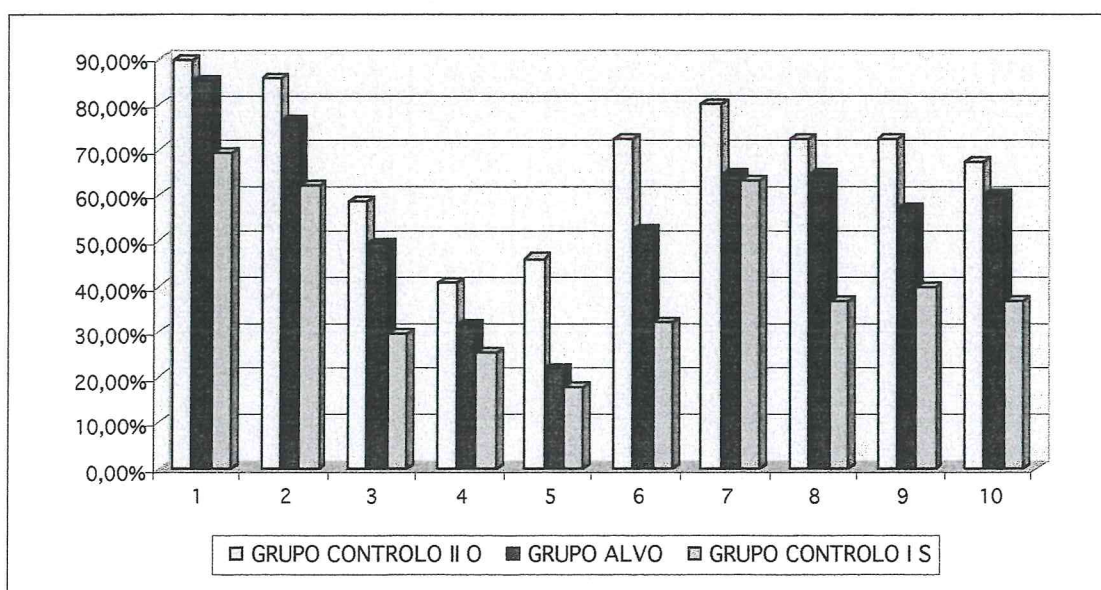


Gráfico 36 – Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita. Conjugação das Provas dos Três Grupos - 1ª Recolha.

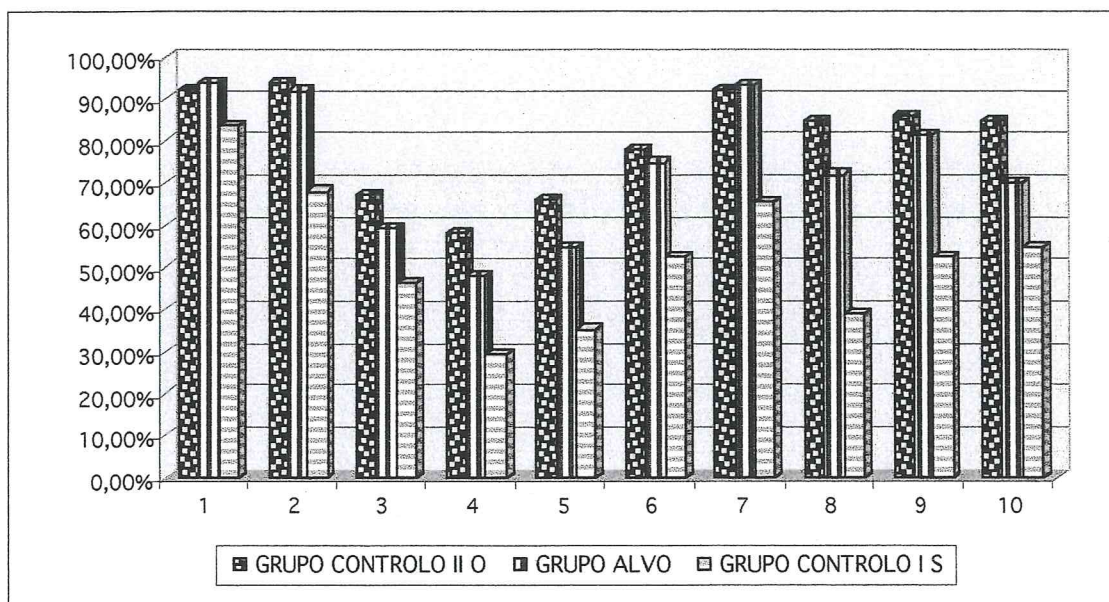


Gráfico 37 – Prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita. Conjugação das Provas dos Três Grupos - 2ª Recolha.

Os três grupos – Controlo II O, Alvo e Controlo I S – apresentaram mais dificuldades nas categorias 3 – conceito de palavra associada com a sua posição na frase – 4 – conceito de letras maiúscula e minúscula – e 5 conceito de letra associada à sua posição na palavra. Entendemos que este grau de dificuldade se deve ao seguinte: a categoria 3 avalia o conhecimento do termo “palavra” combinado com a noção de primeira ou última palavra da frase, ou seja, para o item 7 é pedido à criança que faça uma bola à volta da primeira palavra; para o 8, uma bola à volta das duas primeiras palavras; para o item 9, uma bola à volta da última palavra e para o item 10, uma bola à volta das duas últimas palavras. Como vemos há várias noções envolvidas em simultâneo – primeira palavra, duas primeiras palavras, última palavra e duas últimas palavras – que dificultam a execução correcta do pedido dirigido à criança.

Também a categoria 4 que reenvia para o conhecimento do que são letras maiúsculas e minúsculas apresenta bastantes dificuldades para estes grupos. Assim no item 11 é pedido à criança que faça uma bola à volta da letra maiúscula entre quatro palavras, em que, só a última inicia por letra maiúscula; no item 12 é feito igual pedido mas agora a partir de uma frase que inicia com uma letra maiúscula e, no último, 13 – entre quatro letras, das quais só

uma é maiúscula, é pedido que faça uma bola à volta da letra minúscula. Em princípio, seria de esperar que esta categoria não oferecesse dificuldade de maior, porém, o que se verificou é que nos itens 11 e 12 os erros recaíram, na sua totalidade, na execução de uma bola à volta da palavra que iniciava por letra maiúscula, notando-se, assim, uma dificuldade na separação da noção, letra maiúscula e “palavra iniciada por maiúscula”; já no item 13 as crianças não apresentaram dificuldade em reconhecer a letra minúscula entre as três letras maiúsculas que faziam conjunto com aquela. Isto pode significar que o conceito de maiúscula ainda se encontra associado mais à palavra na qual está incluída do que à letra.

A categoria 5 reenvia, do mesmo modo que as anteriores, para o conhecimento de várias noções em simultâneo: a de “letra”, a de “palavra”, a da primeira letra e da última letra de cada “palavra”. Em geral as crianças dos três grupos apresentaram muitas dificuldades na resolução dos itens desta categoria; salienta-se, no entanto, que os grupos Controlo II O e Alvo apresentaram uma subida muito significativa da 1ª para a 2ª recolha nestas categorias.

Por ordem decrescente de dificuldade surgem para os três grupos as categorias 6, 9, 8 e 10. Nos itens da categoria 6 é pedido às crianças que façam uma bola à volta da frase; no primeiro item a frase aparece linear e destacada de grupos de palavras, palavras e não palavras; no item 17 surge a frase linear entre números e no item 18 há uma frase curta que se apresenta disposta em duas linhas; dos três itens foi este o que deu origem a maior número de erros, dado que houve tendência, por parte das crianças, para destacar a primeira linha e não a frase na globalidade.

Na categoria 9 que analisava a noção de linha e o conhecimento da direccionalidade da leitura/escrita era pedido à criança que fizesse uma bola à volta da primeira linha e uma bola à volta da última linha; estas noções revelaram-se relativamente adquiridas nos três grupos da amostra. Os conceitos de título de uma história (categoria 10 e categoria 8) não apresentaram dificuldades de maior aos três grupos.

As categorias que apresentaram mais elevada realização de resposta de dificuldade, foram as 1, 2 e 7. Estes itens avaliam respectivamente a palavra e letra maiúscula associada ao nome próprio. Resumindo, em Controlo II O, Alvo e Controlo I S, as dificuldades apresentadas foram idênticas, estando essas dificuldades relacionadas com o número de noções envolvidas em cada pedido: isto significa que quanto menor fosse o número de noções envolvidas no pedido maior número de respostas certas eram conseguidas pelos três grupos da amostra.

Estudo idêntico levado a cabo por Margarida Alves Martins<sup>[212]</sup> com um grupo de 209 crianças que frequentavam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade em 16 escolas públicas da área da Grande Lisboa, conduziu a resultados semelhantes quanto aos graus de dificuldade apresentados pelas crianças ao longo dos 23 itens da Prova; assim as maiores dificuldades centraram-se nos itens que reenviam para várias noções em simultâneo, tal como aconteceu com o nosso estudo, sendo que os itens que se mostraram mais bem adquiridos foram os de número e de palavra. Acrescenta, ainda, a citada autora que estes resultados vão no mesmo sentido dos obtidos por vários autores referidos por Gombert (1990) que mostram que aos 6 anos, quando começam a aprender a ler, muitas crianças não distinguem ainda alguns termos utilizados pelos professores tais como os de palavra ou frase”<sup>[213]</sup>.

Outro aspecto que importa realçar é o percurso que os grupos realizaram entre a 1ª recolha e a 2ª recolha. No quadro 37 apresentamos a média dos resultados, em percentagem, entre a 1ª e a 2ª recolha:

	1ª Recolha	2ª Recolha	Evolução em %
Grupo Controlo II O	68,26%	78,59%	10,33
Grupo Alvo	56,25%	73,34%	17,11
Grupo Controlo I S	41,19%	53,43%	12,24

Quadro 37 – Média de respostas certas na Prova Técnica de Leitura/Escrita nas 1ª e 2ª recolhas.

<sup>212</sup> Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*”, obra citada pp. 172-174.

<sup>213</sup> Idem, p. 174.

A leitura deste quadro permite-nos verificar o seguinte:

- todos os grupos da amostra apresentam uma subida dos resultados entre a 1ª e a 2ª recolha;
- o grupo Controlo II O apresenta os resultados mais elevados na 1ª recolha, seguido do grupo Alvo (com uma diferença de 12,01%) e do grupo Controlo I S com uma diferença de 27,07%; a diferença entre o grupo Alvo e Controlo I S situa-se na percentagem 15,06%;
- na média global de subida é o grupo Alvo que apresenta uma percentagem mais elevada, seguido do grupo Controlo II O e do grupo Controlo I S;
- os resultados das médias globais de subida nos três grupos levaram a que a distância dos resultados entre os grupos Controlo II O e Alvo se reduzisse para 5,25% e entre os Grupos Controlo II O e Controlo I S subisse para 25,16%; também subiu a diferença entre o grupo Alvo e Controlo I S para 19,91%

Podemos ainda verificar que o grupo Alvo, na 2ª recolha, conseguiu uma aproximação aos resultados do grupo Controlo II O, mantendo-os, porém, ainda um pouco abaixo dos verificados nesse grupo.

Os grupos Controlo II O e Controlo I S apresentam uma média global de subida próxima, no entanto, o grupo Controlo II O mantém os resultados mais elevados uma vez que, à partida, apresentava resultados mais elevados.

Outra questão que nos mereceu interesse foi verificar em que grupos escolares se situavam os avanços quantitativos mais significativos.

Da leitura dos dados verificámos que a maior diferença na progressão dos resultados se situava na passagem da pré-escola para o 1º ano (com excepção do grupo Controlo I S), seguindo-se o da passagem do 1º ao 2º ano.

As subidas quantitativas dos resultados entre os 2º e 3º anos e 3º e 4º anos apresentam-se, em todos os grupos, como as mais baixas.

No sentido de melhor compreender os dados do grupo Controlo I S que apresenta resultados mais elevados na pré-escola de que no 1º ano consultámos a ficha de caracterização individual dos alunos do 1º ano e verificámos o seguinte:

- trata-se de uma turma constituída por crianças com idades compreendidas entre os 9 e 13 anos;
- apresentam repetências no 1º ano entre os 2 e os 6 anos;
- apresentam-se desinteressados e pouco colaboradores.

Estes dados também nos ajudaram a compreender a percentagem elevada de subida que o grupo Controlo I S apresenta do 1º para o 2º ano, em relação aos outros dois grupos.

A leitura destes resultados leva-nos, assim, a verificar que os anos entre a pré-escola e o 2º ano de escolaridade são os que apresentam a maior diferença na progressão dos resultados; os 3º e 4º anos apresentam uma progressão muito menor.

#### 4.4.2 Validação Estatística dos Resultados

Realizada uma análise de variância *one-way* (Gráfico 38), obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 123) = 12,177$ ;  $p < 0,000$ ). Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram diferenças significativas entre os grupos Controlo II O e o grupo Alvo relativamente ao grupo Controlo I S ( $M = 18,08$  e  $M = 16,89$  vs.  $M = 12,29$ ). Assim, pode concluir-se que aqueles dois grupos obtiveram melhores resultados nesta prova do que o grupo Controlo I S.

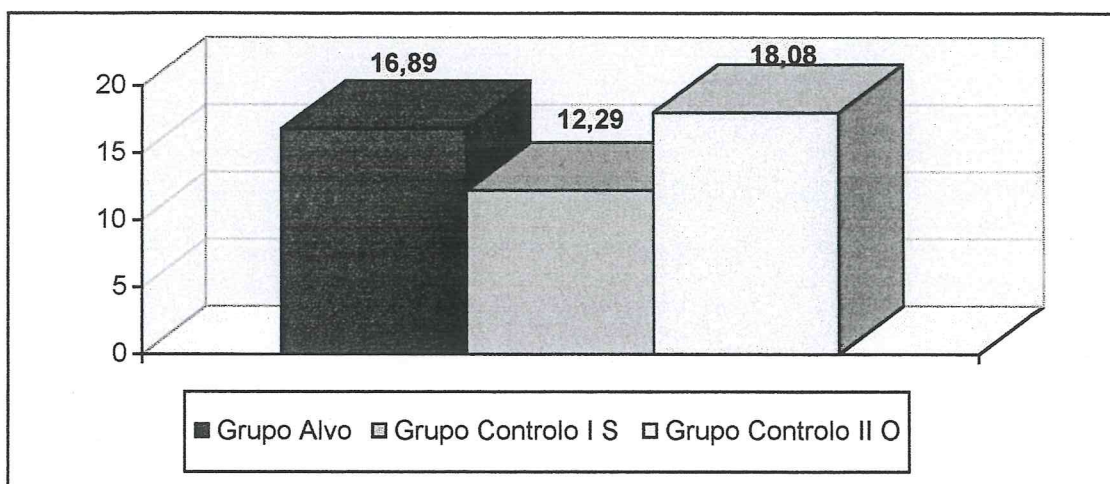


Gráfico 38 – Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita, 1ª e 2ª recolha.

## 5. Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura

Esta prova, destinada a avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre a utilidade da leitura, foi aplicada, como atrás referimos, a partir do guião elaborado por Margarida Alves Martins<sup>[214]</sup> tendo sofrido uma adaptação em função do tipo de respostas dadas pelas crianças que constituem a amostra deste trabalho, levando à criação das seguintes categorias:

1. Utilização para a escola (“para escrever maçã, banana ...”, “fazer cópias”, “fazer o que a professora manda”, “trabalhar na aula”...)
2. Utilização pragmática (“se eu não souber ler não sei ler histórias”, “para ir ao supermercado e saber ler os preços e os nomes das coisas para comprar”, “para saber tratar dos papeis quando for mais velho”...)
3. Comunicar com os outros (“para escrever cartas”, “para ler os recados dos meus amigos”, “para escrever aos meus irmãos”...)
4. Projectos para o futuro (“aprender para arranjar trabalho”, “para ir para o 5º ano”, “aprender a ler para ser alguém na vida”...)

<sup>214</sup> Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, obra citada pp. 164-165.

5. Prazer do texto (“para poder distrair-me”, “para ler os livros de que eu gosto mais”, “para ler os livros do Simbad” “ler histórias e depois imaginar”...)

Todas as respostas foram analisadas e, segundo o conteúdo, distribuídas por estas cinco categorias, atribuindo-se um ponto por cada resposta funcional.

Este procedimento repetiu-se para todos os grupos da amostra tendo em conta as 1ª e a 2ª recolhas; no final procedeu-se a uma leitura comparativa global dos resultados dos três grupos: Controlo II O, Alvo e Controlo I S.

As percentagens apresentadas nos Quadros 38 a 43 foram calculadas tendo em conta o número de alunos em cada nível escolar. A coluna com o número refere-se ao número de respostas funcionais dadas em cada categoria.

## 5.1 Grupo Controlo II O

### 5.1.1 1ª Recolha

O quadro 38 apresenta os resultados obtidos na 1ª recolha, nesta prova, pelo grupo Controlo II O que nos permite a seguinte leitura:

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	5	62,5	8	100	4	50	3	37,5	5	62,5	25	62,5
2. Utilização Pragmática	2	25	1	12,5	2	25	5	62,5	4	50	14	35
3. Comunicação com os outros	2	25	0	-	4	50	3	37,5	3	37,5	12	30
4. Projectos para o Futuro	1	12,5	1	12,5	2	25	1	12,5	1	12,5	56	15
5. Prazer do texto	5	62,5	3	37,5	7	87,5	7	87,5	8	100	30	75

Quadro 38 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.

- uma descida entre a pré-escola e o 1º ano na categoria 5 “prazer do texto” que volta a ser recuperada nos anos lectivos seguintes, atingindo os 100% no 4º ano;
- globalmente, as categorias apresentam-se pela seguinte ordem:

- categoria 5 “prazer do texto”: 75%;
- categoria 1 “utilização para a escola”: 62,5%;
- categoria 2 “utilização pragmática”: 35%;
- categoria 3 “comunicação com os outros”: 30%;
- categoria 4 “projectos para o futuro”: 15%.

### 5.1.2 2ª Recolha

O quadro 39 apresenta os resultados obtidos na 2ª recolha, nesta prova, pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	7	87,5	7	87,5	7	87,5	5	62,5	5	62,5	31	77,5
2. Utilização Pragmática	1	12,5	1	12,5	4	50	3	37,5	2	25	11	27,5
3. Comunicação com os outros	2	25	1	12,5	2	25	6	75	4	50	15	37,5
4. Projectos para o Futuro	-	-	1	12,5	1	12,5	1	12,5	2	25	5	12,5
5. Prazer do texto	5	62,5	7	87,5	6	75	7	87,5	8	100	33	82,5

Quadro 39 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.

Podemos, assim, salientar que:

- na categoria 1 “utilização para a escola” os valores mais elevados se situam entre a pré-escola e o 3º ano, baixando nos 3º e 4º anos;
- na categoria 5 “prazer do texto” os valores mais baixos se situam na pré-escola, mantendo-se mais elevados nos anos seguintes;
- globalmente, as categorias apresentam-se pela seguinte ordem:
  - categoria 5 “prazer do texto”: 82,5%;
  - categoria 1 “utilização para a escola”: 77,5%;
  - categoria 3 “comunicação com os outros”: 37,5%;
  - categoria 2 “utilização pragmática”: 27,5%;

- categoria 4 “projectos para o futuro”: 12,5%.

### 5.1.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

O Gráfico 39 permite-nos comparar os resultados da 1ª com a 2ª recolha.

Verifica-se uma subida nos resultados das seguintes categorias:

- categoria 1 “utilização para a escola”: 15%;
- categoria 3 “comunicação com os outros”: 7,5%;
- categoria 5 “prazer do texto”: 7,5%.

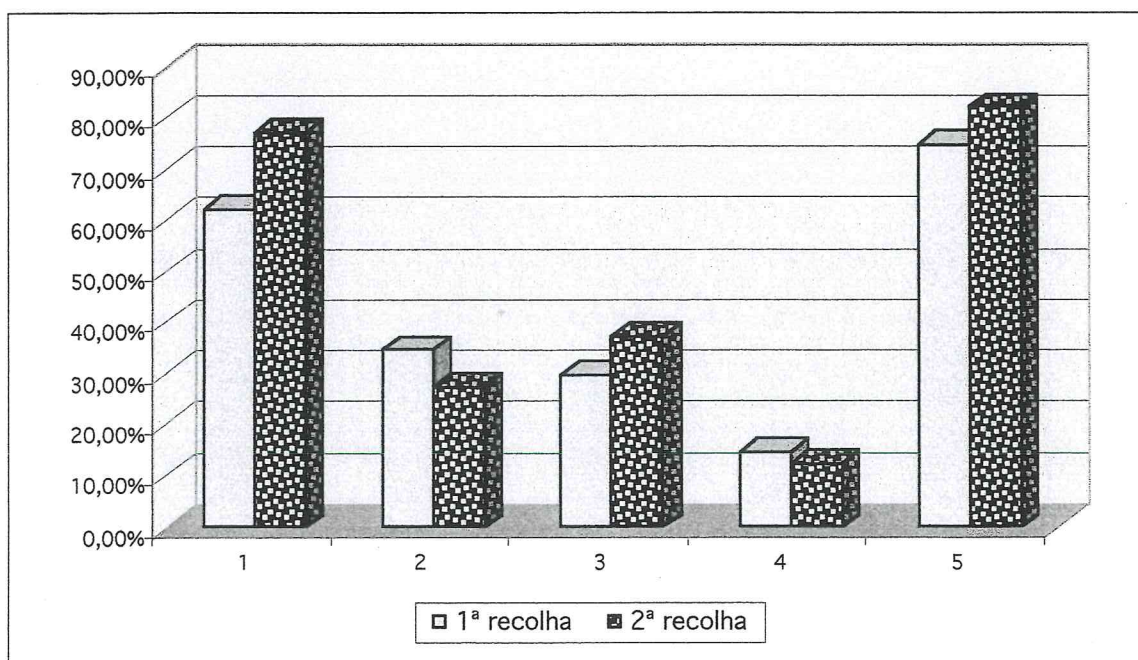


Gráfico 39 – Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Comparação dos resultados entre a 1ª e a 2ª recolha – Grupo Controlo II O.

Verificamos, ainda, uma descida nos resultados das categorias seguintes:

- categoria 2 “utilização pragmática”: 7,5%;
- categoria 4 “projectos para o futuro”: 2,5%.

Globalmente, as categorias com resultados mais elevados neste grupo foram as categorias 5 “prazer do texto” e 1 “utilização para a escola”.

## 5.2 Grupo Alvo

### 5.2.1 1ª Recolha

O quadro 40 apresenta os resultados obtidos na 1ª recolha, nesta prova, pelo grupo Alvo que nos permite a leitura que a seguir apresentamos:

- na pré-escola e nos 1º e 2º anos o número de categorias referidas limita-se a duas ou três, subindo para quatro nos 3º e 4º anos;
- as únicas categorias referidas por todos os grupos são a categoria 1 “utilização para a escola” e a categoria 5 “prazer do texto”, com maior preponderância para a primeira;

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	8	61,54	4	66,67	7	100	14	100	6	75	39	81,25
2. Utilização Pragmática	-	-	-	-	2	28,57	3	21,43	2	25	7	14,58
3. Comunicação com os outros	-	-	-	-	-	-	-	-	2	25	2	4,17
4. Projectos para o Futuro	-	-	2	33,33	-	-	2	14,29	-	-	4	8,33
5. Prazer do texto	2	15,38	1	16,67	1	14,29	5	35,71	5	62,5	14	29,17

Quadro 40 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Alvo, 1ª Recolha.

- globalmente, as categorias apresentam-se pela seguinte ordem:
  - categoria 1 “utilização para a escola”: 81,25%;
  - categoria 5 “prazer do texto”: 29,17%;
  - categoria 2 “utilização pragmática”: 14,58%;
  - categoria 4 “projectos para o futuro”: 8,33%;
  - categoria 3 “comunicação com os outros”: 4,17%.

### 5.2.2 2ª Recolha

O quadro 41 apresenta os resultados obtidos na 2ª recolha, nesta prova, pelo grupo Alvo que nos permite a leitura que a seguir apresentamos:

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	12	92,31	4	80	5	71,43	10	71,43	4	50	35	74,47
2. Utilização Pragmática	4	30,77	3	60	2	28,57	3	21,43	4	50	16	34,04
3. Comunicação com os outros	-	-	2	40	1	14,29	5	35,71	2	25	10	21,28
4. Projectos para o Futuro	-	-	1	20	1	14,29	4	28,57	-	-	6	12,77
5. Prazer do texto	5	38,46	1	20	5	71,43	13	92,86	8	100	32	68,09

Quadro 41 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Alvo, 2ª Recolha.

- na categoria 1 “utilização para a escola” verifica-se uma descida gradual da pré-escola (92,31%) para o 4º ano (50%);
- na categoria 5 “prazer do texto” verifica-se uma subida gradual da pré-escola (38,46%) para o 4º ano (100%), com excepção da passagem da pré-escola para o 1º ano;
- globalmente, as categorias apresentam-se pela seguinte ordem:
  - categoria 1 “utilização para a escola”: 74,47%;
  - categoria 5 “prazer do texto”: 68,09%;
  - categoria 2 “utilização pragmática”: 34,04%;
  - categoria 3 “comunicação com os outros”: 21,28%;
  - categoria 4 “projectos para o futuro”: 12,77%.

### 5.2.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Se compararmos os resultados da 1ª com a 2ª recolha podemos fazer a seguinte leitura (Gráfico 40):

Verifica-se uma subida nos resultados das seguintes categorias:

- categoria 5 “prazer do texto”: 38,92%;
- categoria 2 “utilização pragmática”: 19,46%;

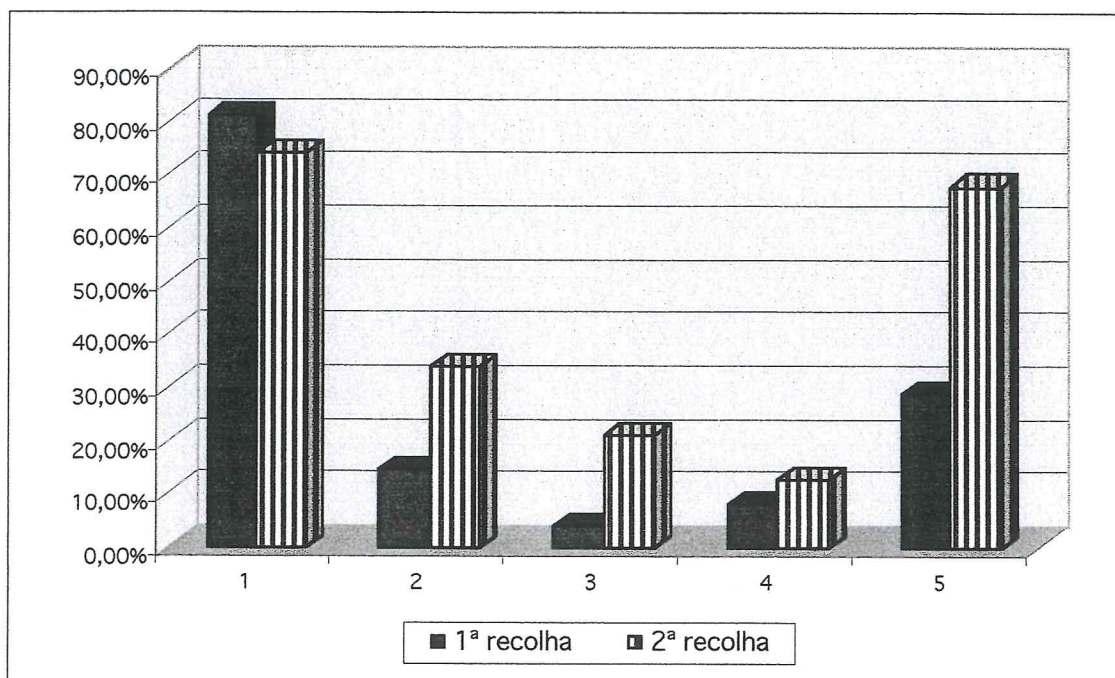


Gráfico 40 – Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Comparação dos resultados entre a 1ª e a 2ª recolha – Grupo Alvo.

- categoria 3 “comunicação com os outros”: 17,11%;
- categoria 4 “projectos para o futuro”: 4,44%.

Verificamos, ainda, uma descida na categoria 1 “utilização para a escola” de 6,78%.

Globalmente, as categorias com resultados mais elevados neste grupo foram as categorias 1 “utilização para a escola” e 5 “prazer do texto”.

## 5.3 Grupo Controlo I S

### 5.3.1 1ª Recolha

O quadro 42 apresenta os resultados obtidos na 1ª recolha, nesta prova, pelo grupo Controlo I S.

Podemos salientar os seguintes resultados:

- a categoria 1 “utilização para a escola” sobe gradualmente da pré-escola (50%) para o 4º ano (100%), exceptuando o 3º ano;

- a pré-escola e o 1º ano apenas apresentam respostas para uma categoria (categoria 1 “utilização para a escola”), o 3º ano responde apenas a duas categorias (1 e 4), o 2º ano responde a três categorias (1, 2 e 5) e o 4º ano a quatro (1, 2, 3 e 4);

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	4	50	5	62,5	7	87,5	7	77,78	5	100	28	73,68
2. Utilização Pragmática	-	-	-	-	2	25	-	-	1	20	3	7,89
3. Comunicação com os outros	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20	1	2,63
4. Projectos para o Futuro	-	-	-	-	-	-	2	22,22	2	40	4	10,53
5. Prazer do texto	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	2,63

Quadro 42 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.

- a categoria 5 “prazer do texto” foi apenas referida por um aluno do 2º ano;
- globalmente, as categorias apresentam-se pela seguinte ordem:
  - categoria 1 “utilização para a escola”: 73,68%;
  - categoria 4 “projectos para o futuro”: 10,53%;
  - categoria 2 “utilização pragmática”: 7,89%;
  - categorias 3 “comunicação com os outros” e 5 “prazer do texto”: 2,63%.

### 5.3.2 2ª Recolha

O quadro 43 apresenta os resultados obtidos na 2ª recolha, nesta prova, pelo grupo Controlo I S que nos permite a leitura que a seguir apresentamos:

- a categoria 1 “utilização para a escola” sobe gradualmente da pré-escola (37,5%) para o 4º ano (100%), exceptuando o 2º ano;
- a pré-escola apenas apresenta respostas para a categoria 1 “utilização para a escola”;

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	3	37,5	6	75	5	62,5	8	88,87	5	100	27	71,05
2. Utilização Pragmática	-	-	1	12,5	2	25	-	-	1	20	4	10,53
3. Comunicação com os outros	-	-	-	-	1	12,5	1	11,11	3	60	5	13,16
4. Projectos para o Futuro	-	-	1	12,5	1	12,5	1	11,11	-	-	3	7,89
5. Prazer do texto	-	-	1	12,5	5	62,5	2	22,22	-	-	8	21,05

Quadro 43 – Respostas à Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura. Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.

- globalmente, as categorias apresentam-se pela seguinte ordem:
  - categoria 1 “utilização para a escola”: 71,05%;
  - categoria 5 “prazer do texto”: 21,05%;
  - categoria 3 “comunicação com os outros”: 13,16%;
  - categoria 2 “utilização pragmática”: 10,53%;
  - categoria 4 “projectos para o futuro”: 7,89%.

### 5.3.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Com o apoio do Gráfico 41 podemos comparar os resultados da 1ª com a 2ª recolha.

Verifica-se uma subida nos resultados das seguintes categorias:

- categoria 5 “prazer do texto”: 18,42%;
- categoria 3 “comunicação com os outros”: 10,53%;
- categoria 2 “utilização pragmática”: 2,64%.

Verificamos, ainda, uma descida nas seguintes categorias:

- categoria 1 “utilização para a escola”: 2,63%;
- categoria 4 “projectos para o futuro”: 2,64%.

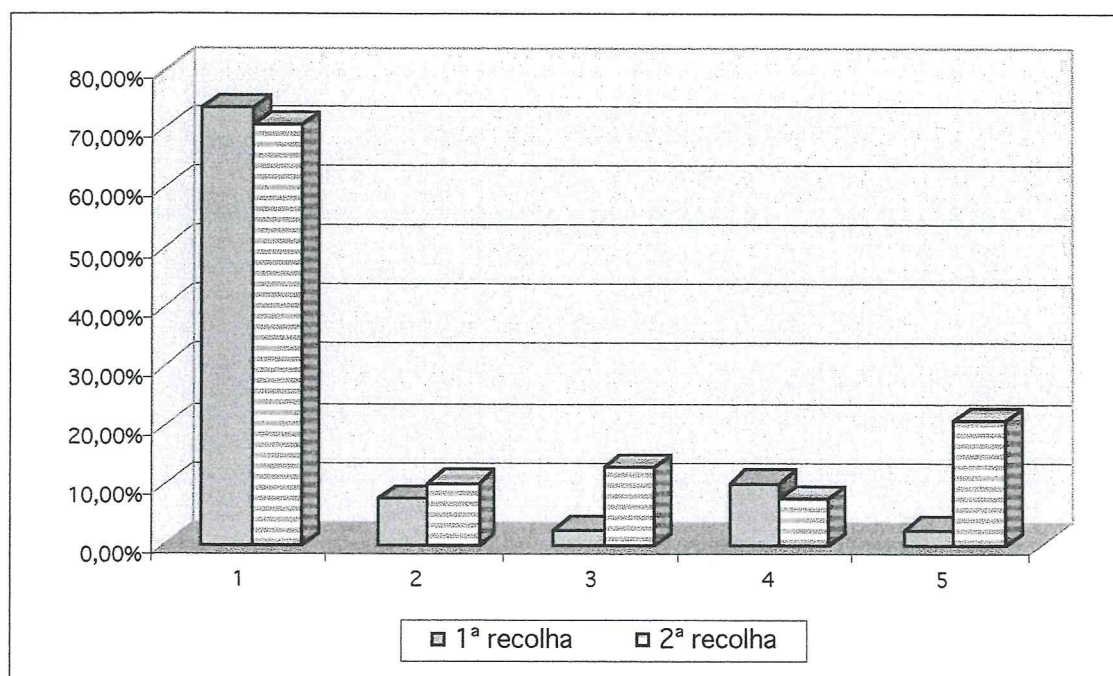


Gráfico 41 – Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura – Comparação dos resultados entre a 1ª e a 2ª recolha – Grupo Controlo I S.

Globalmente, saliente-se que é a categoria 1 “utilização para a escola” a que apresenta resultados mais elevados neste grupo, a uma considerável distância de todas as outras categorias.

## 5.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados

### 5.4.1 Síntese

Da análise que temos vindo a fazer e tendo em conta os gráficos 42 e 43 podemos verificar que os resultados mais elevados nos três grupos se situam, quer na 1ª como na 2ª recolha, na categoria 1 – utilização para a escola – sendo que na 1ª recolha os grupos Alvo e Controlo I S apresentam resultados mais elevados que o grupo Controlo II O; na 2ª recolha, porém, nesta mesma categoria, os três grupos apresentam resultados muito próximos.

O grupo Controlo II O, logo na 1ª recolha, apresenta resultados muito elevados na categoria 5 – prazer do texto – sendo esses resultados, na 2ª recolha, ainda mais elevados.

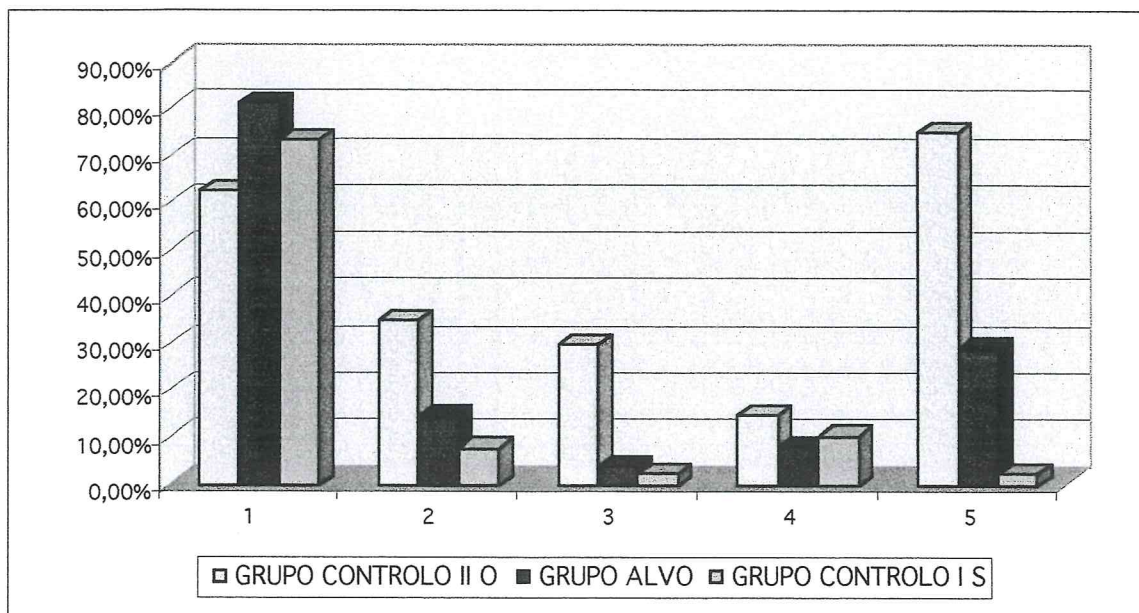


Gráfico 42 – Conjugação das Provas dos Três Grupos. Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura -1ª Recolha.

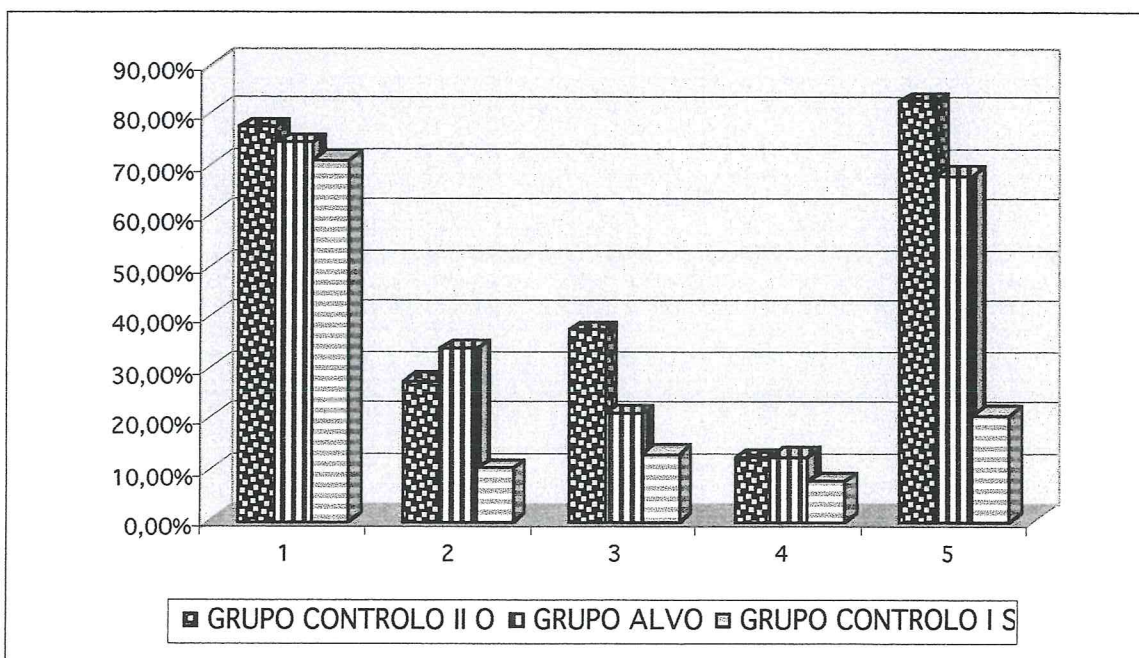


Gráfico 43 – Conjugação das Provas dos Três Grupos. Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura -2ª Recolha.

O grupo Alvo que na 1ª recolha tinha conseguido na categoria 5 – prazer do texto – um resultado baixo, consegue na 2ª recolha uma subida significativa nessa categoria; nas categorias 2 – utilização pragmática – e 4 – projectos para o futuro – apresenta resultados mais elevados que o grupo Controlo II O, apresentando também uma subida significativa na categoria 3 – comunicação com os outros – da 1ª para a 2ª recolha.

O grupo Controlo I S apresenta uma ligeira descida na categoria 1 – utilização para a escola – da 1ª para a 2ª recolha, apresentando, ainda, subidas nas categorias 2 – utilização pragmática – 3 – comunicação com os outros – e 5 – prazer do texto – descendo na categoria 4 – projectos para o futuro. Apesar deste grupo apresentar estas subidas todos os resultados se encontram abaixo dos 21%, excepto na categoria 1 – utilização para a escola.

Resumindo, verifica-se sobretudo na 2ª recolha uma proximidade de resultados entre os grupos Controlo II O e o grupo Alvo, em todas as categorias, com destaque para o facto do grupo Alvo apresentar uma grande subida na categoria 5 – prazer do texto – em que se aproxima significativamente do grupo Controlo II O.

As categorias que apresentam resultados mais elevados são as categorias 1 – utilização para a escola – e 5 – prazer do texto; a categoria 3 – comunicação com os outros – apresenta uma subida significativa, da 1ª para a 2ª recolha, nos três grupos, sendo a categoria 4 – projectos para o futuro – a que apresenta resultados mais baixos.

#### 5.4.2 Validação Estatística dos Resultados

Realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 123) = 4,193; p < 0,017$ ) (Gráfico 44).

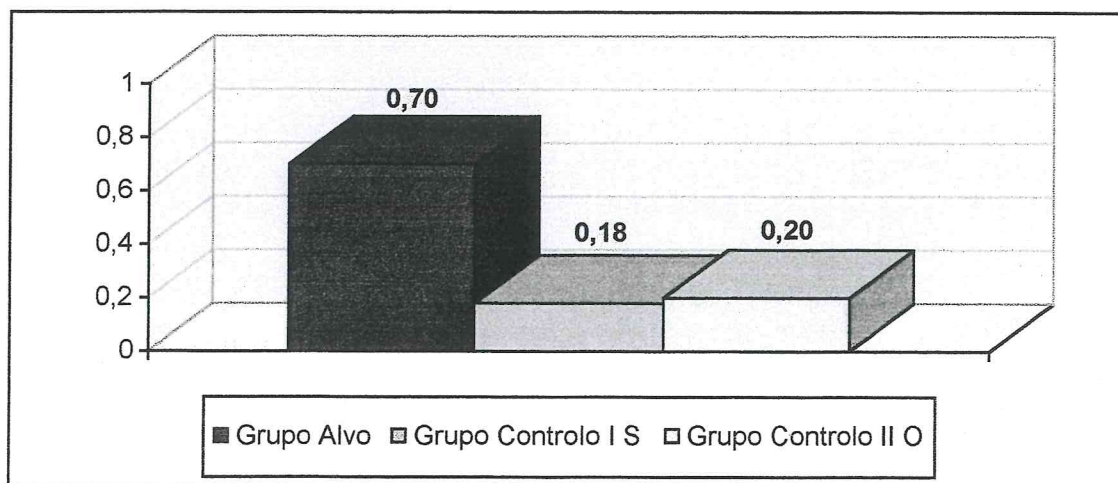


Gráfico 44 – Prova de Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura, 1ª e 2ª recolha.

Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Tukey,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere de todos os outros grupos ( $M = 0,70$  vs.  $M = 0,18$  vs.  $M = 0,20$ ). Assim, pode concluir-se que o maior incremento de pontuação nesta prova, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo.

## 6. Prova de Leitura

A prova de leitura, como atrás referimos, consta de 21 itens e foi aplicada individualmente a cada criança. Introduzimos nesta prova algumas adaptações como:

- variável tempo de execução individual da prova que, devido à heterogeneidade da amostra, em possíveis situações de acerto poderia ser um factor de ponderação a ter em conta;
- o item 21 consta de um texto que se torna necessário ler e compreender para dar resposta às três perguntas feitas sobre o mesmo; assim pensámos desdobrar este item atribuindo um ponto para cada resposta certa, respectivamente, 21,22 e 23; é assim que em vez dos 21 itens contamos 23;
- mantendo a ordem sequencial dos itens agrupámo-los em 11 categorias cujo critério foi a homogeneidade de procedimentos de leitura que são pedidos às crianças. A redução dos 23 itens a 11 categorias, tal como aconteceu com a prova de Linguagem Técnica de Leitura/Escrita, permite uma maior sistematização de apresentação e análise dos resultados, tendo em conta a diversidade dos três grupos que constituem a amostra – dois grupos de crianças surdas e um de ouvintes – bem como as duas recolhas de dados a que procedemos, sendo a 1<sup>a</sup> em Maio de 1999 e a 2<sup>a</sup> em Maio de 2000.

Assim agrupámos os 23 itens da prova nas seguintes categorias:

- categoria 1 – itens 1,2 e 3 – ordem simples relativa a elementos geométricos;
- categoria 2 – itens 4,5 e 6 – ordem simples sobre representações do real;
- categoria 3 – item 7 – pergunta relativa a quantidade;
- categoria 4 – itens 8 e 9 – ordem simples sobre representações do real;
- categoria 5 – item 10 – ordem simples com recurso à locução prepositiva;
- categoria 6 – itens 11,12,13 e 14 – escolha múltipla;
- categoria 7 – itens 15,16 e 17 – ordem complexa;
- categoria 8 – item 18 – escolha múltipla;
- categoria 9 – item 19 – ordem complexa;
- categoria 10 – item 20 – história/escolha de título;
- categoria 11 – itens 21, 22 e 23 – história/perguntas de compreensão.

Para apoio à análise dos resultados de cada grupo que constitui a amostra temos: um quadro onde constam as respostas certas por item e respectiva percentagem, o total de respostas certas e respectiva percentagem, a média das respostas certas por grupo e a síntese e validação estatística dos resultados.

A leitura dos dados será feita por grupo tendo em conta a 1ª e 2ª recolha e, no final, procedemos a uma leitura global dos resultados dos três grupos.

As percentagens apresentadas nos quadros 44 a 50 foram calculadas tendo em conta o número de alunos em cada nível escolar. A coluna com o número refere-se ao número de respostas certas no respectivo item.

## 6.1 Grupo Controlo II O

### 6.1.1 1ª Recolha

O quadro 44 diz respeito aos resultados da primeira recolha do grupo Controlo II O.

Podemos salientar alguns aspectos dos resultados deste grupo:

- uma subida entre o 1º e o 4º ano de 65,76% (de 23,37% a 89,13%);

– a maior subida situa-se ao nível da passagem do 1º para o 2º ano: 54,89%;

número da pergunta	1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		Categorias	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%		
Item 1	3	37,5	8	100	6	75	8	100	1	
Item 2	3	37,5	6	75	7	87,5	6	75		
Item 3	1	12,5	5	62,5	5	62,5	7	87,5		
Item 4	3	37,5	8	100	8	100	7	87,5	2	
Item 5	3	37,5	8	100	7	87,5	8	100		
Item 6	3	37,5	4	50	6	75	8	100		
Item 7	2	25	7	87,5	8	100	8	100	3	
Item 8	5	62,5	8	100	8	100	8	100	4	
Item 9	3	37,5	8	100	8	100	8	100		
Item 10	2	25	7	87,5	5	62,5	7	87,5	5	
Item 11	1	12,5	7	87,5	8	100	8	100	6	
Item 12	2	25	5	62,5	8	100	8	100		
Item 13	2	25	5	62,5	6	75	3	37,5		
Item 14	2	25	5	62,5	7	87,5	7	87,5		
Item 15	2	25	7	87,5	8	100	8	100	7	
Item 16	0	-	6	75	7	87,5	8	100		
Item 17	1	12,5	7	87,5	8	100	7	87,5		
Item 18	0	-	7	87,5	7	87,5	8	100	8	
Item 19	1	12,5	6	75	5	62,5	6	75	9	
Item 20	1	12,5	4	50	5	62,5	3	37,5	10	
Item 21	1	12,5	6	75	6	75	8	100	11	
Item 22	1	12,5	5	62,5	6	75	8	100		
Item 23	1	12,5	5	62,5	7	87,5	7	87,5		
<b>TOTAL</b>	<b>507</b>	<b>43</b>	<b>23,37</b>	<b>144</b>	<b>78,26</b>	<b>156</b>	<b>84,78</b>	<b>164</b>	<b>89,13</b>	
<b>Tempo de realização da prova</b>	tempo médio <b>10m20s</b>		tempo médio <b>13m30s</b>		tempo médio <b>9m59s</b>		tempo médio <b>13m9s</b>		tempo médio total <b>11m44s</b>	
<b>Média de respostas</b>	<b>5,38</b>		<b>18</b>		<b>19,5</b>		<b>20,5</b>			

Quadro 44 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.

– segue-se uma subida do 2º para o 3º ano de 6,52%;

– entre o 3º e o 4º a subida é de 4,35%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes subidas:

– do 1º para o 2º de 12,62%;

– do 2º para o 3º de 1,5%;

– do 3º para o 4º ano de 1%.

O tempo médio de realização da prova é de 11m44s.

## 6.1.2 2ª Recolha

Passamos à leitura dos resultados respeitantes à 2ª recolha deste grupo Controlo II O (Quadro 45).

número da pergunta	1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		Categorias	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%		
Item 1	6	75	8	100	8	100	8	100	1	
Item 2	7	87,5	7	87,5	8	100	8	100		
Item 3	6	75	8	100	8	100	8	100		
Item 4	6	75	7	87,5	8	100	8	100	2	
Item 5	6	75	8	100	8	100	8	100		
Item 6	5	62,5	8	100	8	100	8	100		
Item 7	6	75	8	100	7	87,5	8	100	3	
Item 8	5	62,5	8	100	7	87,5	8	100	4	
Item 9	6	75	8	100	8	100	8	100		
Item 10	6	75	6	75	8	100	7	87,5	5	
Item 11	7	87,5	7	87,5	8	100	8	100	6	
Item 12	5	62,5	8	100	8	100	8	100		
Item 13	6	75	7	87,5	8	100	8	100		
Item 14	6	75	7	87,5	6	75	7	87,5		
Item 15	5	62,5	7	87,5	7	87,5	7	87,5	7	
Item 16	4	50	8	100	8	100	8	100		
Item 17	5	62,5	8	100	8	100	8	100		
Item 18	6	75	8	100	8	100	7	87,5	8	
Item 19	5	62,5	7	87,5	7	87,5	6	75	9	
Item 20	2	25	7	87,5	5	62,5	5	62,5	10	
Item 21	5	62,5	7	87,5	8	100	8	100	11	
Item 22	4	50	7	87,5	8	100	8	100		
Item 23	4	50	6	75	7	87,5	8	100		
<b>TOTAL</b>	<b>642</b>	<b>123</b>	<b>66,85</b>	<b>170</b>	<b>92,39</b>	<b>174</b>	<b>94,57</b>	<b>175</b>	<b>95,11</b>	
<b>Tempo de realização da prova</b>	tempo médio		tempo médio		tempo médio		tempo médio		tempo médio total	
	<b>21m</b>		<b>12m20s</b>		<b>10m30s</b>		<b>9m7s</b>		<b>13m30s</b>	
<b>Média de respostas</b>	<b>15,38</b>		<b>21,25</b>		<b>21,75</b>		<b>21,88</b>			

Quadro 45 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.

Podemos verificar os seguintes resultados:

- uma subida entre o 1º e o 4º ano de 28,26% (de 66,85% a 95,11%);
- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 1º para o 2º ano: 25,54%;
- segue-se uma subida do 2º para o 3º ano de 2,18%;
- entre o 3º e o 4º a subida é de 0,54%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes subidas:

- do 1º para o 2º de 5,87%;

- do 2º para o 3º de 0,5;
- do 3º para o 4º ano de 0,13.

O tempo médio de realização da prova é de 13m30s.

### 6.1.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Passamos a comparar a média dos resultados da 1ª com a 2ª recolha (Gráfico 45).

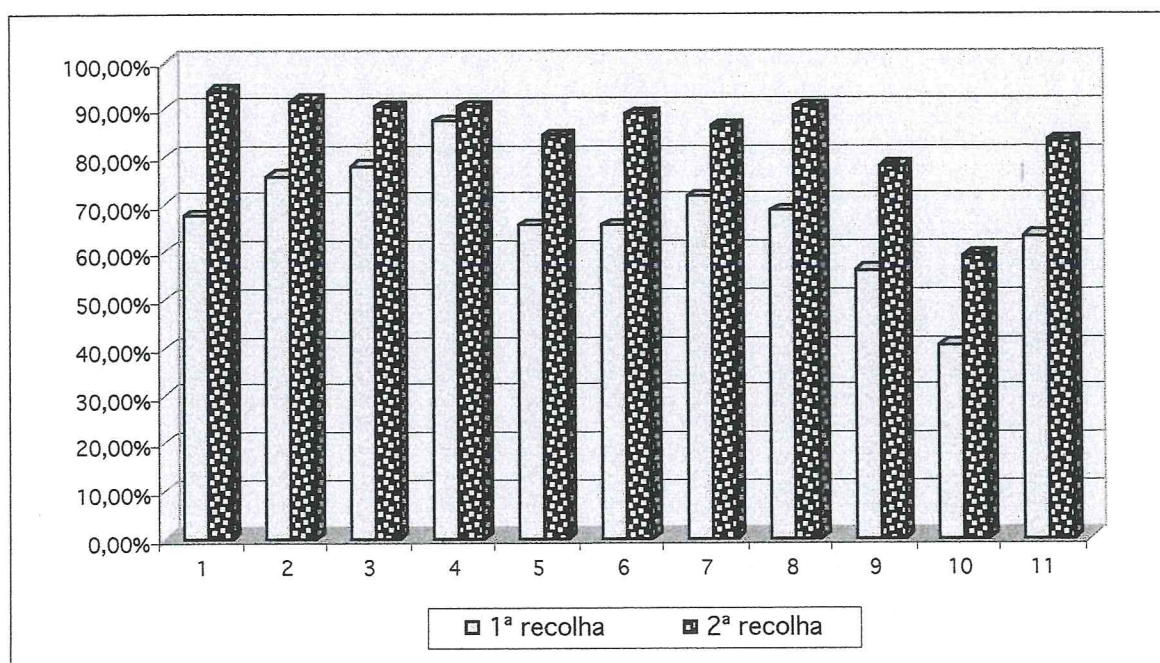


Gráfico 45 – Respostas certas na Prova de Leitura, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª recolha.

O grupo Controlo II O apresenta uma subida em todas as categorias desta prova que apresentamos por ordem decrescente:

- categoria 1 ordem simples relativa a elementos geométricos: 26,04% (de 67,71% para 93,75%);
- categoria 6 escolha múltipla: 23,43% (de 65,63% para 89,06%);
- categoria 8 escolha múltipla: 21,88% (de 68,75% para 90,63%);
- categoria 9 ordem complexa: 21,88% (de 56,25% para 78,13%);
- categoria 11 história/perguntas de compreensão: 19,79% (de 63,54% para 83,33%);
- categoria 5 ordem simples com recurso à locução prepositiva: 18,75% (de 65,63% para 84,38%);

- categoria 10 história/escolha de título: 18,75% (40,63% para 59,38%);
- categoria 2 ordem simples sobre representações do real: 15,63% (de 76,04% para 91,67%);
- categoria 7 ordem complexa: 14,58% (de 71,88% para 86,46%);
- categoria 3 pergunta relativa a quantidade: 12,5% (de 78,13% para 90,63%);
- categoria 4 ordem simples sobre representações do real: 3,13% (de 87,5% para 90,63%).

A evolução em percentagem da 1ª para a 2ª recolha, apresentada pelo grupo Controlo II O é de 18,34%.

## 6.2 Grupo Alvo

### 6.2.1 1ª Recolha

Passamos para a descrição dos resultados relativos à 1ª recolha do grupo Alvo (Quadro 46).

Verificam-se alguns aspectos dos resultados deste grupo:

- uma subida entre o 1º e o 4º ano de 44,02% (de 8,7% a 52,72%);
- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 2º para o 3º ano: 18,95%;
- segue-se uma subida do 3º para o 4º ano de 15,14%;
- entre o 1º e o 2º a subida é de 9,93%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes subidas:

- do 2º para o 3º de 4,35;
- do 3º para o 4º ano de 3,49;
- do 1º para o 2º de 2,29.

O tempo médio de realização da prova é de 18m42s.

número da pergunta	1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		Categorias	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%		
Item 1	3	50	-	-	5	35,71	4	50	1	
Item 2	-	-	-	-	-	-	-	-		
Item 3	-	-	-	-	-	-	-	-		
Item 4	-	-	2	28,57	10	71,43	8	100	2	
Item 5	-	-	2	28,57	7	50	5	62,5		
Item 6	-	-	2	28,57	4	28,57	3	37,5		
Item 7	-	-	-	-	9	64,29	5	62,5	3	
Item 8	2	33,33	5	83,33	11	78,57	8	100	4	
Item 9	-	-	-	-	3	21,43	-	-		
Item 10	-	-	1	14,29	10	71,43	5	62,5	5	
Item 11	-	-	5	83,33	9	64,29	8	100	6	
Item 12	-	-	2	28,57	4	28,57	6	75		
Item 13	2	33,33	3	42,86	2	14,29	5	62,5		
Item 14	-	-	-	-	4	28,57	5	62,5		
Item 15	-	-	-	-	2	14,29	1	12,5		
Item 16	-	-	3	42,86	7	50	8	100	7	
Item 17	1	7,7	2	28,57	6	42,86	2	25		
Item 18	-	-	1	14,29	11	78,57	7	87,5	8	
Item 19	2	33,33	1	14,29	4	28,57	4	50	9	
Item 20	1	7,7	1	14,29	3	21,43	1	12,5	10	
Item 21	1	7,7	-	-	4	28,57	5	62,5	11	
Item 22	-	-	-	-	1	7,14	2	25		
Item 23	-	-	-	-	5	35,71	5	62,5		
<b>TOTAL</b>	<b>260</b>	<b>12</b>	<b>8,70</b>	<b>30</b>	<b>18,63</b>	<b>121</b>	<b>37,58</b>	<b>97</b>	<b>52,72</b>	
<b>Tempo de realização da prova</b>	tempo médio <b>10m36s</b>		tempo médio <b>16m16s</b>		tempo médio <b>16m</b>		tempo médio <b>16m3s</b>		tempo médio total <b>18m42s</b>	
<b>Média de respostas</b>	<b>2</b>		<b>4,29</b>		<b>8,64</b>		<b>12,13</b>			

Quadro 46 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Alvo, 1ª Recolha.

## 6.2.2 2ª Recolha

Passamos à leitura dos resultados respeitantes à 2ª recolha deste grupo Alvo (Quadro 47), onde podemos verificar:

- uma subida entre o 1º e o 4º ano de 32,94% (de 46,96% a 79,9%);
- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 1º para o 2º ano: 19,5%;
- entre o 3º e o 4º a subida é de 8,16%;
- segue-se uma subida do 2º para o 3º ano de 5,28%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes subidas:

- do 1º para o 2º de 4,49;
- do 3º para o 4º ano de 1,88;

– do 2º para o 3º de 1,21.

número da pergunta	1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		Categorias	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%		
Item 1	4	80	7	100	10	71,43	6	75	1	
Item 2	2	40	-	-	9	64,29	6	75		
Item 3	3	60	2	28,57	4	28,57	3	37,5		
Item 4	4	80	6	85,71	14	100	8	100	2	
Item 5	4	80	5	38,46	12	85,71	6	75		
Item 6	4	80	7	100	13	92,86	8	100		
Item 7	5	100	7	100	14	100	8	100	3	
Item 8	5	100	7	100	14	100	8	100	4	
Item 9	-	-	5	38,46	12	85,71	5	62,5		
Item 10	3	60	7	100	13	92,86	7	87,5	5	
Item 11	3	60	4	57,14	12	85,71	8	100	6	
Item 12	3	60	5	38,46	9	64,29	7	87,5		
Item 13	-	-	1	14,29	8	57,14	7	87,5		
Item 14	3	60	7	100	14	100	8	100		
Item 15	-	-	-	-	1	7,14	3	37,5	7	
Item 16	2	40	5	38,46	11	78,57	8	100		
Item 17	-	-	4	57,14	7	50	6	75		
Item 18	3	60	7	100	14	100	8	100	8	
Item 19	3	60	4	57,14	6	42,86	3	37,5	9	
Item 20	1	20	2	28,57	1	7,14	4	50	10	
Item 21	2	40	7	100	13	92,86	8	100	11	
Item 22	-	-	4	57,14	8	57,14	4	50		
Item 23	-	-	4	57,14	12	85,71	8	100		
<b>TOTAL</b>	<b>539</b>	<b>54</b>	<b>46,96</b>	<b>107</b>	<b>66,46</b>	<b>231</b>	<b>71,74</b>	<b>147</b>	<b>79,9</b>	
<b>Tempo de realização da prova</b>	tempo médio <b>19m5s</b>		tempo médio <b>22m32s</b>		tempo médio <b>21m9s</b>		tempo médio <b>17m30s</b>		tempo médio total <b>20m4s</b>	
<b>Média de respostas</b>	<b>10,8</b>		<b>15,29</b>		<b>16,5</b>		<b>18,38</b>			

Quadro 47 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Alvo, 2ª Recolha.

O tempo médio de realização da prova é de 20m4s.

### 6.2.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Comparando a média dos resultados da 1ª com a 2ª recolha (Gráfico 46), podemos verificar que o grupo Alvo apresenta uma subida em todas as categorias desta prova que apresentamos por ordem decrescente:

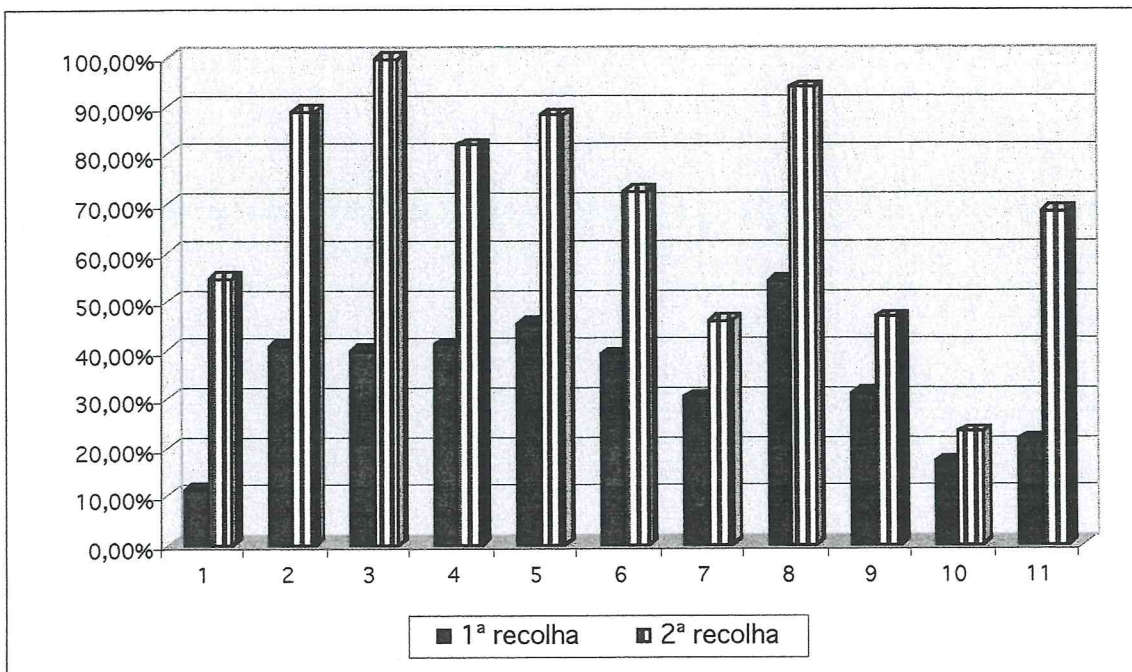


Gráfico 46 – Respostas certas na Prova de Leitura, Grupo Alvo, 1ª e 2ª recolha.

- categoria 3 pergunta relativa a quantidade: 60% (de 40% para 100%);
- categoria 2 ordem simples sobre representações do real: 48,27% (de 40,95% para 89,22%);
- categoria 11 história/perguntas de compreensão: 46,73% (de 21,9% para 68,63%);
- categoria 1 ordem simples relativa a elementos geométricos: 43,47% (de 11,43% para 54,9%);
- categoria 5 ordem simples com recurso à locução prepositiva: 42,53% (de 45,71% para 88,24%);
- categoria 4 ordem simples sobre representações do real: 40,92% (de 41,43% para 82,35%);
- categoria 8 escolha múltipla: 39,83% (de 54,29% para 94,12%);
- categoria 6 escolha múltipla: 33,5% (de 39,29% para 72,79%);
- categoria 9 ordem complexa: 15,63% (de 31,43% para 47,06%);
- categoria 7 ordem complexa: 15,6% (de 30,48% para 46,08%);

- categoria 10 história/escolha de título: 6,39% (de 17,14% para 23,53%).

A evolução em percentagem da 1ª para a 2ª recolha, apresentada pelo grupo Alvo é de 36,63%.

### 6.3 Grupo Controlo I S

#### 6.3.1 1ª Recolha

Passamos a descrever os resultados obtidos pelo grupo Controlo I S na 1ª recolha da Prova de Leitura (Quadro 48).

número da pergunta	1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		Categorias	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%		
Item 1	1	12,5	-	-	2	22,22	1	20	1	
Item 2	-	-	-	-	-	-	-	-		
Item 3	-	-	-	-	-	-	-	-		
Item 4	1	12,5	-	-	3	33,33	3	60	2	
Item 5	1	12,5	-	-	4	44,44	-	-		
Item 6	-	-	-	-	1	11,11	1	20		
Item 7	-	-	-	-	3	33,33	2	40	3	
Item 8	2	25	5	62,5	6	66,67	3	60	4	
Item 9	1	12,5	-	-	-	-	-	-	5	
Item 10	-	-	1	12,5	1	11,11	2	40		
Item 11	-	-	-	-	3	33,33	2	40		
Item 12	-	-	-	-	3	33,33	2	40	6	
Item 13	-	-	-	-	-	-	3	60		
Item 14	-	-	-	-	-	-	-	-		
Item 15	-	-	1	12,5	3	33,33	1	20	7	
Item 16	-	-	-	-	1	11,11	-	-		
Item 17	-	-	-	-	3	33,33	2	40		
Item 18	-	-	-	-	2	22,22	1	20	8	
Item 19	-	-	-	-	-	-	1	20	9	
Item 20	-	-	-	-	2	22,22	-	-	10	
Item 21	-	-	-	-	-	-	-	-	11	
Item 22	-	-	-	-	-	-	-	-		
Item 23	-	-	-	-	1	11,11	-	-		
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>6</b>	<b>3,26</b>	<b>7</b>	<b>3,8</b>	<b>38</b>	<b>18,36</b>	<b>24</b>	<b>20,87</b>	
<b>Tempo de realização da prova</b>		tempo médio <b>10m47s</b>		tempo médio <b>10m36s</b>		tempo médio <b>18m20s</b>		tempo médio <b>19m32s</b>		tempo médio total <b>14m49s</b>
<b>Média de respostas</b>		<b>0,75</b>		<b>0,88</b>		<b>4,22</b>		<b>4,8</b>		

Quadro 48 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.

Podemos verificar que estes resultados relevam os seguintes pontos:

- uma subida entre o 1º e o 4º ano de 17,61% (de 3,26% a 20,87%);

- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 2º para o 3º ano: 14,56%;
- segue-se uma subida do 3º para o 4º ano de 2,51%;
- entre o 1º e o 2º a subida é de 0,54%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes subidas:

- do 2º para o 3º de 3,34;
- do 3º para o 4º ano de 0,58;
- do 1º para o 2º de 0,13.

O tempo médio de realização da prova é de 14m49s.

### 6.3.2 2ª Recolha

Passamos à leitura dos resultados respeitantes à 2ª recolha deste grupo Controlo I S (Quadro 49).

Os resultados deste grupo mostram os seguintes pontos:

- uma subida entre o 1º e o 3º ano de 23,91% (de 6,52% a 30,43%) e uma descida do 3º para o 4º ano 0,86%;
- a maior subida situa-se ao nível da passagem do 1º para o 2º ano: 13,05%;
- segue-se uma subida do 2º para o 3º ano de 10,86%.

No que respeita à média das respostas certas verificam-se as seguintes variações:

- sobe do 1º para o 2º ano 3;
- sobe do 2º para o 3º ano 2,5;
- desce do 3º para o 4º ano 0,2.

O tempo médio de realização da prova é de 21m42s.

número da pergunta	1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		Categorias
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Item 1	2	25	-	-	3	33,33	2	40	1
Item 2	-	-	-	-	1	11,11	-	-	
Item 3	-	-	-	-	1	11,11	-	-	
Item 4	-	-	2	25	6	66,67	4	80	2
Item 5	-	-	1	12,5	5	55,56	2	40	
Item 6	-	-	4	50	5	55,56	-	-	
Item 7	-	-	-	-	4	44,44	2	40	3
Item 8	-	-	5	62,5	8	88,89	5	100	4
Item 9	-	-	-	-	-	-	-	-	
Item 10	-	-	2	25	3	33,33	3	60	5
Item 11	2	25	5	62,5	5	55,56	1	20	6
Item 12	2	25	3	37,5	2	22,22	1	20	
Item 13	-	-	2	25	3	33,33	2	40	
Item 14	-	-	2	25	1	11,11	1	20	
Item 15	2	25	1	12,5	1	11,11	2	40	7
Item 16	1	12,5	3	37,5	2	22,22	2	40	
Item 17	2	25	1	12,5	3	33,33	1	20	
Item 18	-	-	2	25	5	55,56	3	60	8
Item 19	1	12,5	-	-	3	33,33	1	20	9
Item 20	-	-	2	25	-	-	-	-	10
Item 21	-	-	1	12,5	1	11,11	2	40	11
Item 22	-	-	-	-	-	-	-	-	
Item 23	-	-	-	-	1	11,11	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	<b>12</b>	<b>6,52</b>	<b>36</b>	<b>19,57</b>	<b>63</b>	<b>30,43</b>	<b>34</b>	<b>29,57</b>
<b>Tempo de realização da prova</b>	tempo médio		tempo médio		tempo médio		tempo médio		tempo médio total
	27m15s		19m45s		21m31s		18m17s		21m42s
<b>Média de respostas</b>	1,5		4,5		7		6,8		

Quadro 49 – Respostas certas na prova de Leitura. Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.

### 6.3.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolha

Comparando a média dos resultados da 1ª com a 2ª recolha (Gráfico 47), podemos verificar que o grupo Controlo I S apresenta uma subida em todas as categorias desta prova (excepto na categoria 10 em que não se verificam variações) que seguem por ordem decrescente:

- categoria 8 escolha múltipla: 23,33% (de 10% para 33,33%);
- categoria 2 ordem simples sobre representações do real: 16,66% (de 15,56% para 32,22%);
- categoria 6 escolha múltipla: 15,84% (de 10,83% para 26,67%);

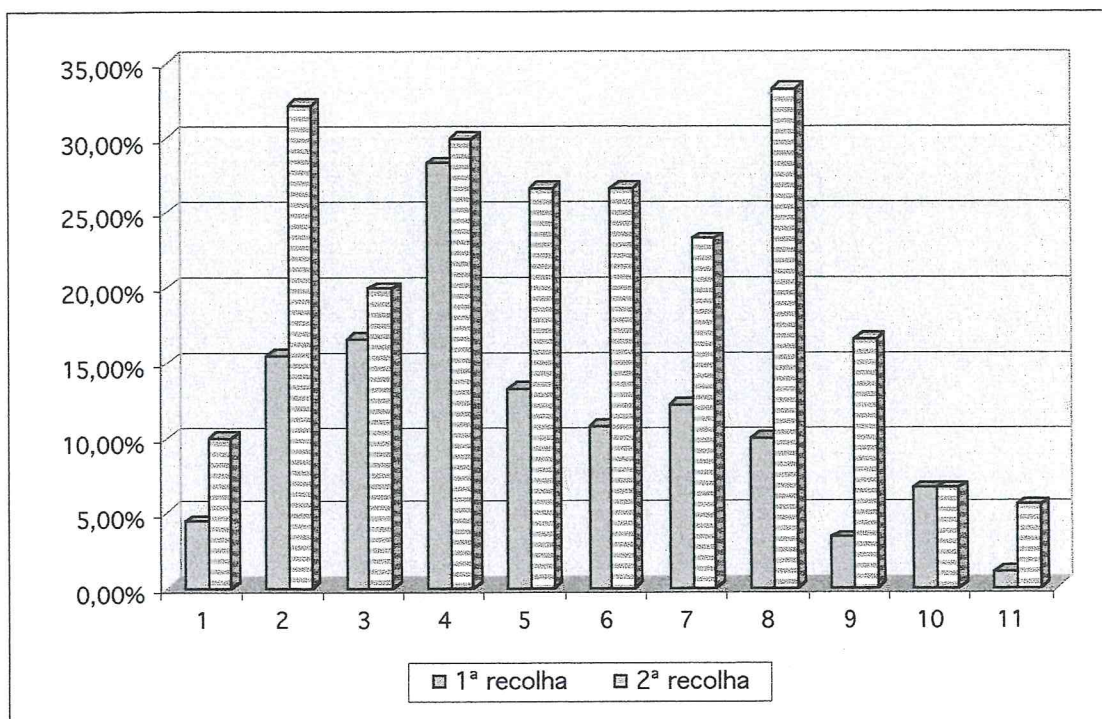


Gráfico 47 – Respostas certas na Prova de Leitura, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª recolha.

- categoria 5 ordem simples com recurso à locução prepositiva: 13,34% (de 13,33% para 26,67%);
- categoria 9 ordem complexa: 13,34% (de 3,33% para 16,67%);
- categoria 7 ordem complexa: 11,11% (de 12,22% para 23,33%);
- categoria 1 ordem simples relativa a elementos geométricos: 5,56% (de 4,44% para 10%);
- categoria 11 história/perguntas de compreensão: 4,45% (de 1,11% para 5,56%);
- categoria 3 pergunta relativa a quantidade: 3,33% (de 16,67% para 20%);
- categoria 4 ordem simples sobre representações do real: 1,67% (de 28,33% a 30%).

A média global de subida da 1ª para a 2ª recolha, apresentada pelo grupo Controlo I S é de 10,14%.

## 6.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados

### 6.4.1 Síntese

Passamos à leitura conjunta dos resultados obtidos pelos três grupos que é complementada com os gráficos 48 e 49 que dizem respeito às 1ª e 2ª recolhas desta prova.

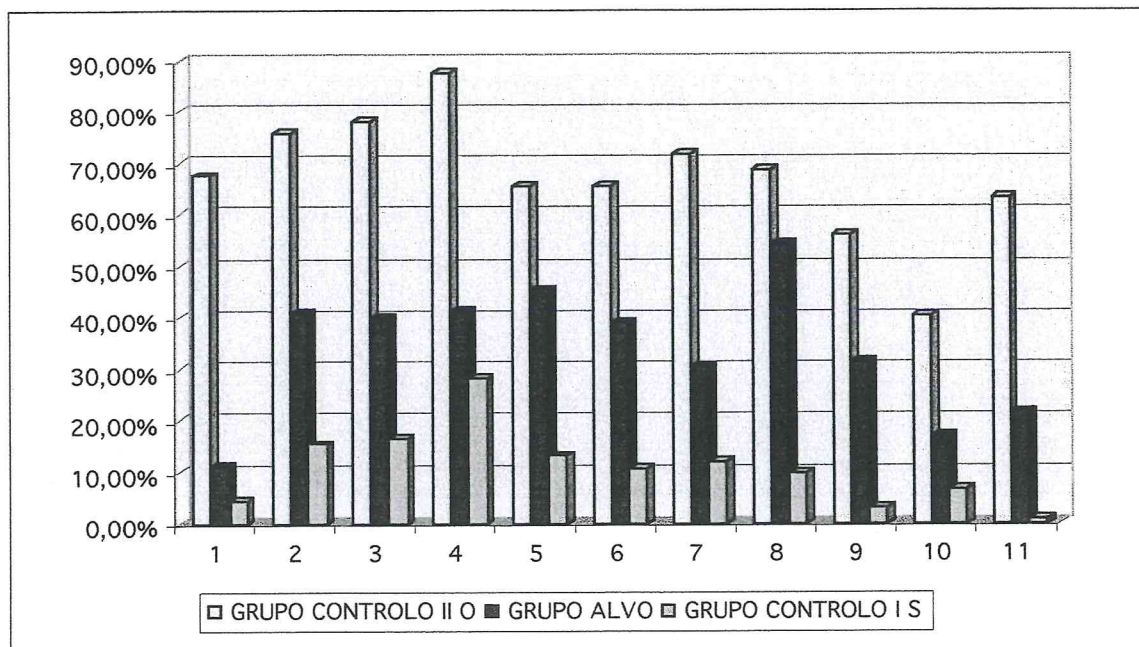


Gráfico 48 – Prova de Leitura. Conjugação das Provas dos Três Grupos na 1ª Recolha.

As categorias que apresentam maior dificuldade de resolução para os três grupos são as categorias 10 – história/escolha de título – e 9 – ordem complexa. Entendemos que estas categorias se apresentam de maior dificuldade dado que a primeira implica a selecção de um título para uma pequena história que é apresentada, e a segunda, a partir de uma frase é pedido à criança que escolha um advérbio para completar o sentido dessa frase (exemplo: “A mota anda depressa mas o carro pode ainda andar  depressa”; para a escolha apresentam-se as palavras “rápido– lento– mais”).

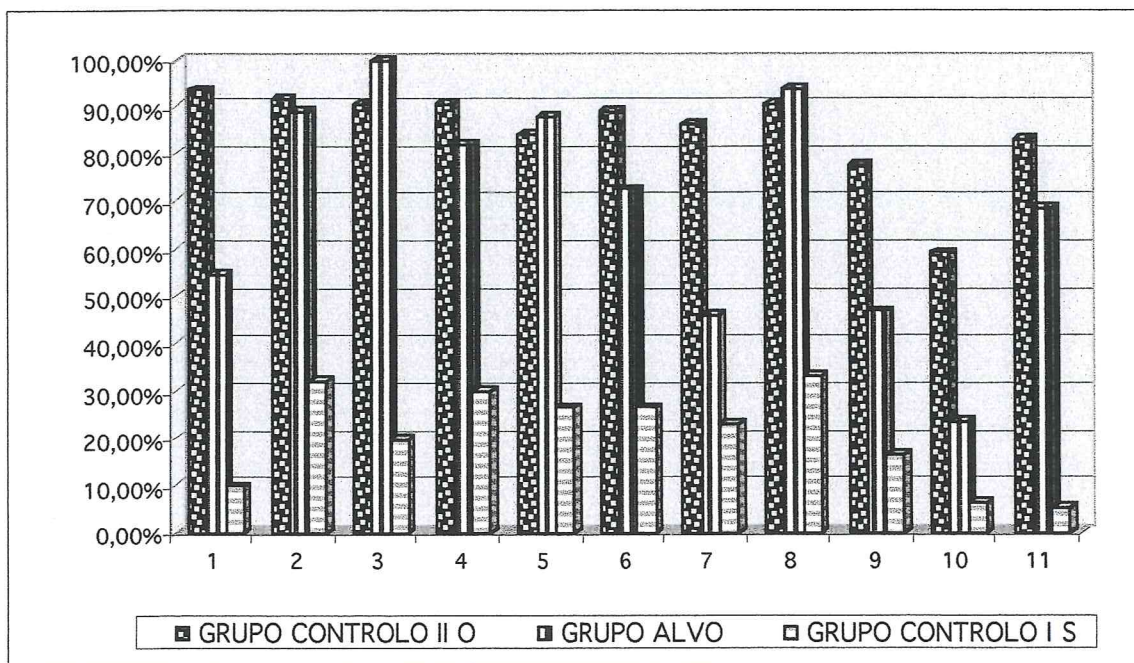


Gráfico 49 – Prova de Leitura. Conjugação das Provas dos Três Grupos na 2ª Recolha.

Para o grupo Alvo ainda se revelam com dificuldades as categorias 7 – ordem complexa e 1 – ordem simples relativa a elementos geométricos. Pensamos que, no que se refere à categoria 7, se deve ao facto desta ordem apresentar um conteúdo complexo que exige maior elaboração mental para que possa ser cumprida correctamente (exemplo: “O João deu um pontapé ao Rui. Faz uma bola à volta de quem levou o pontapé”, “O Paulo ri. A Mariana chora. Faz uma bola à volta da criança que está triste”..); quanto à categoria 1, concretamente no caso das crianças surdas, entendemos que a dificuldade se situa ao nível da não compreensão do significado da contracção da proposição com o artigo “no” e “na” (exemplo: desenha uma bola no quadrado”, “desenha uma cruz na bola do meio”..)<sup>[215]</sup>

<sup>215</sup> As crianças surdas apresentam dificuldade na compreensão destas formas, porém, se em sua substituição, se encontrasse a locução prepositiva (exemplo: desenha uma bola dentro do quadrado ou desenha uma cruz dentro da bola do meio...) seria de mais fácil resolução. Esta afirmação é comprovada nas categorias 5 – ordem simples com recurso à locução prepositiva exemplo: “coloca um carro no meio de duas árvores”) e 8 – escolha múltipla (exemplo: Faz uma bola à volta do nome dos frutos) em que o grupo Alvo e o grupo Controlo I S (à sua escala) apresentam mais facilidade de resolução destas categorias (o grupo Alvo apresenta valores superiores aos do grupo Controlo II O).

Quanto às restantes categorias podemos verificar que o grupo Alvo, na 2ª recolha, se aproxima dos resultados do grupo Controlo II O, apresentando resultado abaixo dos 50% apenas nas categorias já atrás citadas (7, 9 e 10).

As categorias que se lhe apresentam de mais fácil resolução foram as categorias 3 – perguntas relativas à quantidade (em que suplantou o grupo Controlo II O, na segunda recolha, 8- escolha múltipla -2 -ordem simples sobre representações do real, 5- ordem simples com recurso à locução prepositiva e 4 – ordem simples sobre representações do real; seguem-se as categorias 6- escolha múltipla – e 11 – história/perguntas de compreensão.

Por seu lado o grupo Controlo II O, exceptuando a categoria 10 – história/ escolha de título – apresenta tanto na 1ª como na 2ª recolha todos os resultados acima dos 50%, salientando-se que na 2ª recolha apenas apresenta um resultado abaixo de 78% (a citada categoria 10); as categorias que lhe apresentam menor dificuldade, logo na primeira recolha, foram as categorias 4, 3 e 2 seguidas das categorias 7, 8, 1, 5, 6, e 11.

Quanto ao grupo Controlo I S verificamos que não ultrapassa os 32% em nenhuma das categorias nem na 1ª nem na 2ª recolha, apresentando como categorias de mais difícil resolução (além das categorias 9 e 10 já atrás citadas) as categorias 11 e 1; apresenta com valores mais elevados as categorias 2 e 8, seguindo-se as categorias 4, 5, 6 e 7.

Um estudo desta natureza foi feito por Margarida Alves Martins<sup>[216]</sup> que, como já foi referido, foi aplicado a um grupo de crianças que frequentavam o primeiro ano de escolaridade, e os resultados obtidos foram, de uma maneira geral, semelhantes ao que os três grupos apresentam, uma vez que a autora refere que os itens 19 e 20 (correspondentes às categorias 9 e 10) bem como os itens 21,22 e 23 (correspondentes à categoria 11) foram os que apresentaram mais dificuldade de resolução às crianças às quais a prova foi aplicada.

---

<sup>216</sup> Alves Martins, M. *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, obra citada, p. 179.

Passamos à análise global do percurso que os grupos da amostra realizaram entre a 1ª e a 2ª recolha. Vejamos o quadro 50 que apresenta a média dos resultados, em percentagem, entre as recolhas bem como a evolução, também, em percentagens.

	1ª Recolha	2ª Recolha	Evolução em %
Grupo Controlo II O	68,89	87,23	18,34
Grupo Alvo	32,3	68,93	36,63
Grupo Controlo I S	10,87	21,01	10,14

Quadro 50 – Média de respostas certas na Prova de Leitura nas 1ª e 2ª recolhas.

A sua leitura permite-nos verificar o seguinte:

- todos os grupos apresentam uma subida nos resultados da 1ª para a 2ª recolha;
- o grupo Controlo II O apresenta resultados mais elevados na 1ª recolha, seguido do grupo Alvo (com uma diferença de 36,59%) e do grupo Controlo I S com uma diferença do grupo Controlo II O de 58,02% e do grupo Alvo de 21,43%;
- na média global de subida é o grupo Alvo que apresenta uma percentagem mais elevada (36,63%), seguido do Controlo II O (18,34) e do grupo Controlo I S (10,14%);
- os resultados da evolução em percentagem levaram a que a distância dos resultados entre os grupos Controlo II O e Alvo se situasse em 18,3% e entre os grupos Controlo II O e Controlo I S ficasse em 66,22%; a diferença entre o grupo Alvo e o Controlo I S situa-se em 47,92%;

Podemos ainda notar que o grupo Alvo apesar de conseguir, na 2ª recolha, uma subida considerável mantém-se ainda abaixo dos resultados conseguidos pelo grupo Controlo II O.

O grupo Controlo I S é o que se encontra mais distante dos resultados obtidos pelo grupo Controlo II O, mantendo também uma distância significativa relativa ao grupo Alvo.

Passamos a uma outra questão que fomos tratando ao longo da descrição dos resultados que foi a de situar, nos sucessivos anos escolares, as subidas quantitativas mais significativas.

Verificamos, assim, que o grupo Controlo II O apresenta uma progressão gradual ao longo da escolaridade. Nos grupos Alvo e Controlo I S não se verifica exactamente a mesma progressão gradual do grupo Controlo II O, embora se aproxime (no grupo Alvo a mesma progressão situa-se do segundo para o terceiro ano enquanto o grupo Controlo I S apresenta uma progressão dos resultados, na 2ª recolha, entre o quarto e o terceiro ano).

Apesar de termos consultado as fichas de caracterização destes grupos e auscultados os professores para tentar clarificar esta situação não conseguimos dados suficientes para apresentar uma explicação satisfatória.

Ainda nesta prova foram tidos em conta os tempos da sua realização donde resultou o quadro 51:

	1ª Recolha	2ª Recolha	Média Global do tempo de realização
Grupo Controlo II O	11m 44s	13m 30s	1m 46s
Grupo Alvo	18m 42s	20m 4s	1m 22s
Grupo Controlo I S	14m 49s	21m 42s	6m 53s

Quadro 51 – Quadro comparativo das médias globais de tempo de realização da prova de Leitura nas 1ª e 2ª recolhas.

Da observação dos resultados apresentados podemos verificar que os grupos Controlo II O e Alvo apresentam uma subida semelhante em tempo de realização da prova, enquanto o grupo Controlo I S apresenta uma subida superior (6m 53s).

Destes factos conjugados com os resultados globais obtidos pelos três grupos podemos concluir que:

- o grupo Controlo II O é o que apresenta melhores resultados na realização da prova, conjugado com o tempo mais baixo da realização quer na 1ª como na 2ª recolha;
- o grupo Alvo apesar de apresentar resultados significativamente superiores da 1ª para a 2ª recolha, manteve os tempos de realização da prova, em média, muito próximos; porém, ainda apresenta uma distância significativa em relação ao tempo médio da prova do grupo Controlo II O;

- o grupo Controlo I S é o grupo que apresenta resultados mais baixos na realização da prova tanto na 1ª como na 2ª recolha, sendo ainda o grupo que apresenta maior subida no tempo médio de realização da prova da 1ª para a 2ª recolha.

#### 6.4.2 Validação Estatística dos Resultados

Realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ( $F(2, 95) = 17,283; p < 0,000$ ). Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé,  $p < 0,05$ ) mostram que o grupo Alvo difere de todos os outros grupos ( $M = 8,15$  vs.  $M = 2,33$  vs.  $M = 4,22$ ). Assim, pode concluir-se que o maior incremento de pontuação nesta prova, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no grupo Alvo (Gráfico 50).

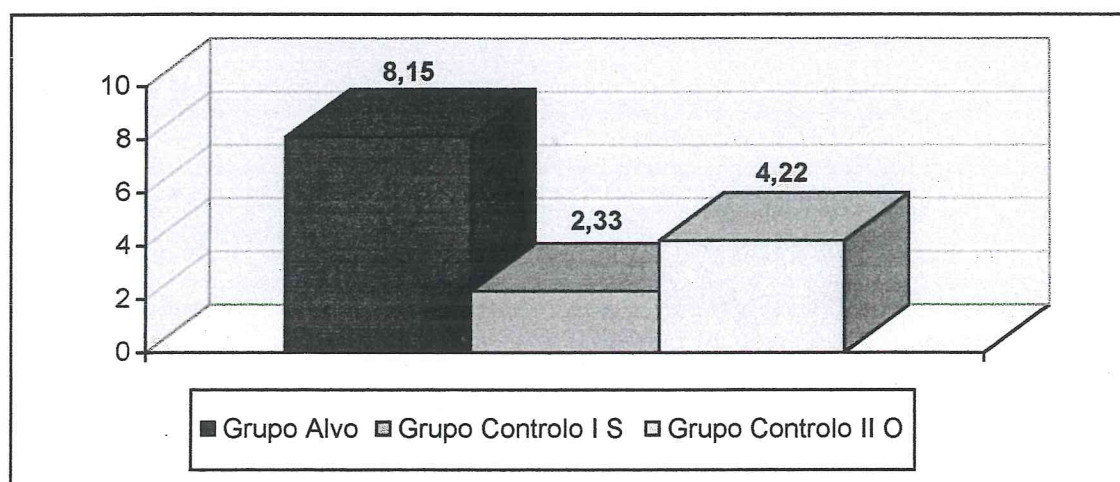


Gráfico 50 – Prova de leitura, 2ª e 1ª recolha.

## Cap. II

### Discussão dos Resultados

---

#### Introdução

O estudo que temos vindo a apresentar tem como objectivo geral a avaliação do desenvolvimento das competências em leitura por parte de um grupo de 48 crianças e jovens surdos – grupo Alvo – o qual esteve sujeito, durante um ano lectivo a uma experiência pedagógica, ou seja, com o qual se desenvolveu a aplicação de um modelo de educação bilingue, modelo esse que apresenta como principais pressupostos que a LGP é a língua materna das crianças surdas pelo que deve ser desenvolvida e aprofundada o que, simultaneamente, lhe proporciona um mais fácil acesso à segunda língua – a LP na sua versão escrita.

Com o intuito de testar a eficácia desta aplicação pedagógica foram utilizados dois grupos de controlo que, para eliminar factores de distorção na análise dos resultados, apresentavam crianças e jovens com características e experiências muito semelhantes às do grupo Alvo, exceptuando o facto de não estarem sujeitos ao programa educativo deste grupo Alvo.

Assim temos um grupo Controlo I S composto por crianças surdas que frequentam uma escola onde se pratica um modelo de ensino convencional com o apoio de formadores surdos, e um grupo Controlo II O composto por crianças ouvintes frequentando uma escola onde

também se utiliza um modelo de ensino convencional; este grupo de crianças constitui-se num grupo-critério,<sup>[217]</sup> na medida em que é utilizado para comparar as características de uma população em situação de desenvolvimento escolar dentro dos parâmetros considerados normais, e uma situação contrária (relativa aos grupos Alvo e Controlo I S) que se afastam dos citados parâmetros, dadas as dificuldades de aprendizagem apresentadas ao longo de todo um percurso escolar.

Como já atrás referimos os dois grupos constituídos por crianças surdas pertencem a escolas diferentes onde foram seleccionados todos os alunos pertencentes ao 1º ciclo do Ensino Básico (apenas tendo sido excluídos os que apresentavam outras perturbações associadas à surdez); o grupo Controlo II O, constituído por crianças ouvintes, faz parte de uma outra escola com um elevado número de alunos neste ciclo de ensino, e a sua selecção foi aleatória, ou seja, os alunos foram indicados por diversos professores e pertenciam a turmas diferentes.

Aos três grupos foram aplicadas as mesmas provas com o intervalo de um ano – 1ª e 2ª recolhas – respeitando em todos as mesmas regras de aplicação: os grupos foram divididos, as provas foram aplicadas respeitando-se um intervalo entre elas (nunca foram aplicadas duas provas seguidas), realizaram-se na mesma semana e sempre com os mesmos aplicadores – docente surda e investigadora.

As prova de Conto e Reconto de uma História, Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura e a da Linguagem Técnica da Leitura/Escrita, foram aplicadas individualmente; a prova de Leitura foi aplicada a grupos de 4 crianças.

---

<sup>217</sup> Tuckman, B.W., *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994, pp. 238-241.

## 1. Desenvolvimento Linguístico e Leitura

Dado que uma das hipóteses colocada neste estudo é a de que a uma maior competência linguística das crianças corresponde um melhor desempenho na leitura houve que recolher e tratar o material linguístico das provas de Conto e de Reconto de uma história (obtido, respectivamente, a partir da descrição de uma sequência de gravuras e do reconto de uma história pela criança).

Grande parte dos estudos que se têm efectuado sobre o desenvolvimento linguístico das crianças têm-se centrado em textos narrativos com suporte pictórico de imagens em sequência. Estas narrações prestam-se a vários tipos de análise e a *“operação mais importante consiste em utilizar o corpus transcrito de maneira a obter as múltiplas informações precisas sobre o nível de desenvolvimento linguístico produzido, como por exemplo: a diversidade lexical, a organização morfo-sintáctica...”* [218]

Trabalhos de investigação desenvolvidos nesta área acentuam que aspectos como a evolução das Unidades lexicais, a evolução dos tipos de Orações, o Número médio de unidades lexicais por oração, a evolução das Incorreções e a evolução da Estrutura temporal apresentam-se como factores determinantes no desenvolvimento linguístico das crianças.

Bennet Kastor<sup>[219]</sup>, por exemplo, verifica que as crianças com cinco anos de idade, ou até menos, conseguem apresentar um domínio muito completo destes aspectos que um discurso coerente exige. Segundo esta autora, este facto deve-se à familiarização precoce das crianças com discursos, sobretudo, do tipo narrativo aos quais a criança é exposta desde muito cedo, pelo que se sente com maior capacidade de os produzir.

---

<sup>218</sup> Rondal, J.-A., *L'Évaluation du Langage*, Liège, Ed. Mardaga, 1997, p. 126.

<sup>219</sup> Bennet-Kastor, T., *Noun Phrases and Coherence in Child Narratives*, In: *Journal of Child Language*, vol. 10, n. 1, 1983, pp. 135-149.

Investigadores como Scott<sup>[220]</sup>, Castro Pinto<sup>[221]</sup> e Viana<sup>[222]</sup> desenvolveram estudos sobre o enriquecimento do discurso nas crianças tendo em conta, essencialmente, as categorias lexicais Verbo, Pronome, Advérbio e Conjunção; concluíram que, quanto mais utilizadas fossem estas categorias mais enriquecido se apresentava o discurso; assim, segundo estes autores, as crianças, com o decorrer dos anos, tendem a atingir um discurso mais elaborado com o recurso a este tipo de categorias lexicais.

A leitura dos dados bem como o tratamento estatístico (análise de variância *one-way* e aplicação dos testes *post-hoc* de comparações múltiplas – testes de Scheffé  $p < 0,05$  e de Tukey,  $p < 0,05$ ) levaram-nos a concluir que o grupo Alvo deste estudo se destaca dos outros grupos quanto à evolução das Unidades lexicais, nestas duas provas destinadas a avaliar o desenvolvimento linguístico da amostra; assim, nas histórias produzidas, verifica-se que o seu vocabulário se enriqueceu, ao longo do período em que decorreu a experiência pedagógica, ou seja, a valorização qualitativa do discurso é observada através de um aumento significativo da percentagem de Formas verbais, Substantivos e Artigos e, sobretudo, de Advérbios, Pronomes e Conjunções.

No que se refere à complexificação frásica, tendo em conta o aumento de ligações entre as orações (coordenação e subordinação), Piaget e Vygotsky propõem que essa complexificação mais não é do que a tradução verbal, a vários níveis, da complexidade que os mecanismos estruturais da criança disponibilizam resultantes do facto desta se encontrar na

---

<sup>220</sup> Scott, C.M., *Adverbial Connectivity in Conversations of Children 6 to 12*, In: *Journal of Child Language*, vol. 11, n. 2, 1984, p. 423.

<sup>221</sup> Castro Pinto, M.G., *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*, Porto, Ed. Porto Editora, 1994, pp. 103-106. Esta investigadora apresenta um estudo em que mostra a valorização qualitativa do discurso das crianças a partir da sua produção verbal, com base numa descrição pictórica, em que realça a importância qualitativa de categorias lexicais similares às que apresentamos neste estudo. O trabalho desenvolvido por esta investigadora assenta num método de análise da linguagem da autoria da Professora Andrée Girolami-Boulinier, pp. 35-39.

<sup>222</sup> Viana, F.L. *Da Linguagem Oral à Leitura*, Braga, Universidade do Minho, 1998.

fase das operações lógicas;<sup>[223]</sup> assim quanto maior for o número de elementos de ligação entre as orações maior será o seu desenvolvimento linguístico.

Estudos desenvolvidos por Scott<sup>[224]</sup> e Griffith<sup>[225]</sup> revelam que a ausência de conectivos entre estruturas se encontra em crianças mais novas diminuindo essa ausência com a idade; isto significa que o desenvolvimento da linguagem leva a criança a ligar as estruturas por meio de conectivos. Investigações levadas a cabo por Castro Pinto<sup>[226]</sup> corroboram as conclusões a que estes autores chegaram e este estudo também, nomeadamente no que se refere ao grupo Alvo que apresenta um maior incremento na complexidade do discurso, traduzido, essencialmente, pela evolução das orações Coordenadas Sindéticas e pelo aumento significativo das orações Subordinadas.

Passando ao Número médio de unidades lexicais por oração, que tem vindo a ser considerado um bom meio de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, Lakner<sup>[227]</sup> e Rondal<sup>[228]</sup> apresentam os seguintes resultados dos seus estudos: Lakner considera que o comprimento da frase, medido em número de palavras, aumenta com a idade. Este investigador compara ainda o comprimento da frase produzido por crianças débeis e por crianças superdotadas com idades cronológicas idênticas concluindo que as últimas produzem frases mais longas; Rondal com base num estudo com crianças entre os 18 meses e os 5 anos verificou que o comprimento médio da frase vai aumentando gradualmente, porém, observou que, quando se trata de avaliar o Número médio de unidades lexicais por oração em

---

<sup>223</sup> Schneuwly, B., *La Construction Social du Langage Écrit chez l'Enfant*, In: Schneucoly, B., Bronckart, J.P., Vygotsky Aujourd'hui, Paris, Ed. Niestlé, 1985, pp. 169-201.

<sup>224</sup> Scott, C.M., *Adverbial Connectivity in Conversations of Children 6 to 12*, In: *Journal of Child Language*, obra citada, p. 423-452.

<sup>225</sup> Griffith, P.L., et alii, *Story Structure, Cohesion and Propositions in Story Recalls by Learning-disabled and Nondisabled Children*, In: *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 15, n. 6, 1986, pp. 539-555.

<sup>226</sup> Castro Pinto, M.G., *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*, obra citada, pp. 125-128.

<sup>227</sup> Lackner, J.R., *A Developmental Study of Language Behavior*, In: *Retarded Children, Neuropsychologie*, n. 6, 1968, pp. 301-320.

<sup>228</sup> Rondal, J.-A., *L'Évaluation du Langage*, obra citada, p. 130-142.

crianças de idades mais avançadas, este dado não é totalmente fidedigno, pelo que deve também ser complementado com análises sintáticas ou morfo-sintáticas; isto deve-se ao facto de uma frase de menor comprimento poder revelar uma maior complexidade ao nível sintático<sup>[229]</sup> do que uma que apresente um mais elevado número de palavras, daí a sua chamada de atenção para que, em estudos que contemplem crianças com idades mais elevadas, se dever ter em conta os níveis sintático ou morfo-sintático e não apenas o número global de palavras. O estudo desenvolvido com os grupos que constituíram a amostra deste trabalho levou a confirmar as posições destes investigadores.

No que respeita ao tratamento dos dados ligados às Incorreções e à Estrutura temporal, estudos levados a efeito por Schley<sup>[230]</sup> e Delgado-Martins<sup>[231]</sup> levam a concluir que quanto maior for o desenvolvimento linguístico das crianças menor é o número de incorreções verificado. Do mesmo modo, afirma Schley no estudo que realizou com crianças surdas e ouvintes, que, quanto maior é a proficiência linguística das crianças, menor será o recurso a Pausas Preenchidas enquanto consideradas como uma parcela temporal em que há vocalização ou índices de gestos, não relevantes linguisticamente para o conjunto das sequências orais ou gestuais (correspondentes às hesitações); também as Pausas Silenciosas tendem a diminuir quando equivalentes a hesitações ou paragem “para pensar”<sup>[232]</sup>. No nosso estudo, os dados relativos às incorreções e à estrutura temporal comprovam as afirmações destas investigadoras, indiciando, assim, no grupo Alvo, uma evolução significativa quanto ao domínio e fluência do discurso.

---

<sup>229</sup> Shriner, T., Sherman, D., *An Equation for Assessing Language Development*, Journal of Speech and Hearing Research, n. 10, 1967, pp. 41-48.

<sup>230</sup> Schley, S., *Language Proficiency and Bilingual Education of Deaf Children*, obra citada, pp. 100-104.

<sup>231</sup> Delgado-Martins, M.R., et alii, *Estruturação Temporal da Fala: Análise Acústica e Reconhecimento Perceptivo*, obra citada, pp. 198: “os dois tipos de pausas, silenciosas e preenchidas, na fala contínua, podem ser considerados, em situações controladas (por exemplo na leitura em voz alta) como índices estruturados do discurso... Em discurso não correspondente a leitura podem as pausas assumir quer a função de indicadores temporais do processo de programação, no discurso espontâneo quer a de estratégias de ‘turn-talking’ no discurso conversacional”.

Os trabalhos desenvolvidos por todos estes investigadores apontam, na sua quase totalidade, para os aspectos mais relevantes no que respeita ao desenvolvimento linguístico em crianças ouvintes; quanto a estudos desta natureza em crianças surdas, dadas as dificuldades linguísticas que estas crianças, na sua grande maioria, apresentam, são muito limitados e relevam essencialmente as dificuldades que as crianças apresentam<sup>[233]</sup>. Exceptuando o estudo de Sara Schley<sup>[234]</sup> que realizou uma investigação sobre o desenvolvimento linguístico de um grupo de doze crianças surdas entre os 9 e os 11 anos, que frequentavam uma escola onde se estava a implementar um modelo de educação bilingue, não conhecemos outros trabalhos nesta área que, envolvendo simultaneamente crianças surdas e ouvintes, possam servir de termo de comparação com o estudo que levámos a cabo; entendemos, porém, que a investigação desenvolvida com crianças ouvintes é muito útil para a discussão dos resultados obtidos e os aspectos considerados determinantes para o desenvolvimento linguístico das crianças ouvintes revelaram-se igualmente determinantes para as crianças surdas.

Desta confrontação de dados, ressaltam dois aspectos: um que se liga ao facto de o estudo desenvolvido com as crianças surdas do grupo Alvo apresentar, na 2ª recolha, resultados muito semelhantes aos encontrados em estudos similares com crianças ouvintes; outro que, verifica a hipótese deste trabalho: a de que a um maior desenvolvimento linguístico, corresponde um melhor desempenho em leitura.

---

<sup>232</sup> Schley, S., *Language Proficiency and Bilingual Education of Deaf Children*, obra citada, pp. 106-112.

<sup>233</sup> Pien, O., *The Development of Communications Functions in Deaf Infants of Hearing Parents*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1987; Bruning, R., et alii, *A Contextualist Perspective of Language Processing by Prelingually Deaf Students*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, p. 88-90; King, S., Davey, B., *Acquisition of Word Meaning from Context*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1991; Christensen, K., *A Piagetian Model for Observation of Verbal, Nonvocal and Nonverbal Cognitive Behavior in Hearing-Impaired Infants and Young Children*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, pp. 377-380.

## 2. Desenvolvimento Metalinguístico/Utilizações Funcionais e Leitura

Para além desta coloca, ainda, este estudo duas hipóteses que se ligam à existência de uma relação significativa entre o conhecimento de uma linguagem técnica própria da leitura e a compreensão dos seus objectivos e utilidade, com o desempenho da criança em leitura.

Quer isto dizer que se pretendeu verificar que a um maior nível de conhecimento da linguagem técnica relativa à leitura/escrita e às suas utilizações funcionais, corresponderia um melhor desempenho, por parte das crianças, na tarefa da leitura.

Dois postulados teóricos, que dizem respeito a hipóteses desta natureza, têm proporcionado investigações por parte dos mais variados autores, sendo um, o da “clareza cognitiva”<sup>[235]</sup> que defende que uma das principais dificuldades que a criança encontra para se apropriar da linguagem escrita é a sua dificuldade em compreender a natureza desta, bem como as suas funções e, um segundo que releva a importância dos conhecimentos e capacidades metalinguísticas da criança na aprendizagem da leitura, ou seja, a sua capacidade de reflexão sobre a linguagem tendo em conta os conhecimentos adquiridos sob o ponto de vista da forma da referida linguagem.

Ferreiro<sup>[236]</sup> defende que, para que aprenda qualquer sistema de escrita, a criança deve desenvolver um processo de construção activo de natureza essencialmente cognitiva. Segundo a autora, a leitura é uma destreza e um dos requisitos prévios para o desenvolvimento de uma destreza é a passagem pelo raciocínio inteligente no que respeita aos problemas e às tarefas que implicam. Para raciocinar de uma maneira eficaz sobre as tarefas da leitura é necessário

---

<sup>234</sup> Schley, S., *Language Proficiency and Bilingual Education of Deaf Children*, obra citada: o estudo incidu em comparar as produções das crianças em ASL e em Inglês escrito, tendo ainda comparado estas produções com as de um grupo de crianças ouvintes.

<sup>235</sup> Downing, J., *Children's Concepts of Language in Learning To Read*, In: *Educational Research*, n. 12, 1970, pp. 106-112; Fijalkow, E., *Clarté Cognitive en Grand Section de Maternelle et Lecture au Cours Préparatoire*, In: Chaveaux, G., Remond, M., *L'Enfant Apprenti Lecteur, L'Entrée dans le Système Écrit*, Paris, Collection CRESAS, n. 10, INRP – Ed. L'Harmattan, 1993.

<sup>236</sup> Ferreiro, E., Palácio, M., *Os Processos da Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988, p. 192.

que as crianças formem conceitos sobre as suas funções, utilidades e consigam um distanciamento suficiente que as levem a relacionar o conhecimento dentro da sua própria língua.

As investigações destas autoras levaram-nas a conceber instrumentos para comprovar estes conceitos<sup>[237]</sup> que foram aplicados em jardins de infância e escolas num distrito escolar urbano do Canadá. Segundo as autoras os testes aplicados apresentaram resultados fidedignos com coeficientes de validade prognóstica elevados, pelo que sugerem uma forte correlação entre a consciência linguística da criança e a clareza cognitiva, por um lado, e o desenvolvimento da destreza da leitura na escola, por outro.

Estes resultados, segundo ainda estas autoras, confirmam a importância do conhecimento, por parte da criança, dos objectivos e utilidades da leitura assim como dos termos técnicos para descrever a linguagem, para a aquisição escolar da habilidade em leitura.

Neste caso, veremos se a seguir os resultados são significativos dentro da nossa amostra.

Outros investigadores como Knoll<sup>[238]</sup> e Wells<sup>[239]</sup> também realçam a importância destes aspectos e a sua incidência na aprendizagem da leitura e, ainda, Alves Martins<sup>[240]</sup> e Viana<sup>[241]</sup> cujos trabalhos desenvolvidos se situam dentro de parâmetros semelhantes aos que apresentamos neste estudo. É de referir, porém, que qualquer destes investigadores aplicou as provas de avaliação destas variáveis a um único grupo de crianças ouvintes dentro do mesmo ano de escolaridade, e o nosso estudo alargou-se a três grupos de crianças dos quais dois são

---

<sup>237</sup> Idem, pp. 190-191: os testes que conceberam foram os seguintes: Teste de Reconhecimento da Leitura/Escrita, Teste de Compreensão das Funções da Leitura/Escrita e Teste da Linguagem da Leitura/Escrita.

<sup>238</sup> Knoll, B.M., *Antecedents of Individual Differences in Children's Writing Attainment*, In: Knoll, B.M., Wells, G., *Explorations in the Development of Writing*, Wiley, Ed. Knoll and Wells, 1983.

<sup>239</sup> Wells, G., *Learning Through Interaction*, Cambridge, Ed. Cambridge University, 1981.

<sup>240</sup> Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, obra citada, pp. 164-165 e pp. 172-174.

<sup>241</sup> Viana, F., *Da Linguagem Oral à Leitura*, obra citada, pp. 173-174.

constituídos por crianças surdas profundas e um por crianças ouvintes, em graus de escolaridade que vão da pré-escola ao 4º ano.

Apesar de não termos conhecimento de qualquer trabalho aplicado a crianças surdas e ouvintes, o grupo de crianças ouvintes e surdas do nosso estudo pode vir a servir de validação para as crianças surdas e para as crianças ouvintes mais velhas que apresentam problemas de leitura.

A análise dos resultados relativos às 1ª e 2ª recolhas das provas de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita e da Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura conduziram às seguintes conclusões: os resultados obtidos pelo grupo Alvo na primeira destas provas aproximam-se dos conseguidos pelo grupo Controlo II O, distanciando-se do grupo Controlo I S; na Prova de Apropriação das Utilizações funcionais da leitura é o grupo Alvo que apresenta um significativo distanciamento no incremento dos resultados em relação aos outros dois grupos.

Conjugando os resultados destas provas com os das provas relativas ao desenvolvimento linguístico (Provas de Conto e de Reconto de uma História), somos levados a concluir que o incremento dos resultados do grupo Alvo nestas provas se apresenta como um bom preditor dos resultados a apresentar, por este grupo, na Prova de Leitura.

### **3. Desenvolvimento da Leitura**

Passamos, assim, à discussão dos resultados obtidos na Prova de Leitura, aplicada a todas as crianças da amostra no início e no final deste estudo.

Da avaliação dos resultados desta prova, verificamos que o grupo Alvo é o que apresenta maior aumento de pontuação da 1ª para a 2ª recolha (aproximando-se, assim, dos resultados obtidos pelo grupo Controlo II O, logo, distanciando-se ambos do Controlo I S); este facto vem reforçar a evidência das hipóteses que colocámos neste estudo, ou seja, que são

factores determinantes para o sucesso na aprendizagem da leitura o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças, bem como a compreensão dos objectivos e utilidade da leitura; assim as crianças que conseguiram melhores resultados na prova de leitura, aplicada no segundo momento de avaliação, confirmam a relação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento da consciência linguística com a sua capacidade para a aprendizagem da leitura.

Para uma verificação final das hipóteses, foi ainda realizada uma análise de regressão múltipla sobre o conjunto de dados recolhidos.

De forma a encontrar os melhores preditores da melhoria de resultados na prova de leitura (da 1ª para a 2ª aplicação), realizou-se uma análise de regressão linear múltipla através do método *stepwise*. Na regressão foram introduzidos os resultados referentes à diferença entre a primeira e a segunda aplicação de todas as provas realizadas: provas de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita, Apropriação das Utilizações Funcionais da Leitura e Desenvolvimento Linguístico (provas de Conto e de Reconto de uma história). O resultado desta análise é apresentado no Quadro 51 (neste quadro apenas são apresentados os preditores que foram incluídos na regressão, obedecendo ao critério estatístico de  $\alpha = 0,05$ ).

Preditores	Beta	t	p
Prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita	0,43	5,58	0,000
Orações Subordinadas(Conto)	0,29	3,53	0,001
Total de interjeições (Reconto)	-0,20	-2,53	0,013
Orações Subordinadas(Reconto)	0,20	2,21	0,03
Orações Exclamativas (Reconto)	-0,24	-2,96	0,004
Média de unidades lexicais por oração (Reconto)	-0,29	-3,44	0,001
Total de advérbios (Conto)	-0,20	-2,34	0,022
Total de substantivos (Reconto)	0,19	2,12	0,04

Quadro 52 – Preditores da prova de leitura – regressão linear múltipla ( $R^2$  Ajustado = 0,46).

A partir da leitura do quadro 51, podemos concluir o seguinte:

- à medida que aumentam as melhorias na prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita, aumentam as melhorias na prova de Leitura;
- à medida que aumentam as melhorias em termos de orações Subordinadas ao nível do Conto, aumentam as melhorias na prova de Leitura;
- à medida que baixam as melhorias em termos do total de interjeições ao nível do Reconto, mais aumentam as melhorias na prova de Leitura;
- à medida que aumentam as melhorias em termos de orações Subordinadas ao nível do Reconto, aumentam as melhorias na prova de Leitura;
- à medida que baixam as melhorias em termos de orações Exclamativas ao nível do Reconto, mais aumentam as melhorias na prova de Leitura;
- à medida que baixam as melhorias na média de Unidades lexicais por oração ao nível do Reconto, mais aumentam, tendencialmente, as melhorias na prova de Leitura;
- à medida que baixam as melhorias no total de Advérbios ao nível do Conto, aumentam as melhorias na prova de Leitura;
- à medida que aumentam as melhorias no total de Substantivos ao nível do Reconto, aumentam as melhorias na prova de Leitura.

Assim, quanto às Hipóteses Gerais postas, podemos verificar o seguinte:

- hipótese 1
  - a 1ª hipótese é confirmada por haver um aumento das categorias da linguagem, nomeadamente ao nível de:
    - aumento de orações Subordinadas acompanhado de baixa de orações Exclamativas;

- aumento do número de substantivos ligado à descida de orações Exclamativas e ao total de interjeições.

Destas duas conclusões estatísticas sobressai a complexificação das frases verificada igualmente na redução do número de palavras por frase.

- hipótese 2

- A 2ª hipótese também se verifica uma vez que a análise de regressão múltipla mostra que estes índices de aumento de linguagem, tanto no Conto como no Reconto, validados na 1ª hipótese, melhoram o nível de leitura.

- hipótese 3

- A hipótese de que a compreensão dos objectivos e utilidade da leitura melhora os resultados na aprendizagem da leitura não foi verificada pela análise de regressão múltipla.

No que respeita às Hipóteses Específicas, destacamos:

- hipótese a)

- esta hipótese foi confirmada: as melhorias no Conto e no Reconto trazem melhorias na Prova de Leitura:

- hipótese b)

- a hipótese relativa a que um aumento de conhecimento sobre as utilizações funcionais da leitura traz desenvolvimento na prova de Leitura é infirmada nesta análise estatística:

- hipótese c)

- esta hipótese é confirmada: as melhorias na prova de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita aumentam os resultados na Prova de Leitura.

Da discussão dos resultados que temos vindo a apresentar, importa ainda salientar o seguinte:

- os resultados conseguidos pelo grupo Alvo devem-se à intervenção pedagógica levada a efeito com esse grupo, que teve como principal incidência o seu desenvolvimento linguístico, ou seja, o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa que, por sua vez, o levou a um considerável desenvolvimento metalinguístico que, conseqüentemente, lhe facilitou o acesso à leitura;
- o desenvolvimento conseguido em leitura pelo grupo Alvo permitiu que um programa de competências mínimas, que foi elaborado para ser efectivado em dois anos, fosse conseguido num ano lectivo; este facto evitou a repetência destas crianças dentro do mesmo ano, ou seja, permitiu-lhes um aproveitamento escolar semelhante ao verificado em crianças ouvintes.

Estes resultados levam-nos, ainda, a encontrar ligações evidentes com o que tratámos nos capítulos I e II da primeira parte deste trabalho.

Assim, os baixos níveis de desempenho apresentados inicialmente pela maioria das crianças surdas não têm a ver com uma incapacidade específica destas crianças devida à surdez de que são portadoras mas com o facto do meio envolvente não lhes ter proporcionado um desenvolvimento linguístico normal.

Todos os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico em crianças surdas (Bellugi, Klima, Fisher, Poizner, Furth, White, Lillo-Martin, Schlesinger, Erting e Siple, entre outros) tendem a concluir que crianças surdas e ouvintes fazem exactamente o mesmo percurso de desenvolvimento na mesma altura, com o mesmo tempo de maturação, cumprindo as mesmas fases e apresentando as mesmas possibilidades de criação de sistemas linguísticos complexos, mas se às crianças surdas, tal como às ouvintes, for proporcionado um input linguístico adequado às suas necessidades.

De acordo com as propostas teóricas de Piaget, Vygotsky e Chomsky, estes estudos confirmam que na criança surda existe uma estrutura inata inicial que, tal como na criança ouvinte, vai permitir o seu desenvolvimento sempre que os estímulos que lhe são oferecidos pelo meio ambiente se apresentem adequados à sua especificidade.

Igualmente estudos desenvolvidos por Quigley, Babbini, Hansen, Paul, Bouvet, Blenton, Nunnaly, LaSasso, Ahlgren e Bruce, entre outros, no que respeita à leitura defendem que o seu processo de aprendizagem pelas crianças surdas é qualitativamente similar ao das crianças ouvintes, desde que se lhes proporcione a aquisição e desenvolvimento da sua língua natural em condições idênticas às que são proporcionadas às crianças ouvintes.

Podemos, assim, inferir que neste estudo o facto de se estar sensibilizado para o desenvolvimento da linguagem gestual das crianças do grupo Alvo – que se operacionalizou com a aplicação de um modelo pedagógico experimental – conduziu a que estas crianças alcançassem resultados em leitura que tenderam a aproximar-se do das crianças ouvintes. Assim se confirmam e reforçam as conclusões dos estudos que nos últimos anos se têm vindo a desenvolver neste área, com crianças surdas.

## IV Parte

# CONCLUSÕES

---

## **Introdução**

Foi objectivo deste estudo que as conclusões dessem conta das questões mais relevantes tratadas tanto no que se refere aos aspectos teóricos e práticos como ainda às estratégias que foram consideradas mais adequadas e eficazes, numa via de encontrar um modelo educativo que satisfizesse as necessidades da criança surda.

Todo o estudo foi elaborado com a preocupação de perceber o desenvolvimento global das crianças ouvintes e seus aspectos instrucionais e educacionais para que, paralelamente, analisássemos a situação das crianças surdas face a esses mesmos aspectos.

Se a criança surda possui todas as capacidades inatas necessárias ao seu desenvolvimento apenas lhe faltando o instrumento indispensável para a apreensão do meio circundante – a linguagem – uma vez reconhecida a comunicação gestual como uma língua natural, com todas as propriedades inerentes a qualquer língua, deixa de estar vedado a qualquer criança surda o seu desenvolvimento normal desde que se lhe proporcione o acesso a essa língua.

Torna-se, pois, urgente pensar na forma mais adequada de operacionalizar todas as descobertas que a investigação tem ao seu dispor, que o mesmo é dizer, urge estudar novas

propostas educativas para a criança surda considerando que a língua gestual é a única língua a que tem acesso nas mesmas condições que as crianças ouvintes têm à língua oral e que o acesso da criança surda à língua gestual vai obviar todo o atraso no seu desenvolvimento que se tem vindo a verificar ao longo dos anos.

## **1. Um Modelo Educativo**

As implicações da aceitação da Língua Gestual Portuguesa, no caso das crianças portuguesas, como a sua primeira língua levou a que estudássemos e tratássemos, no primeiro momento, o desenho de um modelo educativo que contemplasse simultaneamente os pressupostos teóricos bem como as medidas inovadoras de actuação.

Quanto aos pressupostos teóricos começámos por considerar os seguintes:

- a LGP é a língua materna dos surdos portugueses sendo ainda a língua que lhes proporciona e facilita o acesso à informação e à educação, revelando-se, portanto, indispensável ao seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social;
- a LGP é uma língua natural sujeita à aquisição e desenvolvimento e pode utilizar-se em todas as situações exprimindo tudo o que todas as outras línguas expressam;
- a LP é a segunda língua da criança surda cuja aprendizagem deve partir sempre da sua língua natural - a LGP.

Com base nestes pressupostos teóricos duas questões se nos puseram:

A primeira diz respeito à aprendizagem, por parte das crianças surdas, da língua da comunidade ouvinte em que está inserida como a sua segunda língua; a outra questão, decorrente da anterior, remete para o facto da criança surda ter necessidade de dominar, no mínimo, a sua língua e a língua da sociedade que a rodeia, logo, há que equacionar a sua posição bilingue e em que medida é que se pode encarar esse bilinguismo.

No que diz respeito à primeira questão estamos em condições de afirmar o seguinte: a língua da sociedade ouvinte não só pode como tem de ser ensinada à criança surda uma vez que a aprendizagem dessa língua escrita é um factor indispensável ao seu sucesso escolar e social; o ensino desta língua deve iniciar-se após a aquisição e domínio da primeira língua e através da leitura e da escrita; não podemos, pois, esquecer que a aquisição da língua gestual, como língua materna, é fundamental para que seja bem sucedida a aprendizagem da segunda língua.

Dado que a proficiência nas duas línguas é um objectivo a atingir é indispensável o desenvolvimento contínuo da primeira língua ao longo de todo o percurso educativo da criança.

Podemos ainda acrescentar que, aprender a comunicar em duas línguas, além de aumentar as capacidades linguísticas da criança, proporciona-lhe um maior desenvolvimento cognitivo social e cultural.

Quanto à segunda questão que diz respeito à forma como consideramos a posição bilingue da criança surda bem como o tipo de bilinguismo que julgamos adequado, podemos concluir o seguinte: a criança surda é levada a tornar-se bilingue, ou seja, a ter capacidade de manipular duas línguas, devido às diferentes situações de interacção com que se vê confrontada; acrescentaríamos ainda que a criança surda é também obrigada a tornar-se bicultural na medida em que pertence a duas comunidades – a surda e a ouvinte – possuindo cada uma a sua própria cultura.

Quanto à filosofia subjacente ao tipo de bilinguismo que consideramos para as crianças surdas baseia-se no modelo linguístico-cultural da criança surda; as pessoas surdas são consideradas como membros de um grupo minoritário definido na base de uma língua própria – a língua gestual – e de uma cultura também própria - a cultura surda.

A surdez não pode, assim, ser encarada como uma barreira ao desenvolvimento linguístico, educacional ou à integração social; a sociedade deve valorizar a riqueza inerente a este pluralismo linguístico e cultural e ao propor uma educação bilingue e bicultural para as crianças surdas deve ter em conta que é necessário atingir um bom nível de proficiência nas duas línguas; o termo bilinguismo para os surdos engloba o uso de duas línguas em diferentes modalidades: uma, a língua gestual da comunidade surda e, outra, a língua escrita da comunidade ouvinte; as duas línguas estão presentes na sua vida diária.

É assim que o conhecimento de uma segunda língua, apenas ao nível da escrita, se torna suficiente para se considerar uma pessoa bilingue.

No entanto, como referimos atrás, o bilinguismo não pode ser separado do biculturalismo; é um enriquecimento para surdos e ouvintes a vivência e partilha das duas culturas; a identidade cultural surda deve ser reconhecida como uma mais valia na escola e no contacto entre crianças surdas e ouvintes.

## **2. Implicações Pedagógicas**

Após a consideração destes aspectos teóricos torna-se importante expor as medidas inovadoras de actuação que esses mesmos pressupostos teóricos impõem, medidas essas que têm de ser consideradas ao longo de todo o percurso educativo da criança surda: intervenção precoce, jardim de infância, pré-escola e escolaridade.

Ao considerarmos a intervenção precoce há que ter em conta duas vertentes inseparáveis: a criança e a família.

Uma vez que é necessário proporcionar à criança, o mais cedo possível, a exposição à língua gestual para que a possa adquirir de forma natural, a família deverá ser um alvo privilegiado de intervenção e apoio para que possa fazer face a essa necessidade da criança.

Assim, torna-se necessária a intervenção, junto da criança e respectiva família, de uma equipa pluridisciplinar em que a educadora surda se apresenta com um papel preponderante não só em relação à criança, proporcionando-lhe a interação comunicativa indispensável à aquisição da língua gestual, como em relação à família, envolvendo-a e introduzindo-a nesse novo tipo de comunicação.

Paralelamente com estes contactos educadora surda/criança surda/familiares, que se devem iniciar no ambiente em que a criança habitualmente vive, devem ainda ser abertos à criança outros espaços que privilegiem o convívio com outras crianças surdas, de diversas faixas etárias, e ainda com diferentes adultos surdos de modo a proporcionar-lhe uma envolvência linguística diversificada, indispensável ao seu desenvolvimento normal.

Os contactos precoces com as associações de surdos e os membros desta comunidade são também um meio privilegiado para o desenvolvimento linguístico e enquadramento social da criança surda que muito lhe facilitará a identificação com os jovens e adultos surdos que representam o modelo do jovem e do adulto que virá a ser.

Igualmente para os pais e familiares das crianças surdas, as associações de surdos constituem um recurso indispensável na medida em que, simultaneamente, lhes proporcionam o contacto com jovens e adultos surdos, os levam a desenvolver a língua gestual, a perceber a cultura que é própria desta comunidade – que virá a ser a do seu filho – bem como a capacidade que estes jovens apresentam de se virem a realizar como homens e cidadãos de pleno direito.

Pensamos que só com um tipo de trabalho desta dimensão e envolvência a intervenção precoce terá sucesso e preparará a criança para a fase seguinte da sua vida: o jardim de infância.

No jardim de infância também a criança surda deverá encontrar um ambiente propício ao desenvolvimento da sua língua, o que significa que, tal como as crianças ouvintes, deverá estar rodeada de outras crianças surdas e de educadoras surdas competentes na LGP.

Todas as actividades relativas ao jardim de infância devem ser ministradas por educadoras surdas, pois só elas têm capacidade de estabelecer uma verdadeira interacção comunicativa com a criança (contar histórias, dialogar, levar a criança a questionar, a interrogar, ...) conducente ao seu desenvolvimento global.

Não esquecendo que a Língua Portuguesa escrita representa a segunda língua da criança surda, é, ainda no jardim de infância, que a criança deve começar a ter os primeiros contactos com a escrita, essencialmente através do recurso à dactilologia, à rotulação de objectos do seu conhecimento e ao reconhecimento de frases ou pequenos textos que reflectam as suas vivências ou experiências.

A pré-escola e a escola apresentam-se como uma fase do percurso educativo, tanto da criança surda como da ouvinte, em que está presente a intencionalidade da aprendizagem da leitura e da escrita.

Se à criança ouvinte, no acesso à leitura e à escrita, é permitido estabelecer um paralelo entre as modalidades oral/escrita, à criança surda terá de ser proporcionado o estabelecimento de uma relação, porventura mais complexa e de natureza bem diferente gesto/escrita, ou seja, a criança surda terá de partir de uma modalidade linguística de natureza visual e de expressão essencialmente manual, para a modalidade escrita que, pela sua aproximação à língua oral, é muito diferente da língua gestual.

É, assim, que a criança surda terá de ser levada a compreender que a língua escrita corresponde a conceitos ou ideias que podem ser traduzidos em língua gestual e só neste constante paralelismo poderá e deverá ser aprendida a língua escrita pela criança surda.

Apesar da aprendizagem da leitura ser para a criança surda simultaneamente o meio de aceder à sua segunda língua, todos os pressupostos que são considerados nesta aprendizagem para as crianças ouvintes são válidos para a criança surda, ou seja, a leitura deve surgir em situações pragmáticas, variadas e interessantes, bem como deve permitir à criança descobrir a utilidade da leitura não só enquanto meio de transmitir informações importantes mas ainda enquanto meio facilitador de alargamento dos seus conhecimentos, de alimentar e estimular a sua imaginação e a sua capacidade de investigar e de construir.

Este último aspecto é de fundamental importância para as crianças surdas na medida em que, a maioria com muitos anos de escolaridade, sem qualquer sucesso na leitura, nunca perceberam que a leitura pode ser uma actividade interessante e útil e que sempre contém uma mensagem mais ou menos complexa como mostra, na primeira recolha, a prova das Apropriações Funcionais da Leitura.

Daqui decorre a importância da leitura dever ser sempre enquadrada, contextualizada, estruturada, logo, o trabalho com textos e sobre textos pode ser uma das estratégias a que se deve lançar mão na aprendizagem da leitura; sabemos que a aquisição de uma língua não faz sentido a partir de palavras soltas ou frases desgarradas, faz-se de forma integrada, contextualizada, com textos que se ligam a outros textos; também as palavras ou frases, sempre que aparecem, não estão isoladas antes resultam de textos, remetem para textos, pertencem a textos.

O trabalho com os textos revela-se assim de uma grande importância na aprendizagem da leitura e para que este trabalho possa ser profícuo para as crianças surdas é necessário um conhecimento e reflexão permanentes, da sua parte e dos professores, sempre a partir da LGP e com a LGP para aprendizagem da Língua Portuguesa.

É com base neste raciocínio que nesta fase do processo educativo das crianças surdas elas devem dispor de um professor de Língua Gestual Portuguesa e de um professor de

Língua Portuguesa. Este facto conduz a que os professores de LGP e de LP aprofundem os seus conhecimentos linguísticos referentes às duas línguas com a finalidade de encontrarem estratégias eficazes de passagem de uma para a outra língua. É assim que o trabalho com os textos deve envolver simultaneamente docentes surdos e ouvintes na sua preparação devendo haver uma consciência clara e objectiva do trabalho que cada um vai realizar em tempos distintos.

É dentro destes princípios que se podem definir tarefas específicas de abordagem textual por parte do docente surdo e por parte do docente ouvinte. No que diz respeito ao docente surdo podem caber as seguintes tarefas:

- apresentação individual ou colectiva de um texto, pedindo aos alunos que façam a sua leitura silenciosa;
- discussão alargada à turma sobre o conteúdo do texto pedindo aos alunos que explicitem a forma como chegaram a esse conteúdo;
- selecção das hipóteses relativas à informação veiculada pelo texto;
- questionário sobre o texto que conduza o aluno a respostas criativas que abranjam situações próximas, idênticas, diferentes, apreendidas noutros textos ou mesmo vivenciadas;
- aprofundamento do vocabulário desconhecido e conversação sobre o mesmo tendo em vista o relacionamento entre os novos conceitos relativos a esse vocabulário e os conceitos anteriormente adquiridos;
- estabelecimento e análise do paralelismo entre a realização escrita do texto e a sua realização em língua gestual; levantamento e análise das diferenças ou semelhanças mais pertinentes a nível morfológico, sintáctico e semântico entre as duas línguas: escrita e gestual;

- trabalho com o texto com exercícios de alargamento, resumo, modificação do texto ou criação de um outro texto.

Com este conjunto de procedimentos pretende-se, concretamente, o seguinte:

- que as crianças se sintam como protagonistas principais no trabalho interactivo com o texto;
- que as crianças descubram que a leitura é mais uma forma de comunicação e que através dela um novo mundo se lhes abre;
- que comecem a saborear a mensagem escrita e a desenvolver o seu sentido crítico;
- que entendam as relações, por vezes parecendo inexistentes, entre o texto e situações já anteriormente vividas;
- que alarguem e enriqueçam a língua gestual a nível conceptual, gramatical e metalinguístico;
- que percebam que a língua gestual e a língua escrita podem dizer a mesma coisa apenas de forma diferente;
- que comecem a entender e interiorizar as relações entre uma e outra língua a todos os níveis;
- que criem o interesse pela leitura e o desejo de se tornarem boas leitoras;
- que entendam o interesse e funcionalidade da escrita para “ler e aprender”.

No que respeita ao trabalho com os textos por parte do professor de LP, o seu papel, além do de criar e desenvolver o interesse pela leitura, tal como o professor de LGP, deve ainda privilegiar o estabelecimento e sistematização das relações entre o conteúdo e os suportes da escrita:

- sempre articulado com o professor de LGP e tendo em conta que o tratamento de qualquer texto exige tarefas de avaliação e compreensão do mesmo, o professor de LP deve trabalhar essa avaliação preferencialmente através do recurso à escrita;

- o trabalho com o vocabulário da LP, sua compreensão e alargamento pode fazer-se recorrendo a sinónimos, antónimos e palavras da mesma família;
- para uma melhor compreensão das regras de composição das palavras poderá executar com os alunos exercícios de composição e decomposição de palavras destacando os seus constituintes: radical, vogal temática, prefixos, sufixos ...;
- reflexão sobre a LP escrita sempre partindo da LGP com base em exercícios de tradução e de retroversão de uma para a outra língua;
- trabalho com o texto escrito do qual constem exercícios de alargamento, resumo ou modificação do mesmo.

Com este tipo de intervenção por parte do professor de LP pretende-se que os alunos, a partir da LGP, consigam estabelecer as relações linguísticas necessárias que os conduzam à aprendizagem da LP escrita.

Não é possível chegar a um domínio completo da LP, por parte das crianças surdas, sem que façam uma reflexão sobre a sua língua para que possam estabelecer paralelos e conexões entre esta e a LP escrita.

Este tipo de trabalho exige, tanto por parte de docentes como de alunos, uma maior disponibilidade de tempo que extravasa, em muito, os tempos denominados lectivos ou de leccionação formal.

Para que a progressão neste trabalho seja real é ainda necessário implementar hábitos de leitura fora da escola sensibilizando os pais para pequenos textos ou histórias que os filhos levam para casa e para a leitura dos quais será muito proveitosa a colaboração dos familiares.

Por outro lado à escola compete, ainda, multiplicar os espaços e situações de leitura bem como motivos de leitura: jornais de recados, jornal da escola, placards para notícias interessantes e trocas de correspondência entre várias escolas, entre outras.

Através de actividades deste tipo incentiva-se a prática da leitura e da escrita havendo ainda uma chamada de atenção para a utilidade destas que, sendo feita nestes moldes, se torna muito vivida e participada por todos os intervenientes.

As estratégias que temos vindo a apresentar apontam para o modelo de educação bilingue que teve o início da sua aplicação no ano de 1999 e um momento de avaliação em Maio de 2000 e constituiu o plano de intervenção pedagógica realizado com o grupo Alvo deste estudo, tendo em vista uma melhoria das suas competências em leitura.

Como já ficou dito, este modelo foi construído com a participação directa da equipa técnica e dos docentes da escola a que pertence o grupo Alvo, sendo de realçar a fase de preparação e desenvolvimento do projecto, seguida da fase de formação de toda a equipa e, por fim, da sua implementação, acompanhada por sessões periódicas de reflexão, avaliação e reformulação de diferentes componentes do projecto.

Relevamos, ainda, a participação de toda a equipa docente na construção de instrumentos didácticos, nomeadamente de manuais, que suportaram toda a prática pedagógica, uma vez que no mercado não foram encontrados materiais que servissem os objectivos do programa implementado.

### **3. Contributos do Estudo**

Todo o trabalho de aplicação do modelo cujas estratégias vimos a apontar foi, portanto, acompanhado de uma avaliação quantitativa e qualitativa dos resultados, assim como de uma observação e reflexão objectivas sobre os mesmos.

Os resultados observados podem assim ser considerados como decorrentes do modelo pedagógico bilingue aplicado.

Ainda que os resultados globais do grupo Alvo não atingissem os conseguidos pelo grupo de crianças ouvintes, verificou-se uma subida muito significativa que o levou a

aproximar-se destas e a distanciar-se expressivamente do grupo de controlo dos seus pares surdos. A continuação da aplicação do modelo poderá, assim, dar às crianças surdas a capacidade de desenvolverem a leitura e a escrita a um ritmo próximo do das crianças ouvintes.

De notar, ainda, que estas crianças surdas que vinham a apresentar sucessivas retenções no 1º Ciclo, devido à sua incapacidade de progressão na aprendizagem da leitura, após o ano de intervenção pedagógica de que trata este estudo, conseguiram um incremento significativo nos resultados em leitura que lhes permitiu o cumprimento do programa relativo a um ano escolar.

Este facto significa que a escola pode influir favoravelmente no desenvolvimento das aprendizagens das crianças – concretamente na leitura e na escrita – facilitando o crescimento dos aspectos formais e funcionais da linguagem.

Os métodos ou modelos educativos que favoreçam estes aspectos essenciais e se ajustem ao desenvolvimento conceptual próprio de cada criança, conduzem ao desenvolvimento gradual e natural das principais destrezas relativas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Da reflexão objectiva que foi sendo feita ao longo de toda a intervenção podem apontar-se alguns aspectos importantes no que se refere à atitude dos alunos, à sua posição face à leitura e ainda à relação LGP/LP.

Quanto à atitude dos alunos podemos resumi-la nos seguintes pontos:

- encontram-se mais motivados, confiantes e participativos nas aulas;
- revelam um conhecimento mais abrangente sobre a utilidade da leitura e da escrita;
- interessam-se por textos escritos e procuram a ajuda do adulto quando não conseguem abranger todo o seu conteúdo;

- procuram revistas, jornais e livros que a escola põe abundantemente à sua disposição e consultam espontânea e interessadamente as notícias expostas nos diversos placards;
- tornou-se um uso vulgarizado entre os alunos escrever mensagens de todo o tipo, enviar cartas e protestos escritos dirigidos a colegas, professores e outros funcionários da escola.

Quanto à posição dos alunos face aos textos temos a registar o seguinte:

- os alunos espontaneamente expõem as dificuldades com que se deparam para obterem uma melhor apreensão do conteúdo dos textos;
- na grande maioria dos textos, com uma pequena ajuda, conseguem apreender-lhes o sentido;
- na compreensão da leitura apresentam melhor desempenho nos textos narrativos, seguindo-se os textos de tipo descritivo e os de tipo prescritivo; a leitura de gráficos, tabelas, mapas e quadros ou listagens são os que lhes oferecem ainda mais dificuldades.

Quanto à relação LGP/LP os alunos revelam o seguinte:

- grande preocupação na passagem da linguagem escrita para LGP, questionando activamente os professores;
- descobrem e interessam-se, cada vez mais, pelas relações entre os aspectos gramaticais das duas línguas;
- denotam interiorização da gramática textual que é visível através da passagem do texto de LP para LGP.

Há no entanto a assinalar algumas dificuldades que ainda persistem as quais se podem resumir nas seguintes:

- quando confrontados com um texto completamente desconhecido, cujo contexto não lhes seja familiar, apresentam algumas dificuldades de leitura imediata, pedindo ajuda aos professores;
- as dificuldades na leitura situam-se, a maior parte das vezes, nas frases complexas cujas conjunções são menos usuais ou ainda em textos com vocabulário que não dominam.

#### **4. Limitações do estudo**

Para que a implementação de qualquer modelo educativo se torne exequível é necessário que seja aceite por todos aqueles que intervêm na educação da criança: pais, educadores e professores; neste aspecto até consideramos que a situação “ideal” é aquela em que a iniciativa da aplicação do modelo educativo parta deste grupo, pois desta forma se pode prever um maior empenhamento e conseqüente sucesso do modelo a implementar.

É assim que consideramos que, em primeiro lugar, o papel dos pais é de importância crucial para a aplicação com sucesso de um modelo bilingue para crianças surdas. O que é uma realidade para crianças ouvintes deve ser também para a criança surda: a criança surda tem de ter a possibilidade de comunicar com os pais e familiares o mais cedo possível, através da língua a que realmente tem acesso de uma forma natural – a língua gestual – o que nem sempre tem sido possível dada a herança do oralismo.

Os pais e todos os familiares das crianças surdas têm de dominar a língua gestual para poderem ajudar a “crescer” a sua criança.

No entanto a maioria dos pais, concretamente do grupo Alvo, parecendo já perceber a importância que a língua gestual tem não só para o desenvolvimento dos seus filhos mas ainda para o estabelecimento dos indispensáveis vínculos afectivos com toda a família, ainda não se mostram totalmente disponíveis para aprender a língua gestual alegando, na maioria

dos casos sem qualquer razão, falta de tempo, dificuldade em aprender uma língua que é diferente da sua e ainda, o que nos parece mais grave, afirmando que “percebem tudo” o que os filhos lhes querem comunicar quando apenas entendem alguns gestos icónicos perfeitamente insuficientes para a comunicação ou diálogo mais simples.

Esta foi uma limitação com que o estudo apresentado se confrontou embora a escola tenha elaborado e disponibilizado material vídeo de iniciação à língua gestual que os pais poderiam trabalhar em casa com os filhos e, mensalmente, com os docentes surdos da escola; porém, a adesão por parte dos pais foi muito limitada.

Também no pedido de participação com a escola no apoio à leitura e à escrita não podemos considerar satisfatória a participação dos pais.

Quanto aos educadores e professores, surdos e ouvintes, a adesão ao projecto pode considerar-se muito ampla e muito significativa havendo, no entanto, aspectos que ultrapassam a sua acção e que é necessário continuar a aprofundar como sejam:

- desenvolvimento de estudos sobre os aspectos gramaticais da LGP que conduzam a uma maior capacidade de análise metalinguística tanto da LGP como da sua relação com a LP;
- aperfeiçoamento do trabalho de articulação entre o docente surdo e ouvinte, bem como uma definição cada vez mais objectiva das tarefas de cada um;
- elaboração de materiais de apoio diversificados e específicos para o desenvolvimento bilingue das crianças surdas;
- recurso, cada vez maior, aos meios multimedia.

## **5. Sugestões para Estudos Futuros**

Os resultados deste estudo podem constituir possíveis contributos para o desenho de modelos de educação bilingue para surdos, cada vez mais aperfeiçoados. Várias são as

sugestões que podem ser extraídas, ampliadas e melhoradas das quais destacamos as seguintes:

- adopção dos princípios teóricos e educacionais deste trabalho;
- reforço no empenhamento dos pais e todos os familiares de crianças surdas para que comuniquem com elas em língua gestual;
- procurar por parte dos educadores e professores de surdos ser cada vez mais competentes na língua gestual;
- dinamização de estudos sobre os aspectos gramaticais da LGP bem como sobre estratégias pedagógicas de aprendizagem da segunda língua – a LP escrita – pelas crianças surdas;
- promoção do desenvolvimento linguístico da criança surda na sua primeira língua e motivação para a aprendizagem da segunda língua, proporcionando a prática destas duas línguas em contexto, no grupo de pares, com os professores e outros adultos;
- promoção da autoconfiança do aluno partilhando a certeza de que tem todas as possibilidades em obter êxito nas suas aprendizagens bem como em cumprir todas as expectativas face ao seu futuro.

Outro aspecto que também é de grande importância é o interesse das instituições governamentais por estas questões e a respectiva veiculação oficial através de legislação própria.

Se durante muitos anos estes dois aspectos não se apresentavam de fácil resolução, o que muito atrasou o desenvolvimento global das crianças surdas, neste momento em muitos países, nos quais o nosso se inclui, já existem grupos de famílias e escolas empenhadas em lançar projectos educativos adaptados às reais necessidades da criança surda, assim como legislação que permite a sua aplicação.

Algumas universidades também se apresentam cada vez mais interessadas não só na investigação da língua gestual como nos aspectos ligados à educação das crianças surdas o que representa um bom augúrio de encontro de bases científicas sólidas que proporcionem a estas crianças o acesso à tão falada igualdade de oportunidades.

## Bibliografia

- Adams, M., *Begining to Read: Thinking and Learning About Print: A Summary*, prepared by Stahl, S. et alii, University of Illinois, Reading Research and Education Center, 1990.
- Ahlgren, I. et alii, *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- Ahlgren, I., *Sign Language as the First Language*, In: *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- Alegria, J., Lechat, J., Leybaert, J., *Rôle du LPC dans l'Identification de Mots Chez l'Enfant Sourd: Théorie et Données Préliminaires*, Glossa, n. 9, 1988.
- Alegria, J., Leybaert, J., *Mécanismes d'Identification des Mots Chez les Sourds*, In: Kolinsky, R., Morais, J., Segui, J., *Reconnaissance des Mots dans les Différentes Modalités Sensorielles*, Paris, Ed. PUF, 1991.
- Alegria, J., et alii, *Aquisição da Leitura e Distúrbios Associados: Avaliação, Tratamento e Teoria*, In: Grégorie, J., Piérart, B., *Avaliação dos Problemas de Leitura*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.
- Allende, F., Condemarín, M., *Leitura Teoria Avaliação e Desenvolvimento*, Lisboa, Ed. Porto Alegre, 1987.
- Almeida, A.F.P., *Uma Teoria Neurolinguística do Simbolismo Fonético*, Braga, Tese de Doutorado apresentada à Universidade do Minho, Vol. I, 1999.
- Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Ed. ISPA, 1994.
- Alves Martins, et alii, *Teste de Linguagem Técnica de Leitura/Escreita*, Lisboa, Ed. ISPA, 1997.
- Amaral, M.A., *A Criança Surda, Novas Perspectivas Educativas*, In: *Revista da CPL*, nº 5, 1990.
- Amaral, M.A., *Língua Gestual das Crianças e Jovens Surdos*, In: *Revista da CPL*, nº 8, 1991.
- Amaral, M.A., *E assim Nasceu o Cisne...*, In: *Revista da CPL*, nº 10; In: *Para Além do Silêncio*, nº 2, 1992.
- Amaral, M.A., *Reflectindo sobre a reabilitação dos surdos*, In: *Integrar*, nº 2, 1993.
- Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R., *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, 1994.
- Amaral, M.A., *Estratégias de Leitura em Crianças Surdas, trabalho no prelo*.
- Anderson, R., et alii, *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, Washington, The National Institute of Education, 1985.
- Andersson, R., *Second Language Literacy in Deaf Students*, In: Ahlgren, I., *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- Armstrong, D., Stokoe, W., Wilcox, S., *Gesture and the Nature of Language*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1995.
- Armstrong, D., *Original Signs*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1999.
- Arnold, P., Walter, G., *Communication and Reasoning Skills of Deaf and Hearing Signers, Perceptual and Motor Skills*, nº 49, 1979.
- Babbini, B., Quigley, S., *A Study of the Growth Patterns in Language, Communication and Educational Achievement in Six Residential Schools for Deaf Students*, University of Illinois, Institute for Research on Exceptional Children, n. 46208, 1970.
- Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Philadelphia, Sydney, Ed. Multilingual Matters, Lda., 1997.
- Barberá, F., *La Enseñanza del Sordomudo por el Método Oral Puro*, Valência, Imprensa Manuel Alufre, 1985.
- Battison, R., *Phonological Deletion in American Sign Language*, In: *Sign Language Studies*, nº 5, 1974.

- Battro, A.M., *O Pensamento de Jean Piaget*, Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, Lda., 1976.
- Bellugi, U., Klima, E., *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf*, Psychology Today, nº 6, 1972.
- Bellugi, U., Siple, P., *Remembering with and without words*, In: Current Problems in Psycholinguistics, Paris, Ed. Bresson, 1974.
- Bellugi, U., Klima, E., Siple, P., *Remembering in Signs*, Cognition, n. 3, 1975.
- Bellugi, U., *The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language*, In: Martin, D., Cognition, Education and Deafness, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Bellugi, U., Van Hoek, K., Lillo Martin, D., O'Grady, L., *The Acquisition of Syntax and Space in Young Deaf Signers*, In: Language Development in Exceptional Circumstances, Edinburgh, Ed. Bishop and K. Mogford, 1988.
- Bellugi, U., Poizner, H., Klima, E., *Language Modality and the Brain*, In: Trends in Neurosciences, nº 10, 1989.
- Bennet-Kastor, T., *Noun Phrases and Coherence in Child Narratives*, In: Journal of Child Language, vol. 10, n. 1, 1983.
- Bergmann, R., *Teaching Sign Language as the Mother Tongue in the Education in Denmark*, In: Ahlgren, I., et alii, Bilingualism in Deaf Education, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- Bess, F., Humes, L., *Fundamentos de Audiologia*, Porto Alegre, Ed. Artmed, 1998.
- Bishop, D., Mogford, K., *Language Development in Exceptional Circumstances*, Edimburgo, Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.
- Blanton, R.L., Nunnally, J., *Semantic Habits and Cognitive Style Processes in the Deaf*, Journal of Abnormal and Social Psychology, n. 68, 1964.
- Bodner-Johnson, B., *Family Conversation Style: Its Effect on Deaf Child's Participation*, In: Exceptional Children, nº 57-6, 1991.
- Bogaerde, B., *Language Acquisition with Non-native Input*, Ed. Beppie van den Bogaerde, 1994.
- Bogaerde, B., *Input and Interaction in Deaf Families*, Netherlands, Ed. Omslag, 2000.
- Bonkowsky, N., et alii, *Education and the Social Constructions of Mind: Vygotskian Perspectives on the Cognitive Development of Deaf Children*, In: Martin, D., Cognition, Education and Deafness, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Bouvet, D., *La Parole de l'Enfant Pour Une Éducation Bilingue de l'Enfant Sourd*, Paris, Ed. PUF, 1989.
- Braden, P.J., *Deafness Deprivation and IQ*, New York, Ed. Plenum Press, 1994.
- Bradford, L.J., Hardy, W.G., *Hearing and Hearing Impairment*, New York, Ed. Grune and Stratton, 1979.
- Bredart, S., Rondal, J.A., *L'Analyse Du Langage Chez L'Enfant*, Bruxelas, Ed. Pierre Mardaga, 1982.
- Bronckart, J.P. et alii, *La Genèse de La Parole*, Paris, Ed. Presses Universitaires de France, 1980.
- Bronfenbrenner, U., *L'Écologie Experimentale de l'Éducation*, In: Alain Beaudot – Sociologie de l'École, Paris, Dunot, 1981.
- Bruce, B., *Background Knowledge and Reading Comprehension*, In: Langer, J., et alii, Reader Aspects Author Bridging the Gap, Newark, International Reading Association, 1982.
- Bruning, R., et alii, *A Contextualist Perspective of Language Processing by Prelingually Deaf Students*, In: Martin, D. Cognition, Education and Deafness, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Cairney, T.H., *Enseñanza de la Comprensión Lectora*, Madrid, Ed. Morata, SA, 1990.
- Carroll, J.B., *Psicologia da Linguagem*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1964.
- Carroll, J.B., *O Estudo da Linguagem*, Petrópolis, Ed. Vozes, Lda., 1973.
- Caselli, M., *Communication to Language: Deaf Children's and Hearing Children's Development Compared*, In: Sign Language Studies, nº 39, 1984.

- Caselli, M., Rampelli, P., *LIS – Lingua Italiana dei Segni*, In: Italiano e Oltre, nº 1, 1987.
- Caselli, C., et alii, *Linguaggio e Sordità*, Florença, Ed. La Nuova Italia, 1994.
- Caselli, M., Volterra, V., *From Communication to Language in Hearing and Deaf Children*, In: Volterra, V., Ertling, C., *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1994.
- Castro, A., *A Epistemologia das Ciências Sociais do Homem e Suas Relações com a Psicologia*, Lisboa, Ed. Assírio e Alvim, 1976.
- Castro Pinto, M.G., *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*, Porto, Ed. Porto Editora, 1994.
- Castro, R.V., *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*, Braga, Ed. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995.
- Castro, R.V., *A Educação Linguística: objectivos, Conteúdos e Contextos de Realização*, In: Didácticas/Metodologias da Educação, Braga, Ed. Departamento de Metodologias da Educação, 1997.
- Catach, N., *La Ponctuation*, Langue Française, 45, Paris, Ed. Larousse, 1980.
- Catts, H., Kamhi, A., *Simplification of /S/ + Stop Consonant Clusters: A Developmental Perspective*, Journal of Speech and Hearing Research, n. 27, 1984.
- Chacoto, L., *Des la Transcription et l'Édition de Textes Oraux jusqu'a l'Analyse Linguistique d'une Langue Parlée: Quelques Aspects Methodologiques*, Separata de Estudos Franceses 8-9, Universidade de Salamanca, 1993.
- Chall, J., *Stages of Reading Development*, New York, Ed. McGraw-Hill, 1983, In: Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Ed. ISPA, 1994.
- Chapman, R.S., *Processos e Distúrbios na Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1996.
- Chaveau, G., *Comment l'Enfant Devient Lecteur*, Paris, Ed. Retz, 1997.
- Chomsky, N., *Linguagem e Pensamento*, Petrópolis, Ed. Vozes, Lda., 1977.
- Chomsky, N., *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Coimbra, Ed. Sucessor, 1978.
- Chomsky, N., *Linguagem*, In: Enciclopédia Einaudi, Vol. 2, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional, 1984.
- Christensen, K., *A Piagetian Model for Observation of Verbal, Nonvocal and Nonverbal Cognitive Behavior in Hearing-Impaired Infants and Young Children*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- *Classificação Nacional das Profissões*, Lisboa, Ed. IEFP – MESS , 1994 e 1998.
- Clay, M.M., *Early Childhood Cultural Diversity in New Zealand*, In: Reading Teacher, nº 29, 1976.
- Collins-Ahlgreen, M., *Spacial-Locative Predicatives in Thai Sign Language*, In: Sign Language Research: Theoretical Issues, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1990.
- Conrad, R., *Speech and Reading*, Cambridge, Ed. Mit Press, 1972.
- Costa, J.A., Sampaio e Melo, A., *Dicionários Editora*, 8ª Edição revista e actualizada, Porto, Ed. Porto Editora, 1999.
- Coutinho, A., *Avaliação do Uso da Lingua Portuguesa num Grupo de Surdos*, In: Para Além do Silêncio, nº 1, 1992.
- Coutinho, A., *Integração, Surdez e Angústia*, In: Revista da CPL, nº 12, 1993.
- Coutinho, A., *A Escrita em Crianças Surdas*, trabalho no prelo.
- Croce, B., *Estetica Coma Scienza dell'Espressione e Linguistica Generale*, Teoria e Storia, Milano - Palermo - Napoli, Ed. Sandron, 1902.
- Crystal, D., Craig, E., *Contrived Sign Language*, In: Sign Language of the Deaf, New York, Ed. Schlesinger and Namir, 1978.

- Cummins, J., *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego, Ed. College-Hill Press, 1984.
- Cunha, C., Cintra, L., *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Ed. João Sá da Costa, 1984.
- Cunningham, P., Cunningham, J., *Content Area Reading-Writing Lessons*, *The Reading Teacher*, vol. 40, n. 6, 1987.
- Damásio, A.R., *O Erro de Descartes*, Lisboa, Ed. Europa-América, 1994.
- Davey, B., LaSasso, C., *A Comparison of Reading Comprehension Test Performance for Deaf and Hearing Subjects*, *Journal of Speech and Hearing Research*, n. 26, 1983.
- Davey, B., LaSasso, C., *Cognitive Style as a Mediator in Reading Comprehension Test Performance for Deaf Students*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- De Beaugrande, R., *Les Contraintes Générales qui Affectent les Processus de Compréhension du Langage*, In: *Bulletin de Psychologie*, n° 356, 1982.
- Deck, C., *Bilingual Education for Deaf Children in France*, In: Kyle, J., et alii, *Sign and School*, Clevedon, Ed. Multilingual Matters, Lda., 1987.
- Delgado-Martins, M.R., *Estratégias de Aquisição da Linguagem na Criança Deficiente Auditiva*, In: *Revista do Desenvolvimento da Criança*, Vol. 2, n° 1 e 2, 1981.
- Delgado-Martins, M.R., *Estudo Linguístico*, In: Pinho e Melo, et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- Delgado-Martins, M.R., *Situação Educativa Actual*, In: Pinho e Melo et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- Delgado-Martins, M.R., *Integração da Criança Surda em Jardim Infantil: Uma Experiência de Linguagens Alternativas*, *Análise Psicológica*, n° 1, 1985.
- Delgado-Martins, M.R., *Introdução. Mãos Que Falam*, Lisboa, Ed. Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Divisão do Ensino Especial, 1985.
- Delgado-Martins, M.R., *Gestudário – Uma Perspectiva Linguística*, Vols. 1 e 2, Lisboa, Ed. Secretariado Nacional de Reabilitação e Ministério da Educação, 1991.
- Delgado-Martins, M.R., *Ouvir. Falar. Introdução à Fonética do Português*, Lisboa, Ed. Caminho, 2ª Edição, 1992.
- Delgado-Martins, M.R., Freitas, M.J., *Estruturação Temporal da Fala: Análise Acústica e Reconhecimento Perceptivo* In: *Encontro de Processamento de Língua Portuguesa*, Lisboa, FLL, 1993.
- Delgado-Martins, M.R., et alii, *Emergência de uma Terminologia Linguística em Língua Gestual Portuguesa*, In: *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 1997.
- Delgado-Martins, M.R., Ramalho, G., Costa, A., *Processamento da Informação pela Leitura e pela Escrita*, In: *Literacia e Sociedade*, Lisboa, Ed. Caminho, 2000.
- Denmark, J., *Deafness and Mental Health*, Londres, Ed. Jessica Kingsley Publishers, 1994.
- Dewey, J., *The Theory of Inquiry*, New York, Ed. Henry Holt and Company, 1938.
- DiFrancesca, S., *Academic Achievement Test Results of a National Testing Program for Hearing-Impaired Students-United States*, Washington, Ed. Gallaudet College, n. 9, 1972.
- Downing, J., *Children's Concepts of Language in Learning To Read*, In: *Educational Research*, n. 12, 1970.
- Downing, J., *Comparative Reading*, New York, Ed. Collier-Macmillan, Ld., 1973.
- Downing, J., *Reading and Reasoning*, New York, Ed. Springer and Chambers, 1979.
- Downing, J., Leong, C.K., *Psychology of Reading*, New York, Ed. Macmillan, 1982.
- Downing, J., Valtin, R., *Language Awareness and Learning To Read*, New York, Ed. Springer-Verlag, 1984.

- Downing, J., *A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., Os Processos da Leitura e Escrita, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Downing, J., *Cognitive Psychology and Reading in the URSS*, New York, Ed. J.A. Downing, 1988.
- Dubois, C., *Bases de Análise Linguística*, Coimbra, Ed. Livraria Almedina, 1977.
- Ducrot, O., Todorov, T., *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991.
- Duffy, G., et alii, *Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestion*, New York, Ed. Longman, 1984.
- Edmondson, W., Kalsson, F., *Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research*, Hamburgo, Ed. Signum-Press, 1990.
- Engberg-Pederson, E., Pederson, A., *Proforms in Danish Sign Language. Their Use in Figurative Signing*, In: Proceedings of the III International Symposium on Sign Language Research, Silver Spring, Ed. Linstock Press, 1985.
- Esteves, A., *A Investigação-Ação*, In: Silva, A., Pinto, J., Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Ed. Afrontamento, 1987.
- Faria, I. H., Falé, I., *Um Curriculum Especializado para a Educação Especial*, In: Castro, R. V., Sousa, M. L., *Linguística e Educação*, Lisboa, Ed. APL – Colibri, 1998.
- Faria, I. H., *A Aquisição da Noção de 'Agente' e a Produção de Sujeitos Sintáticos por Crianças Portuguesas até aos Dois Anos e Meio*, In: Revista Internacional de Língua Portuguesa nº 10, 1993.
- Faria, I. H., *Studies on the Acquisition of Portuguese*, Lisboa, Ed. Isabel Hub Faria e Freitas, Lisboa, 1995.
- Faria, I. H., Martins, M. et al., *Análise de Narrativas da História da Rã em Língua Gestual Portuguesa*, In: *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, vol. I, Faro, APL, 2000.
- Faria, I. H., et al., *Predicados de Movimento em Língua Gestual Portuguesa*, In: *Polifonia* nº 4, Lisboa, Ed. Colibri, 2001.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, México, Ed. Siglo Veinteuno, SA, 1979.
- Ferreiro, E., Palácio, M., *Os Processos da Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Filbert, M., *Cognitive Styles in the Deaf*, Perceptual and Motor Skills, n. 24, 1967.
- Fijalkow, J., *Mauvais Lectures Pourquoi?*, Paris, Ed. PUF, 1986.
- Fijalkow, E., *Clarté Cognitive en Grand Section de Maternelle et Lecture au Cours Préparatoire*, In: Chaveaux, G., Remond, M., *L'Enfant Apprenti Lecteur, L'Entrée dans le Système Écrit*, Paris, Collection CRESAS, n. 10, INRP – Ed. L'Harmattan, 1993.
- Fijalkow, J., *Sur la Lecture*, Issy-les-Moulineaux, Ed. ESF, 2000.
- Fisher, S.D., *The Ontogenetic Development of Language*, In: Strauss, E.W., *Language and Language Disturbances*, Pittsburgh, Ed. Duquesne University Press, 1974.
- Fitts, P., *Factors in Complex Skill Training*, In: Glasser, R., *Training Research and Education*, Pittsburg, Ed. University of Pittsburg Press, 1962.
- Fodor, J.A., *The Language of Thought*, New York, Ed. Thomas Crowell, 1975.
- Fok, Y.A., Bellugi, U., Van Hoek, K., Klima, E., *The Formal Proprieties of Chinese Languages in Space*, In: *Cognitive Aspects of the Chinese Language*, Hong Kong, Ed. M. Kiu, H.C. Chen, M.J. Chen, 1988.
- Formosinho, J.O., et alii, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora, 1996.
- Foucambert, J., *A Criança, o Professor e a Leitura*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1977.
- Foucambert, J., *A Leitura em Questão*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1994.
- Frederickson, C.M., *Effects of Context-induced Processing Operations on Semantic Information Acquired from Discourse*, In: *Cognitive Psychology*, nº 7, 1975.
- Friedman, L., *Space, Time and Person Reference in American Sign Language*, In: *Language*, nº 51, 1975.

- Friedman, L., *Phonology of a Soundless Language: Phonological Structure of the American Sign Language*, Doctoral Dissertation, University of California, 1976.
- Frith, U., *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, In: Patterson, K., et alii, *Surface Dyslexia: Neuro-Psychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, Londres, Ed. Erlbaum, 1985.
- Fromkin, V., Rodman, R., *Introdução à Linguagem*, Coimbra, Ed. Livraria Almedina, 1993.
- Fromkin, V., Rodman, R., *An Introduction to Language*, California, Ed. Marcourt Brace College, 1998.
- Frostig, M., Horne, D., *The Frostig Program for the Development of Visual Perception*, Chicago, Ed. Follet, 1964.
- Furth, H.G., *A Comparison of Reading Test Norms of Deaf and Hearing Children*, American Annals of the Deaf, n. 111, 1966.
- Furth, H.G., *Thinking Without Language – Psychological Implications of Deafness*, New York, Ed. Free Press, 1966.
- Gallaway, C., Woll, B., *Interaction and Childhood Deafness*, In: Gallaway, C., and Richards, B., *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1994.
- Gallaway, C., *Early Interaction*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, Londres, Ed. David Fulton Publishers, 1998.
- Giasson, J., *A compreensão na Leitura*, Lisboa, Ed. Asa, 1993.
- Gipson, E., Levin, H., *The Psychology of Reading*, Cambridge, Ed. MIT Press, 1975.
- Glassner, B., Moreno, Y., *The Qualitative-quantitative Distinction in the Social Sciences*, Dordrecht, Ed. Kluwer Academic Publishers, 1989.
- Goodman, K., *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*, In: Journal of the Reading Specialist, n° 6, 1967.
- Goodman, K., *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*, In: Singer, H., Ruddlell, R., *Theoretical Models and Process of Reading*, Newark, International Reading Association, 1976.
- Goodman, K., Goodman, Y., *Learning to Read is Natural*, In: Resnick et alii, *In Theory and Practice of Early Reading*, Hillsdale, Ed. Erlbaum, 1979.
- Goodman, K., Gollasch, F., *Word Omissions: Deliberate and Non-deliberate*, In: *Reading Research Quarterly*, n° 16, 1980.
- Goodman, K., *Unity in Reading*, In: Singer, H., Ruddlell, R., *Theoretical Models and Process of Reading*, Newark, International Reading Association, 1985.
- Goodman, K., *O Processo de Leitura: Considerações a Respeito das Línguas e do Desenvolvimento*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Goodman, Y., *O Desenvolvimento da Escrita em Crianças Pequenas*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Gough, P., Hillinger, M., *Learning To Read*, Bulletin of the Orton Society, n° 30, 1980.
- Gough, P.B., *One Second of Reading*, In: Kavanagh, J.F., Mattingly, I.G., *Language by Ear and by Eye*, Cambridge, Ed. MITPress, 1972.
- Grabe, W., *Current Developments in Second-Language Reading Research*, TESOL Quarterly, n° 25, 1991.
- Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, Londres, Ed. David Fulton Publishers, 1998.
- Grémion, J., *La Planète Des Sourds*, Paris, Ed. Presses Pocket, 1991.
- Griffith, P.L., et alii, *Story Structure, Cohesion and Propositions in Story Recalls by Learning-disabled and Nondisabled Children*, In: *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 15, n. 6, 1986.
- Grosjean, F., *Life With Two Languages*, Cambridge, Ed. Harvard University Press, 1982.
- Grosjean, F., *The Bilingual and the Bicultural Person in Hearing and in Deaf World*, In: *Sign Language Studies*, n° 77, Ed. Winter, 1992.

- Hanson, V., Wilkenfeld, D., *Morphophonology and Lexical Organization*, In: Deaf Readers, Language and Speech, n. 28, 1985.
- Hanson, V., *Phonology and Reading: Evidence from Profoundly Deaf Readers*, In: Shankweiler, D., Liberman, I., Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle, Michigan, Ed. University Michigan Press, 1989.
- Hayes, P., Arnold, P., *Is Hearing Impaired Children's Reading Delayed or Different?*, Journal of Research in Reading, n. 15, 1992.
- Heiling, K., *The Development of Deaf Children*, Hamburgo, Ed. Signum, 1995.
- Henderson, E.H., *Development Concepts of Word*, In: Henderson, E.H., and alii, Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell, Newark, International Reading Association, 1980.
- Hindley, P., Kitson, N., *Mental Health and Deafness*, Filadélfia, Ed. Whurr Publishers, 2000.
- Holmes, B., *A Confirmation Strategy for Improving Poor Readers' Ability to Answer Inferential Questions*, The Reading Teacher, vol. 37, n. 2, 1983.
- Hoskisson, K., *Successive Approximation and Beginning Reading*, Elementary School Journal, n° 75, 1975.
- Iorm, A.F., *Psicologia das Dificuldades em Leitura e Ortografia*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1983.
- Israël, L., *Cérebro Direito Cérebro Esquerdo*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget, 1995.
- Jacobson, R., *Linguística e Comunicação*, S. Paulo, Ed. Cultrix, 1970.
- Jacobson, R., In: Strong, M., *Language, Learning and Deafness*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1988.
- Johnson, D., Myklebust, H., *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*, New York, Ed. Grune and Stratton, 1967.
- Johnston, P., *Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias*, The Reading Research Quarterly, Vol. XIX, n. 2, 1986.
- Jolibert, J. et alii, *Formando Crianças Leitoras*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1994.
- Kaufman, A.M., et alii, *A Alfabetização de Crianças: Construção e Intercâmbio*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1998.
- Kelly, A., *Action Research: What Is it and What Can it Do?* In: Burgess, R., Issues in Educational Research. Qualitative Methods, Lewes, Ed. Falmer Press, 1985.
- King, S., Davey, B., *Acquisition of Word Meaning from Context*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1991.
- Kintsch, W., Van Dijk, T.A., *Toward a Model of Text Comprehension and Productions*, In: Psychological Review, n° 85, 1978.
- Kintsch, W., *On Modeling Comprehension*, In: Educational Psychologist, n° 14, 1979.
- Klima, E., Bellugi, U., *The Signs of Language*, Cambridge, Ed. Harvard University Press, 1979.
- Knoll, B.M., *Antecedents of Individual Differences in Children's Writing Attainment*, In: Knoll, B.M., Wells, G., Explorations in the Development of Writing, Wiley, Ed. Knoll and Wells, 1983.
- Kolinsky, R., Morais, J., Segui, J., *La Reconnaissance des Mots dans les Différentes Modalités Sensorielles*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.
- Krashen, S., Long, M., Scarcella, R., *Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition*, In: Child Adult Differences in Second Language Acquisition, Rowley, Ed. Krashen, Scarcella and Long, 1982.
- Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Ed. Pergamon Press, 1982.
- Kyle, J., Woll, B., *Language in Sign*, London, Ed. Helm, 1983.
- Kyle, J., *Sign Processes in Deaf People in Working Memory*, Bristol, Ed. School of Education Research Unit, 1986.
- Kyle, J., Woll, B., *Sign Language*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1991.

- LaBerge, D., Samuels, S.J., *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading*, In: Cognitive Psychology, nº 6, 1974.
- Laborit, E., *Le Cri de la Mouette*, Paris, Ed. Robert Laffont, 1994.
- Lakner, J.R., *A Developmental Study of Language Behavior*, In: Retarded Children, Neuropsychologie, n. 6, 1968.
- Landsheere, V., *Educação e Formação*, Lisboa, Ed. Asa, 1994.
- Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget, 1992.
- Lenneberg, E., *Biological Foundations of Language*, New York, Ed. Wiley and Sons, 1967.
- Liddell, S., *An Investigation into Syntactic Structure of American Sign Language*, Doctoral Dissertation, University of California, 1977.
- Liddell, S., Johnson, R., *American Sign Language Compound Formation Processes*, In: Natural Language and Linguistic Theory, nº 4, 1986.
- Liddell, S., Johnson, R., Erting, C., *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1989.
- Liddell, S., Johnson, R., *Towards Theoretical Sound Practices in Deaf Education*, In: In: Liddell, S., Johnson, R., Erting, C., et alii, *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1992.
- Lipschy, G., *Tradução*. In: Enciclopédia Einaudi, vol. 2, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.
- Livingston, S., *Rethinking the Education of Deaf Students*, Portsmouth, Ed. Heinemann, 1997.
- Locke, J., Locke, V., *Deaf Children's Phonetic Visual and Dactylic Coding in a Graphema Recall Task*, Journal of Experimental Psychology, n. 89, 1971.
- Luetke-Stahlman, B., *Language Issues in Deaf Education*, New York, Ed. Butte Publications, 1998.
- Lúria, A.R. *On the Pathology of Grammatical Operations*, APN, RSFSR, nº 17, 1946.
- Lúria, A.R., *Pensamento e Linguagem*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1987.
- Lynas, W., *Communication Options in the Education of Deaf Children*, Londres, Ed. Whurr Publishers, Lda., 1999.
- Marchesi, A., *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*, Madrid, Ed. Alianza, 1987.
- Maria, K., McGinitie, W., *Prior Knowledge as a Handicapping Condition*, Conferência apresentada em "Fourth International Colloquium in School Psychology", Jerusalém, Julho, 1980.
- Markowicz, H., *Some Sociolinguistic Considerations of American Sign Language*, In: Sign Language Studies, nº 1, 1972.
- Marschark, M., *Psychological Development of Deaf Children*, New York, Ed. Oxford University Press, 1993.
- Marschark, M., Siple, P., Lillo Martin, D., Campbell, R., Everhart, V., *Relations of Language and Thought*, New York, Ed. Oxford University Press, 1997.
- Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Mattis, S., French, J.H., Rapin, I., *Dyslexia in Children and Young Adults: Three Independent Neuropsychological Syndromes*, In: Developmental Medicine and Child Neurology, nº 17, 1975.
- Maxwell, M.M., *Ethnography – Education of Deaf Children*, In: Sign Language Studies, nº 47, 1985.
- McDonald, F.J., *Educational Psychology*, Belmont, Ed. Wadsworth, 1965.
- McGinitie, W., et alii, *O Papel das Estratégias Cognitivas não Acomodativas em Certas Dificuldades e Compreensão da Leitura*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- McNeill, D., *Hand and Mind*, Chicago, Ed. University of Chicago, 1992.

- Meadow, K., *Name Signs as Identity Symbols in the Deaf Community*, California, Ed. University of California, 1972.
- Meyer, D.E., Schvaneveldt, R.W., Rudy, M.G., *Loci of Contextual Effects on Word Recognition*, In: Rabbitt, P.M., et alii, *Attention and Performance*, New York, Ed. Academic Press, vol. V, 1975.
- Moll, L.C., *Vygotsky e a Educação*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1996.
- Monod, J., *De homine*, Rivista dell' Instituto di Filosofia, Roma, N<sup>os</sup>. 53-56, Setembro, 1975.
- Moores, D., Meadow-Orlans, K., *Educational and Development Aspects of Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1993.
- Moores, D.F., *Reactions from Researchers Point of View*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Morais, J., *A Arte de Ler*, Lisboa, Ed. Cosmos, 1977.
- Morris, J.M., *Reading in Primary School*, Londres, Ed. Newness, 1959.
- Myklebust, H.R., *The Psychology of Deafness: Sensory Deprivation, Learning and Adjustment*, New York, Ed. Grune and Stratton, 1964.
- Nelson, K.E., Loncke, F., Camarata, S., *Implications of Research on Deaf and Hearing Children's Language Learning*, New Jersey, Ed. Lawrence Erlbaum, 1993.
- Newport, E.S., *Constraints on Learning and Their Role in Language Acquisition: Studies of the Acquisition of American Sign Language*, In: *Language Sciences*, n. 10, 1, 1991.
- Noidén et alii, *Pedagogisk – Psykologiska Problem*, In: Heiling, K., *The Development of Deaf Children*, Hamburgo, Ed. Signum, 1995.
- Oléron, P., *Linguagem e Desenvolvimento Mental*, Bruxelas, Ed. Mardaga, 1978.
- Padden, C., Humphries, T., *Voices from a Culture*, Cambridge, Ed. Harvard University Press, 1988.
- Paranis, I., Long, G., *Relationships Among Spatial Skills, Communication Skills and Field Independence in Deaf Students*, *Perceptual and Motor Skills*, n. 49, 1979.
- Paul, P., et alii, *Use of ASL in Teaching Reading and Writing to Deaf Students: An Interactive Theoretical Perspective*, In: In: Liddell, S., Johnson, R., Erting, C., et alii, *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1992.
- Paul, P., *Toward a Psychology of Deafness: Theoretical and Empirical Perspectives*, Boston, Ed. Allyn and Bacon, 1993.
- Paul, P., Quigley, S., *Language and Deafness*, California, Ed. Singular Publishing Group, 1994.
- Penha, R., Veiga, G., Reis, J., *Avaliação Audiológica em Crianças*, In: *Revista Portuguesa de Audiofonia*, n. 1, 1989.
- Perfetti, C., *Reading Ability*, New York, Ed. Oxford University Press, 1985.
- Piaget, J., *Logique et Connaissance Scientifique*, Paris, Ed. Gallimard, 1967.
- Piaget, J., *La Psychologie de l'Intelligence*, Paris, Librairie Armand Colin, 1967.
- Piaget, J., *Psicologia e Epistemologia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1972.
- Piaget, J., *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1974.
- Piaget, J., *L'équilibration des Structures Cognitives*, Paris, Ed. PUF, 1975.
- Piaget, J., *A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1976.
- Piaget, J., *A Linguagem e o Pensamento da Criança*, Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- Piaget, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Ed. Morata, 1993.
- Piaget, J., *Biologia e Conhecimento*, Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.
- Piattelli-Palmarini, M., *Teorias da Linguagem. Teorias da Aprendizagem*, São Paulo, Ed. Cultrix, 1983.

- Pickersgill, M., *Bilingualism – Current Policy and Practice*, In: Woll, B., *Issues in Deaf Education*, London, Ed. David, 1998.
- Pidgeon, D., *Theory and Practice in Learning To Read*, In: Downing, J., Valtin, R., *Language Awareness and Learning To Read*, New York, Ed. Springer-Verlag, 1984.
- Pien, O., *The Development of Communications Functions in Deaf Infants of Hearing Parents*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1987.
- Pinker, S., *The Language Instinct*, Londres, Ed. Penguin Books, 1994.
- Pintner, R., Eisenson, J., Stanton, M., *The Psychology of the Physically Handicapped*, New York, Ed. Crofts Comp., 1941.
- Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., Livingstone, R., *Motion Analysis in a Visual Gestural Language*, In: *Event Cognition*, Hillsdale, Ed. Lawrence Erlbaum, 1986.
- Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, Cambridge, Ed. Massachusetts Institute of Technology, 1995.
- Portmann, M., Portmann, C., *Étude Audiométrique des Surdités Selon la Localisation des Lésions*, Paris, Ed. Masson, 1978.
- Ramirez, J.D., Yuen, S.D., Ramey, D.R., *Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Transitional Bilingual Education. Programs for Language – Minority Children*, San Mateo, Ed. Aguirre, 1991.
- Raposo, E.P., *Introdução à Gramática Generativa*, Lisboa, Ed. Moraes, 1978.
- Raposo, E.P., *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*, Lisboa, Ed. Caminho, 1992.
- Rayner, K., Pollatsek, A., *The Psychology of Reading*, New Jersey, Ed. Prentice-Hall, 1989.
- *Recommendation BLAP02/IBIS: Classification Audiométrique des Déficiences Auditives*, Lisboa, Maio 1997.
- Reid, J.F., *Learning To Think About Reading*, In: *Educational Research*, nº 9, 1966.
- Reilly, J., McIntire, M., Bellugi, U., *A New Perspective on Universals in Language Acquisition*, In: *Theoretical Issues in Sign Language Research*, Chicago, Ed. University of Chicago Press, 1992.
- Rondal, J.-A., *L'Évaluation du Langage*, Liège, Ed. Mardaga, 1997.
- Rumelhart, D.E., *Toward an Interactive Model of Reading*, In: *Attention and Performance*, Hillsdale, Ed. Erlbaum, Vol. 6, 1977.
- Sacks, O., *Vendo Vozes*, Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1990.
- Samuels, S.J., Kamil, M., *Models of the Reading Process*, In: Pearson, B., et alii, *Handbook of Reading Research*, New York, Ed. Longman, 1984.
- Saussure, F., *Curso de Linguística Geral*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1977.
- Schaller, S., *A Man Without Words*, California, Ed. University of California Press, 1995.
- Schlesinger, H., Meadow, K., *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*, Berkeley, Ed. University of California Press, 1972.
- Schlesinger, H., *Questions and Answers in the Development of Deaf Children*, In: *Language Learning and Deafness*, Cambridge, Ed. Michael Strong, 1988.
- Schley, S., *Language Proficiency and Bilingual Education of Deaf Children*, A PHD Thesis Presented to the Faculty of Education of Harvard University, 1994.
- Schneuwly, B., *La Construction Social du Langage Écrit chez l'Enfant*, In: Schneuwly, B., Bronckart, J.P., *Vygotsky Aujourd'hui*, Paris, Ed. Niestlé, 1985.
- Scott, C.M., *Adverbial Connectivity in Conversations of Children 6 to 12*, In: *Journal of Child Language*, vol. 11, n. 2, 1984.
- Sequeira, F., *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga, Ed. Universidade do Minho, 1993.

- Shriner, T., Sherman, D., *An Equation for Assessing Language Development*, Journal of Speech and Hearing Research, n. 10, 1967.
- Singer, H., *Conceptualization in Learning To Read*, In: Schick, G.B., et alii, *New Frontiers in College-Adult Reading*, Milwaukee, National Reading Conference, 1966.
- Simon, H., *As Ciências do Artificial*, Lisboa, Ed. Arménio Amado, 1981.
- Siple, P., *Universals, Generalizability and the Acquisition of Signed Language*, In: Marschark, M., et alii, *Relations of Language and Thought*, New York, Ed. Oxford University Press, 1997.
- Skutnabb-Kansas, T., *Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism*, In: Ahlgren, I., *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- Smith, F., *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers*, New York, Ed. Holt, Rinehart, Winston, 1975.
- Smith, F., *Understanding Reading*, New York, Ed. Rinehart and Winston, 1978.
- Smith, F., *Leitura Significativa*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.
- Spiro, R.J., Tirre, W.C., *Individual Differences in Schema Utilization During Discourse Processing*, In: Journal of Educational Psychology, n° 72, 1980.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R., *Psicologia Educacional*, Lisboa, McGraw-Hill, 1993.
- Stanovich, K.E., *Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in Reading Fluency*, In: *Reading Research Quarterly*, n° 16, 1980.
- Stokoe, W., *Sign Language Structure, Studies in Linguistic Occasional Papers*, Washington, Ed. University of Buffalo Press, 1960.
- Stokoe, W., Casterline, D., Croneberg, C., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington, Ed. Linstock Press, 1965.
- Stokoe, W., *Simultaneous Communication, ASL, An Other Classroom Communication Modes*, Washington, Ed. Linstock Press, 1992.
- Strong, M., *Language Learning and Deafness*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1988.
- Strong, M., *A Cooperative Language Program for the Deaf Utilizing Bilingual Principles*. In: Liddell, S., Johnson, R., Erting, C., et alii, *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1992.
- Taille, Y., *Piaget, Vygotsky, Wallon*, São Paulo, Ed. Summus, Lda., 1992.
- Tervoort, B., Verbek, A.J., *Analysis of Communicative Structure Patterns in Deaf Children*, Groningen, Ed. Onderzock, NR, 1967.
- Thibault, P. et Vincent, D., *La Transcription en la Standardisation des Productions Orales*, LINX, 18, Paris, Ed. Univ. Paris-X-Vanterre, 1990.
- Titone, R., *Um Modelo Psicolinguístico Modelar de la Aprendizaje de la Lectura*, Revista Portuguesa de Educação, n° 2, 1989.
- Titus, A., Reynolds, D., *Bilingual/Bicultural Education – A Change*, In: Liddell, S., Johnson, R., Erting, C., et alii, *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1992.
- Triado, C., *El Desarrollo de la Comunicación en el Niño Sordo*, In: *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*. Vol. XI, n° 3, 1991.
- Triado, C., Fernandez, P., *A Propósito de una Investigación sobre el Desarrollo de la Comunicación en el Niño Sordo*, In: *Revista FIAPAS*, 1992.
- Triado, C., Fernandez, P., *La Mediación Semiótica en el Sordo*, In: *Foniatria y Audiología*. Vol. XII, n° 4, 1992.
- Triado, C., *Interacción Comunicativa en Contexto Familiar: Padres-Niños Sordos*, In: Bassedas, M. (comp.), *Interacción en las Primeras Edades*. Barcelona, Ed. Ayuntamiento de Barcelona, 1993.

- Triado, C., Fernandez, P., *La Lengua de Signos: Lengua de una Minoría Cultural*. In: Pujol, M., Sierra, F. (comp.), *Las Lenguas en la Europa Comunitaria II*, Amsterdam, Ed. Diallogos hispanos, 1996.
- Triado, C., *Lenguas de Minorías*, In: Pujol, M., Sierra, F. (comp.), *Las Lenguas en la Europa Comunitaria II*, Amsterdam, Ed. Diallogos hispanos, 1996.
- Triado, C., Fernandez, P., *Interacción Comunicativa con Niños sordos en Contextos Naturales de Desarrollo: Categorías para su Análisis*, In Anguera, M.T., *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica*, Barcelona: Ed. Edicions Universitat, 1999.
- Triado, C.; Fernandez, P., *Interacción Comunicativa Padres-Niños Sordos: Adquisición de la Deixis*, In Rio, M.J., *El desarrollo del Lenguaje en Personas con Necesidades Educativas Especiales: Una Perspectiva Interactiva*, Basrcelona Ed. Martinez Roca, 2000.
- Trybus, R., Karchmer, M., *School Achievement Scores of Hearing-Impaired Children*, *American Annals of the Deaf*, n. 122, 1977.
- Tuckman, B.W., *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- Valtin, R., *Awareness of Features and Functions of Language*, In: Downing, J., Valtin, R., *Language Awareness and Learning To Read*, New York, Ed. Springer-Verlag, 1984.
- Vanoye, F., *Usos da Linguagem*, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1998.
- Vernon, M.D., *Backwardness in Reading*, Londres, Ed. Cambridge University Press, 1957.
- Viana, F.L. *Da Linguagem Oral à Leitura*, Braga, Universidade do Minho, 1998.
- Vieira, F., *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Braga, Universidade do Minho, IEP, 1998.
- Vilela, M., *Tradução e Análise Construtiva: Teoria e Aplicação*, Lisboa, Ed. Caminho, 1994.
- Volterra, V., Erting, C., *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1994.
- Vygotsky, L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Ed. Harvard, 1978.
- Vygotsky, L.S., *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology*. In: A.R. Lúria, Ed. L.S. Vygotsky, 1982.
- Vygotsky, L.S., *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1993.
- Wallin, L., *Polymorphic Predicates in Swedish Sign Language*, In: *Sign Language Research: Theoretical Issues*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1990.
- Weaver, P., *Comprehension, Recall and Dyslexia: a Proposal for the Application of Schema Theory*, *Bulletin of the Orton Society*, nº 28, 1978.
- Weaver, P., Dickinson, D., *Strong Comprehension and Recall in Dyslexic Students*, *Bulletin of the Orton Society*, nº 29, 1979.
- Wells, G., *Learning Through Interaction*, Cambridge, Ed. Cambridge University, 1981.
- White, S.J., *Lost for Words: A Vygotskian Perspective on the Developing of Words for Hearing-Impaired Children*, *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, nº 9, 1987.
- Wilson, P., Anderson, R., *What They Don't Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension*, In: Orasanu, J., *Reading Comprehension: From Research to Practice*, Hillsdale, Ed. Erlbaum, 1986.
- Wolk, S., *A Macroanalysis of the Research on Deafness and Cognition*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Woll, B., *Development of Signed and Spoken Languages*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, London, Ed. David, 1998.
- Woodward, J., Erting, C., *Synchronic Variation and Historical Change in American Sign Language*, In: *Language Sciences*, nº 37, 1974.

- Woodward, V., et alii, *Children's Language and World: Initial Encounters with Print*, In: Langer, J., et alii, *Reader Aspects Author Bridging the Gap*, Newark, International Reading Association, 1982.
- Wrightstone, J., Aronow, M., Moskowitz, S., *Developing Reading Test Norms for Deaf Children*, *American Annals of the Deaf*, n. 108, 1963.

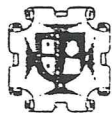
# ANEXOS

---

## Anexo I

# FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

---



MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE  
CASA PIA DE LISBOA  
INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA

## FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Nome do aluno \_\_\_\_\_  
Notador(a) \_\_\_\_\_  
Data \_\_\_\_\_

# 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome .....

1.2. Data de Nascimento .....

1.3. Idade .....

1.4. Sexo: - Masculino  - Feminino

1.5. Idade de entrada na Instituição .....

1.6. **Pai:** - Idade .....

- Habilitações Literárias:

- Analfabeto
- Sabe ler e escrever
- 1º CEB
- 2º CEB
- 3º CEB
- Secundário
- Superior

- Profissão .....

1.7. **Mãe:** - Idade .....

- Habilitações Literárias:

- Analfabeto
- Sabe ler e escrever
- 1º CEB
- 2º CEB
- 3º CEB
- Secundário
- Superior

- Profissão .....

1.8. A criança tem parentes surdos?

a) - Sim  - Não

b) Quais?

- Pai
- Mãe
- Irmãos
- Tios
- Outros

1.9. Existem perturbações associadas à surdez?

a) - Sim  - Não

b) Quais?

- Neurológicas
- Visuais
- Motoras
- Deficiências Mentais
- Outros

1.10. Existem problemas de comportamento?

- Sim  - Não

1.11. Existem problemas de atenção e concentração?

- Sim  - Não

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ

2.1. Grau de Surdez:

- Ligeira

- Média

- Severa

- Profunda

- Cofose

2.2. Tipo de Surdez:

- Transmissão

- Mista

- Neurosensorial

2.3. Causa da Surdez:

a) - Desconhecida

- Genética

b) Causas Pré-Natais:

- Rubéola

- Outras Víroses

- Sífilis

- Diabetes

- Incompat. Sanguinea

- Icterícia neo-natal

- Medicamentos

- Ameaças de Aborto

c) Causas Pós-Natais:

- Sarampo

- Papeira

- Meningite

- Encefalite

- Otites de Repetição

- Traumatismo Sonoro

- Medicamentos

- Acidente

## 3. DIAGNÓSTICO DA SURDEZ

3.1. Idade em que foi detectada a surdez .....

- 3.2. Idade em que foi feito o primeiro diagnóstico .....
- 3.3. Idade em que foi feito o primeiro estudo audiológico .....
- 3.4. Idade em que foi realizada a primeira adaptação protética .....

3.5. Tipo de Prótese:

- Retro-Auricular
- Caixa
- Outros


3.6. Ganho protético ..... dB

3.7. Exame Psicológico

.....

.....

#### 4. PERCURSO EDUCATIVO E COMUNICAÇÃO

4.1. Creche-Infantário

- Idade de início .....
- Anos de frequência .....
- Integração - Sim  - Não

4.2. Pré-escolar

- Idade de início .....
- Anos de frequência .....
- Integração - Sim  - Não

4.3. 1º CEB:

- Idade de início .....
- Anos de frequência .....
- Integração - Sim  - Não

4.4. Quantos anos frequentou:

- o pré-escolar .....
- o 1º ano do 1º CEB .....
- o 2º ano do 1º CEB .....
- o 3º ano do 1º CEB .....
- o 4º ano do 1º CEB .....

4.5. Neste momento a posição escolar do aluno em relação ao seu grupo etário é:

- Avançada
  - Igual
  - Atrasada
- |  |
|--|
|  |
|  |
|  |
- um ano
  - 2 anos
  - 3 anos
  - 3 ou + anos
- |  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

4.6. A iniciação à leitura e escrita foi feita:  
- durante a frequência do pré-escolar   
- no 1º ano do 1º CEB

4.7. A iniciação à leitura e escrita foi feita:  
- antes do primeiro contacto com a LGP   
- depois do primeiro contacto com a LGP   
- em simultâneo com primeiro contacto com a LGP

4.8. O método de iniciação à leitura utilizado foi:  
- Analítico   
- Sintético   
- Analítico-Sintético   
- Global   
- Outro

4.9. O método específico para o ensino de surdos foi:  
- Materno-Reflexivo   
- Verbo-Tonal   
- Oral puro   
- Bilingue   
- Comunicação total   
- Gestual   
- Outro  Qual? .....

4.10. Idade em que teve o primeiro contacto com a com a professora ouvinte especializada:  
- menos de 1 ano   
- 1 ano   
- 2 anos   
- 3 anos   
- 4 anos   
- 5 anos   
- 6 anos   
- mais de 6 anos

4.11. Idade em que teve o primeiro contacto com a com a professora surda de LGP:  
- menos de 1 ano   
- 1 ano   
- 2 anos   
- 3 anos   
- 4 anos   
- 5 anos   
- 6 anos   
- mais de 6 anos

4.12. Quantas horas de aulas tem com a professora ouvinte? .....

4.13. Quantas horas de aulas tem com a professora surda? .....

4.14. Comunica com os colegas:

- só gestualmente
- só oralmente
- gesto-oral
- só leitura labial
- não comunica

4.15. Comunica com os professores:

- só gestualmente
- só oralmente
- gesto-oral
- só leitura labial
- não comunica

4.16. Comunica com os familiares:

- só gestualmente
- só oralmente
- gesto-oral
- só leitura labial
- não comunica

4.17. Tem amigos ouvintes for a da escola?

a) - Sim  - Não

b) comunica com estes:

- só gestualmente
- só oralmente
- gesto-oral
- só leitura labial
- não comunica

## 5. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO ESCOLAR

5.1. Nível/ano de ensino que frequenta:

- pré-escolar
- 1º ano do 1º CEB
- 2º ano do 1º CEB
- 3º ano do 1º CEB
- 4º ano do 1º CEB

5.2. Número de alunos na turma .....

5.3. Critérios para a constituição da turma:

- idade
- grau de perda auditiva
- avaliação psicométrica
- nível de aprendizagem global
- repetência
- Outro

Qual? .....

5.4. Idades na turma:

- idade mais alta .....
- idade mais baixa .....

5.5. Número de professores da turma:

- surdos .....
- ouvintes:   - especializados .....
- não-especializados .....

5.6. Material didáctico utilizado na escola:

- Retroprojector
- Episcópio
- Televisão
- Video-projector
- Máquina de filmar
- Video-gravador
- Máquina Fotográfica
- Projector de Slides
- Fotocopiadora
- Expositores
- Quadro preto
- Quadro branco
- Computador
- Impressora
- Scanner
- Outros  Quais? .....

5.7. Alunos com apoio individual na turma:

- a) - à LGP 
  - nº de alunos ..... - nº de horas por semana por aluno .....
- b) - à leitura 
  - nº de alunos ..... - nº de horas por semana por aluno .....
- c) - à escrita 
  - nº de alunos ..... - nº de horas por semana por aluno .....
- d) - à oralidade 
  - nº de alunos ..... - nº de horas por semana por aluno .....
- e) - outros  - Quais? .....
  - nº de alunos ..... - nº de horas por semana por aluno .....

5.8. Regime de frequência da escola:

- Internato
- Semi-Internato

5.9. Horário da Turma: .....

5.10. Horário de Funcionamento da escola:

- Manhã .....
- Tarde .....

## Anexo II

# PROVAS PSICOLÓGICAS

---

# Provas psicológicas

Entendemos medir o nível de inteligência de todas as crianças da amostra pelo que recorreremos à psicóloga da escola do grupo Alvo que, estando também envolvida e empenhada no trabalho de investigação, é uma profissional com muitos anos de trabalho nesta área e, por isso, com uma longa experiência profissional.

Foi assim que a todas as crianças que constituem a amostra deste estudo lhes foram aplicadas as seguintes provas: Matrizes Progressivas de Raven, Memória Visual e Percepção de Diferenças.

## 1. Inteligência Geral

O nível de inteligência das crianças foi medido através da aplicação individual do teste PM 47, versão de 1947 e revista em 1956.

Este teste destina-se essencialmente a crianças dos 6 aos 12 anos que não possuem o domínio da língua (afásicos, portadores da paralisia cerebral, deficientes mentais e surdos).

O teste é colorido, apresenta-se em forma de caderno e exige o mínimo de explicações verbais.

As três séries, de 12 questões cada uma, que formam o PM 47, são elaboradas de modo a medir os principais processos cognitivos que a criança utiliza para estabelecer comparações por analogia ou dedução.

A prova compõe-se, assim, de 36 questões a resolver que são cotadas de 1 ponto para cada questão correcta.

Tendo em vista o tipo de população à qual o teste era aplicado, uma vez que algumas crianças surdas já ultrapassavam a idade cronológica prevista nesta prova, fez-se uma adaptação de aferição e utilizaram-se os seguintes parâmetros:

- acima da média – superior ao percentil 65;
- média – do percentil 30 a 65;
- abaixo da média – inferior ao percentil 30.

Tanto as instruções como a aplicação da prova seguiram as indicações contidas no manual para a sua aplicação.

## **2. Memória Visual**

Esta prova pretende avaliar a capacidade de fixação e memória visual; é da autoria de Julián Ibañez e foi aferido para a população portuguesa por Agostinho Pereira nos anos 60. É uma prova que pode ser aplicada colectiva ou individualmente e consta de uma folha em que está impresso um desenho geométrico e nele se encontram desenhados pequenos círculos e quadrados ou triângulos negros. Apresenta-se a folha à criança que, durante dois minutos, deve fixar mentalmente a posição em que se encontram estes círculos, quadrados ou triângulos. Retirada esta folha de exposição, a criança deverá reproduzir numa folha de respostas, que previamente lhe foi entregue, os círculos, quadrados ou triângulos sobre o desenho geométrico, o mais exactamente possível. Não têm tempo limite para a execução da prova.

Para a classificação da prova atribui-se um ponto positivo por cada círculo, quadrado ou triângulo desenhado na sua verdadeira posição, e um ponto negativo por cada círculo, quadrado ou triângulo mal reproduzido. Em seguida subtraem-se os pontos negativos dos pontos positivos e fica a pontuação final. Esse total de pontos (negativos e positivos) são convertidos, com base numa tabela específica da prova, em dados positivos que, conjugados com a idade cronológica, vêm a dar o percentil no teste.

Os parâmetros de classificação utilizados são os seguintes:

- acima da média – superior a 70 percentis;

- média – de 25 a 70 percentis
- abaixo da média – inferior a 25 percentis.

A aplicação da prova obedeceu às normas de aplicação contidas na própria prova.

### **3. Atenção Perceptiva**

Este teste compõe-se de uma prova simples na sua concepção que estimula facilmente o interesse e a curiosidade das pessoas; dada a brevidade da sua aplicação não resulta maçador. Trata-se de uma prova de medida, essencialmente, da velocidade perceptiva.

Segundo Pierre Pichot a velocidade perceptiva é a *“aptidão para reconstruir uma configuração dada (que deverá continuar presente na mente, no transcurso da investigação) no meio de uma configuração complexa”*; permite, assim, apreciar o grau de habilidade de um indivíduo para detectar pequenos detalhes num conjunto, permite ainda saber até que ponto uma pessoa tem ou não facilidade para realizar tarefas rotineiras com rapidez e precisão.

Esta prova foi traduzida para português em 1984 pela CEGOC-TEA através do seu Sector de Investigação e Publicações Psicológicas.

A prova consta de 60 elementos gráficos, cada um deles composto por três desenhos esquemáticos de caras com boca, olhos, sobrancelhas e cabelo apresentados por traços elementares. Duas das caras são iguais e uma terceira é diferente. O trabalho da prova consiste em determinar aquela que é diferente e traçá-la verticalmente.

A pontuação é o número total de respostas certas; considera-se resposta certa sempre que surja assinalada, pelo sujeito, a cara que aparece na grelha de correcção e que deverá ser traçada a vermelho.

Também nesta prova se tiveram em conta os seguintes parâmetros:

- acima da média – superior a 70 percentis;
- média – de 25 a 70 percentis

– abaixo da média – inferior a 25 percentis.

Igualmente nesta prova foram respeitadas as normas de aplicação prescritas na própria prova.

Convém referir ainda que nenhuma das três provas atrás descritas se encontra aferida para a população surda portuguesa.

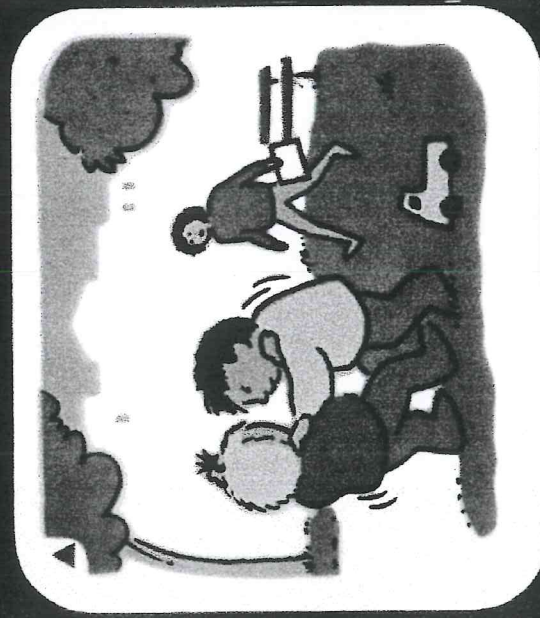
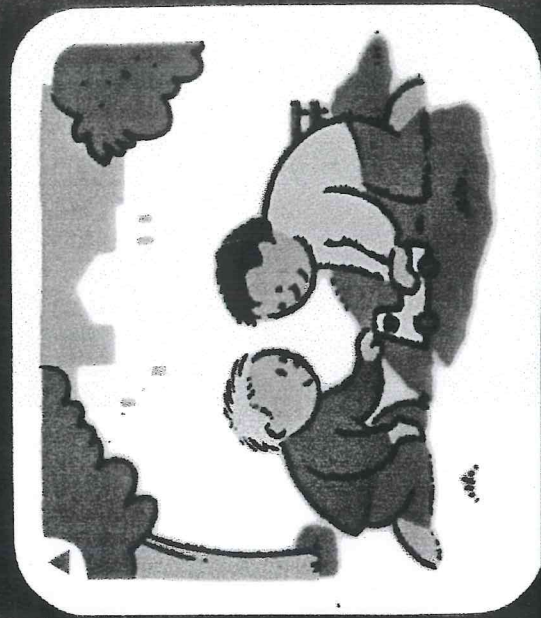
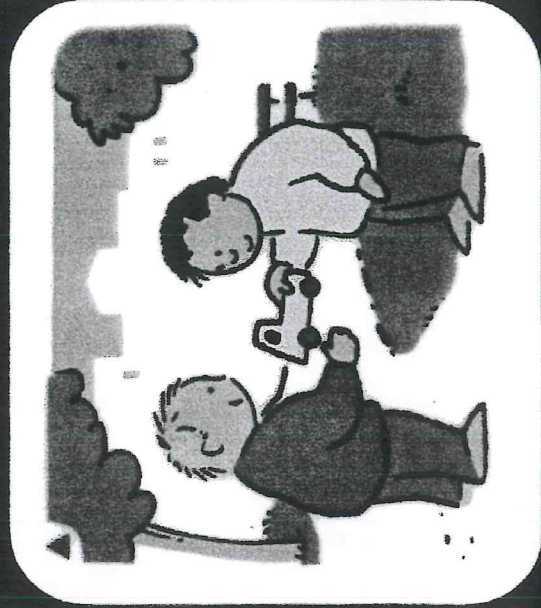
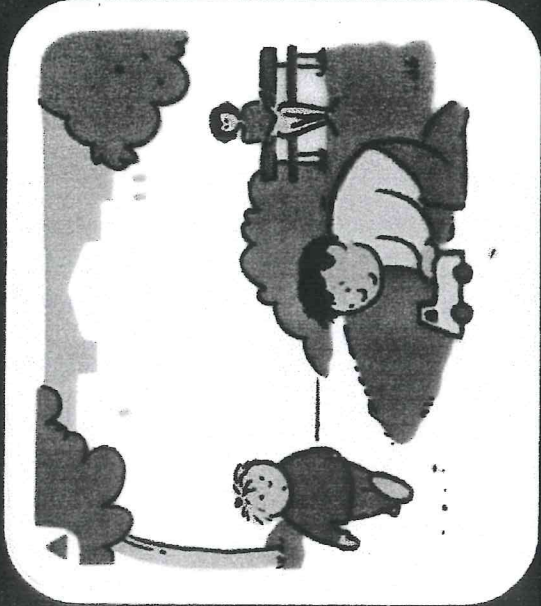
As três provas foram aplicadas a todas as crianças que constituem a amostra deste estudo em Maio de 1999 pela mesma psicóloga com o apoio de uma docente surda – para as crianças surdas – que foi sempre a mesma, ao longo das provas.

## Anexo III

# PROVA DE CONTO DE UMA HISTÓRIA

---

# HISTÓRIA PARA CONTAR



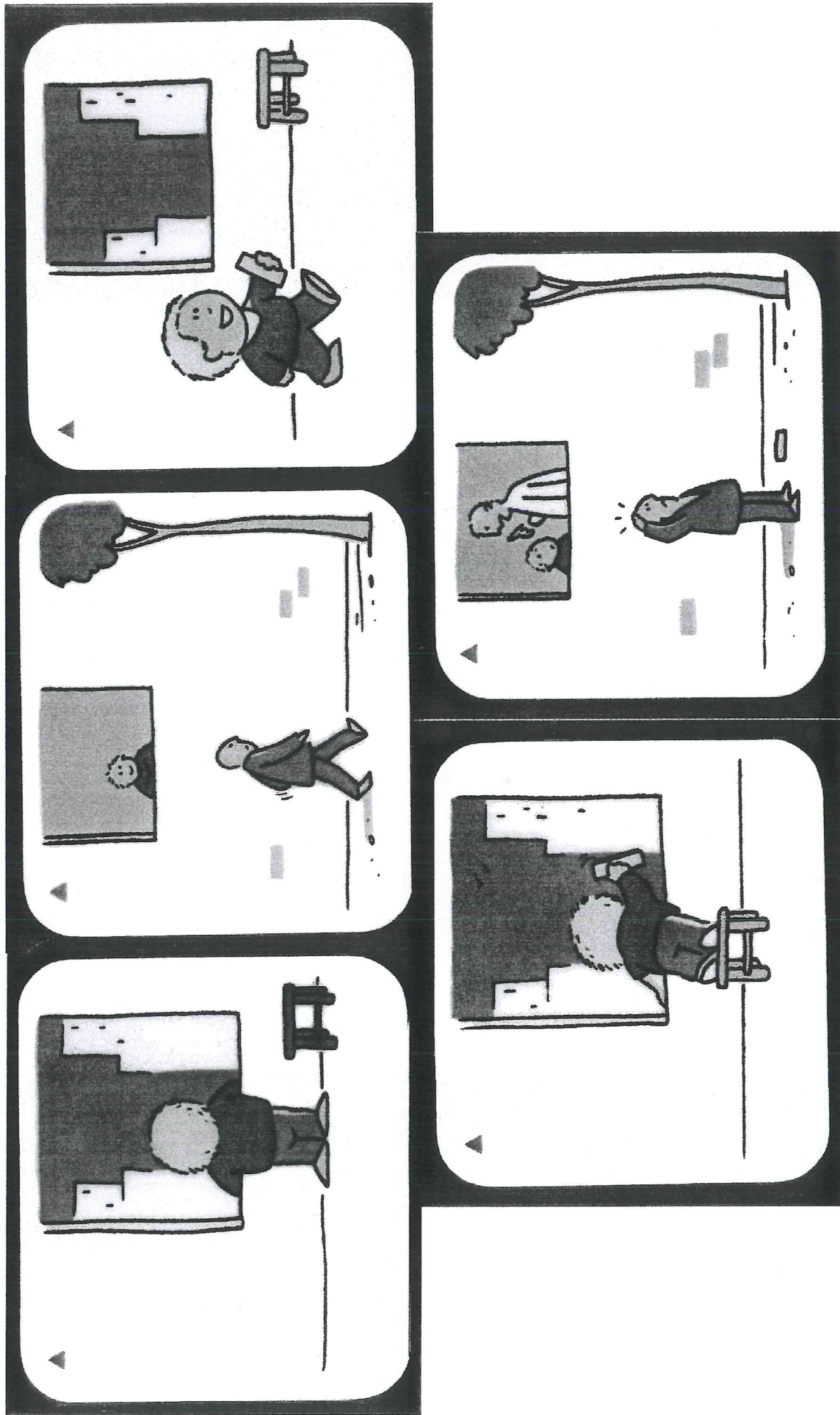
Sequência extraída do material pedagógico "Causa-Efeito II", Nardil, S. L.

## Anexo IV

# PROVA DE RECONTO DE UMA HISTÓRIA

---

# HISTÓRIA PARA RECONTO



## Anexo V

# GRELHAS DE ANÁLISE DAS PROVAS DE CONTO E DE RECONTO DE UMA HISTÓRIA

---

---

História 2

( 85 )

SAOC

Grupo Alvo

4º Ano

recolha feita em Maio de 2000

---

- Estavam por ali dois meninos a brincar com os carrinhos, |<sup>1</sup> de repente, |<sup>2</sup> quando estavam a brincar, |<sup>3</sup> veio de lá outro menino [outro menino]<sup>(1)</sup> |<sup>2</sup> e perguntou a um |<sup>4</sup> se lhe podia |<sup>5</sup> emprestar o carrinho; |<sup>6</sup> então o menino, com algum medo, deu-lho |<sup>7</sup> mas logo a seguir, disparou-lhe um murro |<sup>8</sup> e pegaram-se à guerra; |<sup>9</sup> então, a mãe |<sup>10</sup> quando os viu, |<sup>11</sup> ficou aflita |<sup>10</sup> e |<sup>12</sup> enquanto eles lutavam |<sup>13</sup> foi a correr |<sup>12</sup> e separou-os bem um do outro, |<sup>14</sup> pôs fim, |<sup>15</sup> acabou com aquilo. [Já está].<sup>(2)</sup> |<sup>16</sup>

<sup>(1)</sup> pausa preenchida

<sup>(2)</sup> pausa preenchida

|<sup>1</sup> a |<sup>16</sup>: orações

## 1. Classificação das orações

1ª oração – coordenada aditiva assindética

2ª oração – coordenada aditiva assindética

3ª oração – subordinada adverbial temporal

4ª oração – coordenada aditiva sindética

5ª oração – subordinada substantiva

6ª oração – subordinada substantiva reduzida de infinitivo

7ª oração – principal

8ª oração – coordenada adversativa

9ª oração – coordenada aditiva sindética

10ª oração – principal

11ª oração – subordinada adverbial temporal

12ª oração – coordenada aditiva sindética

13ª oração – subordinada adverbial temporal

14ª oração – coordenada aditiva sindética

15ª oração – coordenada aditiva assindética

16ª oração – coordenada aditiva assindética

17ª oração –

18ª oração –

19ª oração –

20ª oração –

21ª oração –

22ª oração –

23ª oração –

24ª oração –

25ª oração –

26ª oração –

27ª oração –

28ª oração –

29ª oração –

30ª oração –

31ª oração –

32ª oração –

33ª oração –

34ª oração –

35ª oração –

36ª oração –

37ª oração –

38ª oração –

39ª oração –

40ª oração –

41ª oração –

42ª oração –

43ª oração –

44ª oração –

45ª oração –

## **2. Número de orações por categorias**

- número de orações principais	<b>2</b>
- número de orações absolutas	<b>0</b>
- número de orações coordenadas	<b>9</b>
- orações coordenadas aditivas assindéticas	4
- orações coordenadas aditivas sindéticas	4
- orações coordenadas adversativas	1
- orações coordenadas alternativas	0
- orações coordenadas conclusivas	0
- número de orações subordinadas	<b>5</b>
- orações subordinadas adjectivas	0
- orações subordinadas adverbiais causais	0
- orações subordinadas adverbiais causais reduzidas de infinitivo	0
- orações subordinadas adverbiais comparativas	0
- orações subordinadas adverbiais condicionais	0
- orações subordinadas adverbiais consecutivas	0
- orações subordinadas adverbiais finais	0
- orações subordinadas adverbiais finais reduzidas de infinitivo	0
- orações subordinadas adverbiais reduzidas de participio	0
- orações subordinadas adverbiais temporais	3
- orações subordinadas adverbiais temporais reduzidas de infinitivo	0
- orações subordinadas reduzidas de participio	0
- orações subordinadas substantivas	1
- orações subordinadas substantivas reduzidas de infinitivo	1
- orações subordinadas substantivas reduzidas de participio	0
- número de orações interrogativas	<b>0</b>
- orações interrogativas directas	0
- orações interrogativas indirectas	0
- número de orações exclamativas	<b>0</b>
<b>3. Número Total de Orações</b>	<b>16</b>
<b>4. Número Total de Unidades Lexicais</b>	<b>63</b>
<b>5. Número Médio de Unidades Lexicais por Oração</b>	<b>3,94</b>

## 6. Classificação morfológica

<p><b>1ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 7 )</p> <p><b>Estavam a brincar</b> – locução verbal do verbo <i>brincar</i> no pretérito imperfeito do indicativo  <b>por ali</b> – locução adverbial de lugar  <b>dois</b> – numeral cardinal  <b>meninos</b> – substantivo comum  <b>com</b> – preposição  <b>os</b> – artigo definido  <b>carrinhos</b> – substantivo comum</p>	<p><b>6ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 3 )</p> <p><b>emprestar</b> – verbo <i>emprestar</i> no infinitivo impessoal  <b>o</b> – artigo definido  <b>carrinho</b> – substantivo comum</p>
<p><b>2ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 5 )</p> <p><b>de repente</b> – locução adverbial de modo  <b>veio</b> – verbo <i>vir</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>de lá</b> – locução adverbial de lugar  <b>outro</b> – pronome adjectivo indefinido  <b>menino</b> – substantivo comum</p>	<p><b>7ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 7 )</p> <p><b>então</b> – advérbio de tempo  <b>o</b> – artigo definido  <b>menino</b> – substantivo comum  <b>com</b> – preposição  <b>algum</b> – pronome adjectivo indefinido  <b>medo</b> – substantivo abstracto  <b>deu-lho</b> – verbo <i>dar</i> no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal enclítico</p>
<p><b>3ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 2 )</p> <p><b>quando</b> – conjunção subordinativa temporal  <b>estavam a brincar</b> – locução verbal do verbo <i>brincar</i> no pretérito imperfeito do indicativo</p>	<p><b>8ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 6 )</p> <p><b>mas</b> – conjunção coordenativa adversativa  <b>logo</b> – advérbio de tempo  <b>a seguir</b> – locução adverbial de tempo  <b>disparou-lhe</b> – verbo <i>disparar</i> no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal enclítico  <b>um</b> – artigo indefinido  <b>murro</b> – substantivo comum</p>
<p><b>4ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>e</b> – conjunção coordenativa aditiva  <b>perguntou</b> – verbo <i>perguntar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>a</b> – artigo definido  <b>um</b> – artigo indefinido</p>	<p><b>9ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>e</b> – conjunção coordenativa aditiva  <b>pegaram-se</b> – verbo <i>pegar</i> no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal recíproco  <b>à</b> – contracção da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>a</i>  <b>guerra</b> – substantivo comum</p>
<p><b>5ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 2 )</p> <p><b>se</b> – conjunção subordinativa integrante  <b>lhe podia</b> – verbo <i>poder</i> no pretérito imperfeito do indicativo com pronome pessoal proclítico</p>	<p><b>10ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 5 )</p> <p><b>então</b> – advérbio de tempo  <b>a</b> – artigo definido  <b>mãe</b> – substantivo comum  <b>ficou</b> – verbo <i>ficar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>aflita</b> – adjectivo no grau normal</p>

**11ª oração** ( nº total de unidades lexicais: 2 )

**quando** – conjunção subordinativa temporal  
**os viu** – verbo *ver* no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal proclítico

**16ª oração** ( nº total de unidades lexicais: 3 )

**acabou** – verbo *acabar* no pretérito perfeito do indicativo  
**com** – preposição  
**aquilo** – pronome demonstrativo

**12ª oração** ( nº total de unidades lexicais: 2 )

**e** – conjunção coordenativa aditiva  
**foi a correr** – locução verbal do verbo *correr* no pretérito perfeito do indicativo

**17ª oração** ( nº total de unidades lexicais: )

**13ª oração** ( nº total de unidades lexicais: 3 )

**enquanto** – conjunção subordinativa temporal  
**eles** – pronome pessoal  
**lutavam** – verbo *lutar* no pretérito imperfeito do indicativo

**18ª oração** ( nº total de unidades lexicais: )

**14ª oração** ( nº total de unidades lexicais: 6 )

**e** – conjunção coordenativa aditiva  
**separou-os** – verbo *separar* no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal enclítico  
**bem** – advérbio de modo  
**um** – artigo indefinido  
**do** – contracção da preposição *de* com o artigo definido *o*  
**outro** – pronome indefinido

**19ª oração** ( nº total de unidades lexicais: )

**15ª oração** ( nº total de unidades lexicais: 2 )

**pôs** – verbo *pôr* no pretérito perfeito do indicativo  
**fim** – substantivo comum

**20ª oração** ( nº total de unidades lexicais: )





## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.2 SUBSTANTIVOS

<b>Total de substantivos</b>	<b>10</b>
– Substantivos Abstractos	1
– Substantivos Comuns	9
– Substantivos Próprios	0
– Infinitivo Verbal com Valor de Substantivo Comum	0

<b>Total de substantivos diferentes</b>	<b>9</b>
– Substantivos Abstractos	1
– Substantivos Comuns	8
– Substantivos Próprios	0
– Infinitivo Verbal com Valor de Substantivo Comum	0

<u>Substantivos Abstractos</u>	
<i>medo</i>	1
<b>Total 1</b>	

<u>Substantivos comuns</u>	
<i>meninos</i>	1
<i>carrinhos</i>	1
<i>menino</i>	2
<i>carrinho</i>	1
<i>murro</i>	1
<i>guerra</i>	1
<i>mãe</i>	1
<i>fim</i>	1
<b>Total 9</b>	

<u>Substantivos Próprios</u>	
<b>Total 0</b>	

<u>Infinitivo Verbal com Valor de Substantivo Comum</u>	
<b>Total 0</b>	

### 6.3 ARTIGOS

<b>Total de artigos</b>	<b>7</b>
– Artigos Definidos	4
– Artigos Indefinidos	3

<b>Total de artigos diferentes</b>	<b>4</b>
– Artigos Definidos	3
– Artigos Indefinidos	1

<u>Artigos Definidos</u>	
<i>o</i>	2
<i>os</i>	1
<b>Total 4</b>	

<u>Artigos Indefinidos</u>	
<i>um</i>	3
<b>Total 3</b>	

## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.4 PRONOMES

<b>Total de pronomes</b>	<b>5</b>
– Pronomes Demonstrativos	1
– Pronomes Indefinidos	1
– Pronomes Interrogativos	0
– Pronomes Pessoais	1
– Pronomes Pessoais de Tratamento	0
– Pronomes Possessivos	0
– Pronomes Relativos	0
– Pronomes Relativos com valor de Pronomes Adjectivos Indefinidos	0
– Pronomes Adjectivos Demonstrativos	0
– Pronomes Adjectivos Indefinidos	2
– Pronomes Adjectivos Possessivos	0
– Pronomes Adjectivos Possessivos de Cerimónia	0
<b>Total de pronomes diferentes</b>	<b>5</b>
– Pronomes Demonstrativos	1
– Pronomes Indefinidos	1
– Pronomes Interrogativos	0
– Pronomes Pessoais	1
– Pronomes Pessoais de Tratamento	0
– Pronomes Possessivos	0
– Pronomes Relativos	0
– Pronomes Relativos com valor de Pronomes Adjectivos Indefinidos	0
– Pronomes Adjectivos Demonstrativos	0
– Pronomes Adjectivos Indefinidos	2
– Pronomes Adjectivos Possessivos	0
– Pronomes Adjectivos Possessivos de Cerimónia	0

<u>Pronomes Demonstrativos</u>		
<i>aquilo</i>	1	
		<b>Total</b> 1

<u>Pronomes Indefinidos</u>		
<i>outro</i>	1	
		<b>Total</b> 1

<u>Pronomes Interrogativos</u>		
		<b>Total</b> 0

<u>Pronomes Pessoais</u>		
<i>eles</i>	1	
		<b>Total</b> 1

<u>Pronomes Pessoais de Tratamento</u>		
		<b>Total</b> 0

<u>Pronomes Possessivos</u>		
		<b>Total</b> 0

<u>Pronomes Relativos</u>		
		<b>Total</b> 0

<u>Pronomes Relativos com valor de Pronome Adjectivo Indefinido</u>		
		<b>Total</b> 0

<u>Pronomes Adjectivos Demonstrativos</u>		
		<b>Total</b> 0

<u>Pronomes Adjectivos Indefinidos</u>		
<i>outro</i>	1	
<i>algum</i>	1	
		<b>Total</b> 2

<u>Pronomes Adjectivos Possessivos</u>		
		<b>Total</b> 0

<u>Pronomes Adjectivos Possessivos de Cerimónia</u>		
		<b>Total</b> 0

## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.5 ADVÉRBIOS

<b>Total de advérbios</b>	<b>8</b>
– Advérbios de Afirmação	0
– Advérbios de Causa	0
– Advérbios de Dúvida	0
– Advérbios de Exclusão	0
– Advérbios de Intensidade	0
– Advérbios de Modo	1
– Advérbios de Modo no Grau Comparativo de Superioridade	0
– Advérbios de Modo no Grau Superlativo Absoluto Analítico	0
– Advérbios de Lugar	0
– Advérbios de Lugar no Grau Comparativo de Superioridade	0
– Advérbios de Negação	0
– Advérbios de Tempo	3
– Advérbios Interrogativos	0
– Advérbios Interrogativos de Causa	0
– Advérbios Interrogativos de Modo	0
– Advérbios Relativos	0
– Locuções Adverbiais de Lugar	2
– Locuções Adverbiais de Modo	1
– Locuções Adverbiais de Tempo	1
– Locuções Adverbiais Interrogativas	0
<b>Total de advérbios diferentes</b>	<b>7</b>
– Advérbios de Afirmação	0
– Advérbios de Causa	0
– Advérbios de Dúvida	0
– Advérbios de Exclusão	0
– Advérbios de Intensidade	0
– Advérbios de Modo	1
– Advérbios de Modo no Grau Comparativo de Superioridade	0
– Advérbios de Modo no Grau Superlativo Absoluto Analítico	0
– Advérbios de Lugar	0
– Advérbios de Lugar no Grau Comparativo de Superioridade	0
– Advérbios de Negação	0
– Advérbios de Tempo	2
– Advérbios Interrogativos	0
– Advérbios Interrogativos de Causa	0
– Advérbios Interrogativos de Modo	0
– Advérbios Relativos	0
– Locuções Adverbiais de Lugar	2
– Locuções Adverbiais de Modo	1
– Locuções Adverbiais de Tempo	1
– Locuções Adverbiais Interrogativas	0

<u>Advérbios de Afirmação</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Causa</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Dúvida</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Exclusão</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Intensidade</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Modo</u>			
<i>bem</i>	1		
			<b>Total</b> 1
<u>Advérbios de Modo no Grau Comparativo de Superioridade</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Modo no Grau Superlativo Absoluto Analítico</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Lugar</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Lugar no Grau Comparativo de Superioridade</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Negação</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de Tempo</u>			
<i>então</i>	2		
<i>logo</i>	1		
			<b>Total</b> 3
<u>Advérbios Interrogativos</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios Interrogativos de Causa</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios Interrogativos de Modo</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios Relativos</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Locuções Adverbiais de Lugar</u>			
<i>por ali</i>	1		
<i>de lá</i>	1		
			<b>Total</b> 2
<u>Locuções Adverbiais de Modo</u>			
<i>de repente</i>	1		
			<b>Total</b> 1
<u>Locuções Adverbiais de Tempo</u>			
<i>a seguir</i>	1		
			<b>Total</b> 1
<u>Locuções Adverbiais Interrogativas</u>			
			<b>Total</b> 0

## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.6 CONJUNÇÕES

<b>Total de conjunções</b>	<b>9</b>
– Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas	0
– Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Conclusivas	0
– Conjunções Coordenativas Aditivas	4
– Conjunções Coordenativas Adversativas	1
– Conjunções Coordenativas Alternativas	0
– Conjunções Coordenativas Conclusivas	0
– Conjunções Subordinativas Causais	0
– Conjunções Subordinativas Comparativas	0
– Conjunções Subordinativas Condicionais	0
– Conjunções Subordinativas Consecutivas	0
– Conjunções Subordinativas Finais	0
– Conjunções Subordinativas Integrantes	1
– Conjunções Subordinativas Temporais	3
– Locuções adverbiais de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas	0
– Locuções Conjuntivas	0
– Locuções conjuntivas com valor de Conjunções Coordenativas Adversativas	0
– Preposições com valor de Conjunções Subordinativas Causais	0
<b>Total de conjunções diferentes</b>	<b>5</b>
– Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas	0
– Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Conclusivas	0
– Conjunções Coordenativas Aditivas	1
– Conjunções Coordenativas Adversativas	1
– Conjunções Coordenativas Alternativas	0
– Conjunções Coordenativas Conclusivas	0
– Conjunções Subordinativas Causais	0
– Conjunções Subordinativas Comparativas	0
– Conjunções Subordinativas Condicionais	0
– Conjunções Subordinativas Consecutivas	0
– Conjunções Subordinativas Finais	0
– Conjunções Subordinativas Integrantes	1
– Conjunções Subordinativas Temporais	2
– Locuções adverbiais de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas	0
– Locuções Conjuntivas	0
– Locuções conjuntivas com valor de Conjunções Coordenativas Adversativas	0
– Preposições com valor de Conjunções Subordinativas Causais	0

<u>Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Conclusivas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Conjunções Coordenativas Aditivas</u>			
<i>e</i>	4		<b>Total</b> 4
<u>Conjunções Coordenativas Adversativas</u>			
<i>mas</i>	1		<b>Total</b> 1
<u>Conjunções Coordenativas Alternativas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Conjunções Coordenativas Conclusivas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Conjunções Subordinativas Causais</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Conjunções Subordinativas Comparativas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Conjunções Subordinativas Condicionais</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Conjunções Subordinativas Consecutivas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Conjunções Subordinativas Finais</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Conjunções Subordinativas Integrantes</u>			
<i>se</i>	1		<b>Total</b> 1
<u>Conjunções Subordinativas Temporais</u>			
<i>quando</i>	2		
<i>enquanto</i>	1		
			<b>Total</b> 3
<u>Locuções adverbiais de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Locuções Conjuntivas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Locuções Conjuntivas com valor de Conjunções Coordenativas Adversativas</u>			
			<b>Total</b> 0
<u>Preposições com valor de Conjunções Subordinativas Causais</u>			
			<b>Total</b> 0



## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.8 PREPOSIÇÕES

<b>Total de preposições</b>	<b>6</b>
– Preposições	4
– Contracções da Preposição com o Artigo	2
– Contracções da Preposição com o Pronome Demonstrativo	0
– Contracções da Preposição com o Pronome Pessoal	0
– Contracções da Preposição com o Pronome Adjectivo Demonstrativo	0
– Locuções Prepositivas	0

<b>Total de preposições diferentes</b>	<b>4</b>
– Preposições	2
– Contracções da Preposição com o Artigo	2
– Contracções da Preposição com o Pronome Demonstrativo	0
– Contracções da Preposição com o Pronome Pessoal	0
– Contracções da Preposição com o Pronome Adjectivo Demonstrativo	0
– Locuções Prepositivas	0

<u>Preposições</u>		
com	3	
a	1	
		<b>Total 4</b>

<u>Contracções da Preposição com o Artigo</u>		
à	1	
do	1	
		<b>Total 2</b>

<u>Contracções da Preposição com o Pronome Demonstrativo</u>		
		<b>Total 0</b>

<u>Contracções da Preposição com o Pronome Pessoal</u>		
		<b>Total 0</b>

<u>Contracções da Preposição com o Pronome Adjectivo Demonstrativo</u>		
		<b>Total 0</b>

<u>Locuções Prepositivas</u>		
		<b>Total 0</b>

## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.9 INTERJEIÇÕES

<b>Total de interjeições</b>	<b>0</b>
– Interjeições	0
– Locuções Interjectivas	0

<b>Total de interjeições diferentes</b>	<b>0</b>
– Interjeições	0
– Locuções Interjectivas	0

<u>Interjeições</u>	
	<b>Total 0</b>

<u>Locuções Interjectivas</u>	
	<b>Total 0</b>

### 6.10 NUMERAIS

<b>Total de numerais</b>	<b>1</b>
– Numerais Cardinais	1
– Numerais Ordinais	0

<b>Total de numerais diferentes</b>	<b>1</b>
– Numerais Cardinais	1
– Numerais Ordinais	0

<u>Numerais Cardinais</u>	
<i>dois</i>	<b>1</b>
	<b>Total 1</b>

<u>Numerais Ordinais</u>	
	<b>Total 0</b>

### 6.11 EXPRESSÕES DE REALCE

<b>Total de expressões de realce</b>	<b>0</b>
--------------------------------------	----------

<b>Total de expressões de realce diferentes</b>	<b>0</b>
---	----------

<u>Expressões de Realce</u>	
	<b>Total 0</b>

## 7. Estrutura temporal

<b>Total</b>	<b>2</b>
- Pausas Silenciosas	0
- Pausas Preenchidas	2

## 8. Incorrecções

<b>Total</b>	<b>0</b>
- Ausências de adjunto adverbial	
- Ausências de conjunção subordinativa consecutiva	
- Ausências de sujeito	
- Ausências de objecto directo	
- Ausências de objecto indirecto	
- Ausências de oração introdutória da oração seguinte	
- Ausências de predicado	
- Ausências de pronome apassivador	
- Ausências de pronome pessoal enclítico	
- Ausências de pronome pessoal recíproco	
- Ausências de pronome pessoal reflexivo	
- Ausências de pronome relativo	
- Ausências de complemento nominal	
Total	0
- Substituições da locução prepositiva pela contracção da preposição com artigo	
- Substituições da locução verbal pelo infinitivo verbal	
- Substituições da locução verbal pelo verbo	
- Substituições da preposição pela contracção da preposição com artigo	
- Substituições de um pronome demonstrativo por um pronome pessoal	
- Substituições de um pronome indefinido por um pronome pessoal	
- Substituições de um pronome pessoal enclítico por outro	
- Substituições de um pronome pessoal enclítico por um pronome pessoal	
- Substituições de um pronome pessoal por outro	
- Substituições de um pronome pessoal proclítico por um pronome pessoal enclítico	
- Substituições de um substantivo por outro	
- Substituições de um tempo verbal por outro	
- Substituições de um verbo por outro	
- Substituições de uma forma verbal por outra	
- Substituições de uma preposição por outra	
- Substituições do artigo indefinido pela contracção da preposição com o artigo indefinido	
- Substituições do discurso directo pelo discurso indirecto	
- Substituições do objecto directo nominal pelo pronome pessoal	
- Substituições do pronome pessoal por uma expressão	
- Substituições do singular verbal pelo plural	
- Substituições do verbo no discurso indirecto pelo discurso directo	
Total	0
- Acrescentos de pronome pessoal	
- Acrescentos de pronome pessoal enclítico	
Total	0
- Gestos da linguagem infantil	
- Palavras da linguagem infantil	
Total	0
- Repetições de relevo	
- Duplicações de expressões de relevo	
Total	0
- Formas verbais ocultas	
- Inversões da ordem das palavras na frase	

---

Reconto 2

( 85 )

SAOC

Grupo Alvo

4º Ano

recolha feita em Maio de 2000

---

## Reconto 2

SAOC

Grupo Alvo

4º Ano

recolha feita em video em Maio de 2000

– Um menino estava em casa, |<sup>1</sup> estava a suar |<sup>2</sup> porque estava muito calor. |<sup>3</sup> Foi à janela |<sup>4</sup> e, |<sup>5</sup> quando olhou à volta, |<sup>6</sup> reparou num homem todo convencido, com o chapéu na cabeça |<sup>5</sup> que vinha a andar todo gingão [...] |<sup>(1)</sup> lá ao longe. |<sup>7</sup> Ele olhou para ele |<sup>8</sup> e pensou: |<sup>9</sup> “Isto não é possível! |<sup>10</sup> Olhem para aquilo! |<sup>11</sup> Deixem-no |<sup>12</sup> vir |<sup>13</sup> porque eu já lhe digo”. |<sup>14</sup> Foi lá dentro buscar uma coisa, |<sup>15</sup> pegou nela, |<sup>16</sup> esperou |<sup>17</sup> como se não fosse nada com ele |<sup>18</sup> espreitou pelo canto do olho |<sup>19</sup> e, de repente, disparou direito ao homem, |<sup>20</sup> acertou-lhe com toda a força na cabeça, |<sup>21</sup> ele, muito aflito gritou muito alto |<sup>22</sup> agarrado à cabeça. |<sup>23</sup> Então, o menino, quis |<sup>24</sup> escapar-se |<sup>25</sup> e foi-se embora, |<sup>26</sup> escondeu-se. |<sup>27</sup> O pai ficou intrigado com aquilo |<sup>28</sup> e veio até ver o |<sup>29</sup> que se passava. |<sup>30</sup> Então, encontrou o menino |<sup>31</sup> e ralhou com ele. |<sup>32</sup> O menino |<sup>33</sup> que estava escondido, |<sup>34</sup> como foi apanhado, |<sup>35</sup> disse: |<sup>33</sup> “Espera, |<sup>36</sup> espera!” |<sup>(2)</sup> |<sup>37</sup> e mostrou-se arrependido. |<sup>38</sup>

(1) pausa silenciosa

(2) repetição de relevo

|<sup>1</sup> a |<sup>38</sup>: orações

## **1. Classificação das orações**

---

<b>1ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>2ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>3ª oração</b>	- subordinada adverbial causal
<b>4ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>5ª oração</b>	- coordenada aditiva sindética
<b>6ª oração</b>	- subordinada adverbial temporal
<b>7ª oração</b>	- subordinada adjectiva
<b>8ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>9ª oração</b>	- coordenada aditiva sindética
<b>10ª oração</b>	- exclamativa
<b>11ª oração</b>	- exclamativa
<b>12ª oração</b>	- principal
<b>13ª oração</b>	- subordinada substantiva reduzida de infinitivo
<b>14ª oração</b>	- subordinada adverbial causal
<b>15ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>16ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>17ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>18ª oração</b>	- subordinada adverbial comparativa
<b>19ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>20ª oração</b>	- coordenada aditiva sindética
<b>21ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>22ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>23ª oração</b>	- subordinada reduzida de participio
<b>24ª oração</b>	- principal
<b>25ª oração</b>	- subordinada substantiva reduzida de infinitivo
<b>26ª oração</b>	- coordenada aditiva sindética
<b>27ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>28ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>29ª oração</b>	- coordenada aditiva sindética
<b>30ª oração</b>	- subordinada adjectiva
<b>31ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>32ª oração</b>	- coordenada aditiva sindética
<b>33ª oração</b>	- principal
<b>34ª oração</b>	- subordinada adjectiva
<b>35ª oração</b>	- subordinada adverbial causal
<b>36ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>37ª oração</b>	- coordenada aditiva assindética
<b>38ª oração</b>	- coordenada aditiva sindética
<b>39ª oração</b>	-
<b>40ª oração</b>	-
<b>41ª oração</b>	-
<b>42ª oração</b>	-
<b>43ª oração</b>	-
<b>44ª oração</b>	-
<b>45ª oração</b>	-

---

**2. Número de orações por categorias**

- número de orações principais		<b>3</b>
- número de orações absolutas		<b>0</b>
- número de orações coordenadas		<b>22</b>
- orações coordenadas aditivas assindéticas	15	
- orações coordenadas aditivas sindéticas	7	
- orações coordenadas adversativas	0	
- orações coordenadas alternativas	0	
- orações coordenadas conclusivas	0	
- número de orações subordinadas		<b>11</b>
- orações subordinadas adjectivas	3	
- orações subordinadas adverbiais causais	3	
- orações subordinadas adverbiais causais reduzidas de infinitivo	0	
- orações subordinadas adverbiais comparativas	1	
- orações subordinadas adverbiais condicionais	0	
- orações subordinadas adverbiais consecutivas	0	
- orações subordinadas adverbiais finais	0	
- orações subordinadas adverbiais finais reduzidas de infinitivo	0	
- orações subordinadas adverbiais reduzidas de participio	0	
- orações subordinadas adverbiais temporais	1	
- orações subordinadas adverbiais temporais reduzidas de infinitivo	0	
- orações subordinadas reduzidas de participio	1	
- orações subordinadas substantivas	0	
- orações subordinadas substantivas reduzidas de infinitivo	2	
- orações subordinadas substantivas reduzidas de participio	0	
- número de orações interrogativas		<b>0</b>
- orações interrogativas directas	0	
- orações interrogativas indirectas	0	
- número de orações exclamativas		<b>2</b>
<b>3. Número Total de Orações</b>		<b>38</b>
<b>4. Número Total de Unidades Lexicais</b>		<b>132</b>
<b>5. Número Médio de Unidades Lexicais por Oração</b>		<b>3,47</b>

## 6. Classificação morfológica

<p><b>1ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 5 )</p> <p><b>Um</b> - artigo indefinido  <b>menino</b> - substantivo comum  <b>estava</b> - verbo <i>estar</i> no pretérito imperfeito do indicativo  <b>em</b> - preposição  <b>casa</b> - substantivo comum</p>	<p><b>6ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 3 )</p> <p><b>quando</b> - conjunção subordinativa temporal  <b>olhou</b> - verbo <i>olhar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>à volta</b> - locução adverbial de lugar</p>
<p><b>2ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 1 )</p> <p><b>estava a suar</b> - locução verbal do verbo <i>suar</i> no pretérito imperfeito do indicativo</p>	<p><b>7ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 6 )</p> <p><b>que</b> - pronome relativo  <b>vinha a andar</b> - locução verbal do verbo <i>andar</i> no pretérito imperfeito do indicativo  <b>todo</b> - pronome adjectivo indefinido  <b>gingão</b> - adjectivo no grau normal  <b>lá</b> - advérbio de lugar  <b>ao longe</b> - locução adverbial de lugar</p>
<p><b>3ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>porque</b> - conjunção subordinativa causal  <b>estava</b> - verbo <i>estar</i> no pretérito imperfeito do indicativo  <b>muito</b> - pronome adjectivo indefinido  <b>calor</b> - substantivo comum</p>	<p><b>8ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>ele</b> - pronome pessoal  <b>olhou</b> - verbo <i>olhar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>para</b> - preposição  <b>ele</b> - pronome pessoal</p>
<p><b>4ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 3 )</p> <p><b>foi</b> - verbo <i>ir</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>à</b> - contracção da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>a</i>  <b>janela</b> - substantivo comum</p>	<p><b>9ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 2 )</p> <p><b>e</b> - conjunção coordenativa aditiva  <b>pensou</b> - verbo <i>pensar</i> no pretérito perfeito do indicativo</p>
<p><b>5ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 11 )</p> <p><b>e</b> - conjunção coordenativa aditiva  <b>reparou</b> - verbo <i>reparar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>num</b> - contracção da preposição <i>em</i> com o artigo indefinido <i>um</i>  <b>homem</b> - substantivo comum  <b>todo</b> - pronome adjectivo indefinido  <b>convencido</b> - participio do verbo <i>convencer</i> com valor de adjectivo no grau normal</p> <p><b>com</b> - preposição  <b>o</b> - artigo definido  <b>chapéu</b> - substantivo comum  <b>na</b> - contracção da preposição <i>em</i> com o artigo definido <i>a</i>  <b>cabeça</b> - substantivo comum</p>	

<p><b>10ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>Isto</b> – pronome demonstrativo  <b>não</b> – advérbio de negação  <b>é</b> – verbo <i>ser</i> no presente do indicativo  <b>possível</b> – adjectivo no grau normal</p>	<p><b>15ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 5 )</p> <p><b>Foi buscar</b> – locução verbal do verbo <i>buscar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>lá</b> – advérbio de lugar  <b>dentro</b> – advérbio de lugar  <b>uma</b> – artigo indefinido  <b>coisa</b> – substantivo comum</p>
<p><b>11ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 3 )</p> <p><b>Olhem</b> – verbo <i>olhar</i> no imperativo  <b>para</b> – preposição  <b>aquilo</b> – pronome demonstrativo</p>	<p><b>16ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 2 )</p> <p><b>pegou</b> – verbo <i>pegar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>nela</b> – contracção da preposição <i>em</i> com o pronome pessoal <i>ela</i></p>
<p><b>12ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 1 )</p> <p><b>Deixem-no</b> – verbo <i>deixar</i> no imperativo com pronome pessoal enclítico</p>	<p><b>17ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 1 )</p> <p><b>esperou</b> – verbo <i>esperar</i> no pretérito perfeito do indicativo</p>
<p><b>13ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 1 )</p> <p><b>vir</b> – verbo <i>vir</i> no infinitivo impessoal</p>	<p><b>18ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 6 )</p> <p><b>como se</b> – conjunção subordinativa comparativa  <b>não</b> – advérbio de negação  <b>fosse</b> – verbo <i>ser</i> no pretérito imperfeito do conjuntivo  <b>nada</b> – pronome indefinido  <b>com</b> – preposição  <b>ele</b> – pronome pessoal</p>
<p><b>14ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>porque</b> – conjunção subordinativa causal  <b>eu</b> – pronome pessoal  <b>já</b> – advérbio de tempo  <b>lhe digo</b> – verbo <i>dizer</i> no presente do indicativo com pronome pessoal proclítico</p>	<p><b>19ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 5 )</p> <p><b>espreitou</b> – verbo <i>espreitar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>pelo</b> – contracção da preposição <i>por</i> com o artigo definido <i>o</i>  <b>canto</b> – substantivo comum  <b>do</b> – contracção da preposição <i>de</i> com o artigo definido <i>o</i>  <b>olho</b> – substantivo comum</p>

<p><b>20ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 6 )</p> <p><b>e</b> - conjunção coordenativa aditiva  <b>de repente</b> - locução adverbial de modo  <b>disparou</b> - verbo <i>disparar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>direito</b> - adjectivo no grau normal  <b>ao</b> - contracção da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>o</i>  <b>homem</b> - substantivo comum</p>	<p><b>25ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 1 )</p> <p><b>escapar-se</b> - verbo <i>escapar</i> no infinitivo impessoal com pronome pessoal reflexivo</p>
<p><b>21ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 7 )</p> <p><b>acertou-lhe</b> - verbo <i>acertar</i> no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal enclítico  <b>com</b> - preposição  <b>toda</b> - pronome adjectivo indefinido  <b>a</b> - artigo definido  <b>força</b> - substantivo comum  <b>na</b> - contracção da preposição <i>em</i> com o artigo definido <i>a</i>  <b>cabeça</b> - substantivo comum</p>	<p><b>26ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 3 )</p> <p><b>e</b> - conjunção coordenativa aditiva  <b>foi-se</b> - verbo <i>ir</i> no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal reflexivo  <b>embora</b> - advérbio de modo</p>
<p><b>22ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>ele</b> - pronome pessoal  <b>muito aflito</b> - adjectivo no grau superlativo absoluto  <b>gritou</b> - verbo <i>gritar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>muito alto</b> - adjectivo no grau superlativo absoluto</p>	<p><b>27ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 1 )</p> <p><b>escondeu-se</b> - verbo <i>esconder</i> no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal reflexivo</p>
<p><b>23ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 3 )</p> <p><b>agarrado</b> - verbo <i>agarrar</i> no particípio  <b>à</b> - contracção da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>a</i>  <b>cabeça</b> - substantivo comum</p>	<p><b>28ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 6 )</p> <p><b>o</b> - artigo definido  <b>pai</b> - substantivo comum  <b>ficou</b> - verbo <i>ficar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>intrigado</b> - particípio do verbo <i>intrigar</i> com valor de adjectivo no grau normal  <b>com</b> - preposição  <b>aquilo</b> - pronome demonstrativo</p>
<p><b>24ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>então</b> - advérbio de tempo  <b>o</b> - artigo definido  <b>menino</b> - substantivo comum  <b>quis</b> - verbo <i>querer</i> no pretérito perfeito do indicativo</p>	<p><b>29ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>e</b> - conjunção coordenativa aditiva  <b>veio ver</b> - locução verbal do verbo <i>ver</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>até</b> - preposição  <b>o</b> - pronome demonstrativo</p>

<p><b>30ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 2 )</p> <p><b>que</b> – pronome relativo  <b>se passava</b> – verbo <i>passar</i> no pretérito imperfeito do indicativo com pronome apassivador</p>	<p><b>35ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 2 )</p> <p><b>como</b> – conjunção subordinativa causal  <b>foi apanhado</b> – locução verbal do verbo <i>apanhar</i> no pretérito perfeito do indicativo</p>
<p><b>31ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>então</b> – advérbio de tempo  <b>encontrou</b> – verbo <i>encontrar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>o</b> – artigo definido  <b>menino</b> – substantivo comum</p>	<p><b>36ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 1 )</p> <p><b>espera</b> – verbo <i>esperar</i> no imperativo</p>
<p><b>32ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 4 )</p> <p><b>e</b> – conjunção coordenativa aditiva  <b>ralhou</b> – verbo <i>ralhar</i> no pretérito perfeito do indicativo  <b>com</b> – preposição  <b>ele</b> – pronome pessoal</p>	<p><b>37ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 1 )</p> <p><b>espera</b> – verbo <i>esperar</i> no imperativo</p>
<p><b>33ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 3 )</p> <p><b>o</b> – artigo definido  <b>menino</b> – substantivo comum  <b>disse</b> – verbo <i>dizer</i> no pretérito perfeito do indicativo</p>	<p><b>38ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 3 )</p> <p><b>e</b> – conjunção coordenativa aditiva  <b>mostrou-se</b> – verbo <i>mostrar</i> no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal reflexivo  <b>arrependido</b> – adjectivo no grau normal</p>
<p><b>34ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: 2 )</p> <p><b>que</b> – pronome relativo  <b>estava escondido</b> – locução verbal do verbo <i>esconder</i> no pretérito imperfeito do indicativo</p>	<p><b>39ª oração</b> ( nº total de unidades lexicais: )</p>

## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.1 FORMAS VERBAIS

<b>Total de formas verbais</b>			<b>38</b>
- Verbos			32
- Locuções Verbais			6
<b>Total de verbos diferentes</b>			<b>24</b>
- Total de Formas Verbais com Pronome Apassivador			1
- Total de Formas Verbais com Pronome Pessoal Enclítico			2
- Total de Formas Verbais com Pronome Pessoal Proclítico			1
- Total de Formas Verbais com Pronome Pessoal Recíproco			0
- Total de Formas Verbais com Pronome Pessoal Reflexivo			4
- Tempos Verbais			8
<b>Verbos</b>			
<i>estava</i> verbo estar no pretérito imperfeito do indicativo	2	<i>acertou-lhe</i> verbo acertar no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal enclítico	1
<i>foi</i> verbo ir no pretérito perfeito do indicativo	1	<i>gritou</i> verbo gritar no pretérito perfeito do indicativo	1
<i>reparou</i> verbo reparar no pretérito perfeito do indicativo	1	<i>agarrado</i> verbo agarrar no participio	1
<i>olhou</i> verbo olhar no pretérito perfeito do indicativo	2	<i>quis</i> verbo querer no pretérito perfeito do indicativo	1
<i>pensou</i> verbo pensar no pretérito perfeito do indicativo	1	<i>escapar-se</i> verbo escapar no infinitivo impessoal com pronome pessoal reflexivo	1
<i>é</i> verbo ser no presente do indicativo	1	<i>foi-se</i> verbo ir no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal reflexivo	1
<i>olhem</i> verbo olhar no imperativo	1	<i>escondeu-se</i> verbo esconder no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal reflexivo	1
<i>deixem-no</i> verbo deixar no imperativo com pronome pessoal enclítico	1	<i>ficou</i> verbo ficar no pretérito perfeito do indicativo	1
<i>vir</i> verbo vir no infinitivo impessoal	1	<i>se passava</i> verbo passar no pretérito imperfeito do indicativo com pronome apassivador	1
<i>lhe digo</i> verbo dizer no presente do indicativo com pronome pessoal proclítico	1	<i>encontrou</i> verbo encontrar no pretérito perfeito do indicativo	1
<i>pegou</i> verbo pegar no pretérito perfeito do indicativo	1	<i>ralhou</i> verbo ralhar no pretérito perfeito do indicativo	1
<i>esperou</i> verbo esperar no pretérito perfeito do indicativo	1	<i>disse</i> verbo dizer no pretérito perfeito do indicativo	1
<i>fosse</i> verbo ser no pretérito imperfeito do conjuntivo	1	<i>espera</i> verbo esperar no imperativo	2
<i>espreitou</i> verbo espreitar no pretérito perfeito do indicativo	1	<i>mostrou-se</i> verbo mostrar no pretérito perfeito do indicativo com pronome pessoal reflexivo	1
<i>disparou</i> verbo disparar no pretérito perfeito do indicativo	1		
		<b>Total</b>	<b>32</b>

Locuções Verbais

<i>estava a suar</i> locução verbal do verbo suar no pretérito imperfeito do indicativo	1		
<i>vinha a andar</i> locução verbal do verbo andar no pretérito imperfeito do indicativo	1		
<i>foi buscar</i> locução verbal do verbo buscar no pretérito perfeito do indicativo	1		
<i>veio ver</i> locução verbal do verbo ver no pretérito perfeito do indicativo	1		
<i>estava escondido</i> locução verbal do verbo esconder no pretérito imperfeito do indicativo	1		
<i>foi apanhado</i> locução verbal do verbo apanhar no pretérito perfeito do indicativo	1		
<b>Total</b>			<b>6</b>

Verbos Diferentes

<i>estar</i>	<i>agarrar</i>	
<i>ir</i>	<i>querer</i>	
<i>reparar</i>	<i>escapar</i>	
<i>olhar</i>	<i>esconder</i>	
<i>pensar</i>	<i>ficar</i>	
<i>ser</i>	<i>passar</i>	
<i>deixar</i>	<i>encontrar</i>	
<i>vir</i>	<i>ralhar</i>	
<i>dizer</i>	<i>mostrar</i>	
<i>pegar</i>		
<i>esperar</i>		
<i>espreitar</i>		
<i>disparar</i>		
<i>acertar</i>		
<i>gritar</i>		
<b>Total</b>		<b>24</b>

Formas Verbais com Pronome Apassivador

<i>se passava</i>	1		
<b>Total</b>			<b>1</b>

Formas Verbais com Pronome Pessoal Enclítico

<i>deixem-no</i>	1		
<i>acertou-lhe</i>	1		
<b>Total</b>			<b>2</b>

Formas Verbais com Pronome Pessoal Proclítico

<i>lhe digo</i>	1		
<b>Total</b>			<b>1</b>

Formas Verbais com Pronome Pessoal Recíproco

<b>Total</b>			<b>0</b>

Formas Verbais com Pronome Pessoal Reflexivo

<i>escapar-se</i>	1	<i>mostrou-se</i>	1
<i>foi-se</i>	1		
<i>escondeu-se</i>	1		
<b>Total</b>			<b>4</b>

Tempos Verbais

<i>pretérito imperfeito do indicativo</i>	6	<i>infinitivo impessoal</i>	1
<i>pretérito imperfeito do conjuntivo</i>	1	<i>infinitivo pessoal</i>	1
<i>pretérito perfeito do indicativo</i>	22	<i>imperativo</i>	4
<i>presente do indicativo</i>	2	<i>participio</i>	1
<b>Total</b>			<b>38</b>
<b>Total Diferentes</b>			<b>8</b>



## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.4 PRONOMES

<b>Total de pronomes</b>	<b>18</b>
– Pronomes Demonstrativos	4
– Pronomes Indefinidos	1
– Pronomes Interrogativos	0
– Pronomes Pessoais	6
– Pronomes Pessoais de Tratamento	0
– Pronomes Possessivos	0
– Pronomes Relativos	3
– Pronomes Relativos com valor de Pronomes Adjectivos Indefinidos	0
– Pronomes Adjectivos Demonstrativos	0
– Pronomes Adjectivos Indefinidos	4
– Pronomes Adjectivos Possessivos	0
– Pronomes Adjectivos Possessivos de Cerimónia	0
<b>Total de pronomes diferentes</b>	<b>10</b>
– Pronomes Demonstrativos	3
– Pronomes Indefinidos	1
– Pronomes Interrogativos	0
– Pronomes Pessoais	2
– Pronomes Pessoais de Tratamento	0
– Pronomes Possessivos	0
– Pronomes Relativos	1
– Pronomes Relativos com valor de Pronomes Adjectivos Indefinidos	0
– Pronomes Adjectivos Demonstrativos	0
– Pronomes Adjectivos Indefinidos	3
– Pronomes Adjectivos Possessivos	0
– Pronomes Adjectivos Possessivos de Cerimónia	0

Pronomes Demonstrativos

<i>isto</i>	1	<i>o</i>	1
<i>aquilo</i>	2		
<b>Total</b>			<b>4</b>

Pronomes Indefinidos

<i>nada</i>	1		
<b>Total</b>			<b>1</b>

Pronomes Interrogativos

<b>Total</b>			<b>0</b>

Pronomes Pessoais

<i>ele</i>	5		
<i>eu</i>	1		
<b>Total</b>			<b>6</b>

Pronomes Pessoais de Tratamento

<b>Total</b>			<b>0</b>

Pronomes Possessivos

<b>Total</b>			<b>0</b>

Pronomes Relativos

<i>que</i>	3		
<b>Total</b>			<b>3</b>

Pronomes Relativos com valor de Pronome Adjectivo Indefinido

<b>Total</b>			<b>0</b>

Pronomes Adjectivos Demonstrativos

<b>Total</b>			<b>0</b>

Pronomes Adjectivos Indefinidos

<i>muito</i>	1	<i>toda</i>	1
<i>todo</i>	2		
<b>Total</b>			<b>4</b>

Pronomes Adjectivos Possessivos

<b>Total</b>			<b>0</b>

Pronomes Adjectivos Possessivos de Cerimónia

<b>Total</b>			<b>0</b>

## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.5 ADVÉRBIOS

<b>Total de advérbios</b>	<b>12</b>
– Advérbios de Afirmação	0
– Advérbios de Causa	0
– Advérbios de Dúvida	0
– Advérbios de Exclusão	0
– Advérbios de Intensidade	0
– Advérbios de Modo	1
– Advérbios de Modo no Grau Comparativo de Superioridade	0
– Advérbios de Modo no Grau Superlativo Absoluto Analítico	0
– Advérbios de Lugar	3
– Advérbios de Lugar no Grau Comparativo de Superioridade	0
– Advérbios de Negação	2
– Advérbios de Tempo	3
– Advérbios Interrogativos	0
– Advérbios Interrogativos de Causa	0
– Advérbios Interrogativos de Modo	0
– Advérbios Relativos	0
– Locuções Adverbiais de Lugar	2
– Locuções Adverbiais de Modo	1
– Locuções Adverbiais de Tempo	0
– Locuções Adverbiais Interrogativas	0
<b>Total de advérbios diferentes</b>	<b>9</b>
– Advérbios de Afirmação	0
– Advérbios de Causa	0
– Advérbios de Dúvida	0
– Advérbios de Exclusão	0
– Advérbios de Intensidade	0
– Advérbios de Modo	1
– Advérbios de Modo no Grau Comparativo de Superioridade	0
– Advérbios de Modo no Grau Superlativo Absoluto Analítico	0
– Advérbios de Lugar	2
– Advérbios de Lugar no Grau Comparativo de Superioridade	0
– Advérbios de Negação	1
– Advérbios de Tempo	2
– Advérbios Interrogativos	0
– Advérbios Interrogativos de Causa	0
– Advérbios Interrogativos de Modo	0
– Advérbios Relativos	0
– Locuções Adverbiais de Lugar	2
– Locuções Adverbiais de Modo	1
– Locuções Adverbiais de Tempo	0
– Locuções Adverbiais Interrogativas	0

<u>Advérbios de Afirmação</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios de Causa</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios de Dúvida</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios de Exclusão</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios de Intensidade</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios de Modo</u>				
<i>embora</i>		1		
				<b>Total 1</b>
<u>Advérbios de Modo no Grau Comparativo de Superioridade</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios de Modo no Grau Superlativo Absoluto Analítico</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios de Lugar</u>				
<i>lá</i>		2		
<i>dentro</i>		1		
				<b>Total 3</b>
<u>Advérbios de Lugar no Grau Comparativo de Superioridade</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios de Negação</u>				
<i>não</i>		2		
				<b>Total 2</b>
<u>Advérbios de Tempo</u>				
<i>já</i>		1		
<i>então</i>		2		
				<b>Total 3</b>
<u>Advérbios Interrogativos</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios Interrogativos de Causa</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios Interrogativos de Modo</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Advérbios Relativos</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Locuções Adverbiais de Lugar</u>				
<i>à volta</i>		1		
<i>ao longe</i>		1		
				<b>Total 2</b>
<u>Locuções Adverbiais de Modo</u>				
<i>de repente</i>		1		
				<b>Total 1</b>
<u>Locuções Adverbiais de Tempo</u>				
				<b>Total 0</b>
<u>Locuções Adverbiais Interrogativas</u>				
				<b>Total 0</b>

**6. Classificação morfológica (cont.)****6.6 CONJUNÇÕES**

<b>Total de conjunções</b>	<b>12</b>
– Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas	0
– Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Conclusivas	0
– Conjunções Coordenativas Aditivas	7
– Conjunções Coordenativas Adversativas	0
– Conjunções Coordenativas Alternativas	0
– Conjunções Coordenativas Conclusivas	0
– Conjunções Subordinativas Causais	3
– Conjunções Subordinativas Comparativas	1
– Conjunções Subordinativas Condicionais	0
– Conjunções Subordinativas Consecutivas	0
– Conjunções Subordinativas Finais	0
– Conjunções Subordinativas Integrantes	0
– Conjunções Subordinativas Temporais	1
– Locuções adverbiais de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas	0
– Locuções Conjuntivas	0
– Locuções conjuntivas com valor de Conjunções Coordenativas Adversativas	0
– Preposições com valor de Conjunções Subordinativas Causais	0
<b>Total de conjunções diferentes</b>	<b>5</b>
– Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas	0
– Advérbios de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Conclusivas	0
– Conjunções Coordenativas Aditivas	1
– Conjunções Coordenativas Adversativas	0
– Conjunções Coordenativas Alternativas	0
– Conjunções Coordenativas Conclusivas	0
– Conjunções Subordinativas Causais	2
– Conjunções Subordinativas Comparativas	1
– Conjunções Subordinativas Condicionais	0
– Conjunções Subordinativas Consecutivas	0
– Conjunções Subordinativas Finais	0
– Conjunções Subordinativas Integrantes	0
– Conjunções Subordinativas Temporais	1
– Locuções adverbiais de tempo com valor de Conjunções Coordenativas Aditivas	0
– Locuções Conjuntivas	0
– Locuções conjuntivas com valor de Conjunções Coordenativas Adversativas	0
– Preposições com valor de Conjunções Subordinativas Causais	0



**6. Classificação morfológica (cont.)****6.7 ADJECTIVOS**

<b>Total de adjetivos</b>	<b>8</b>
- Adjectivos no Grau Comparativo de Superioridade	0
- Adjectivos no Grau Normal	4
- Adjectivos no Grau Superlativo Absoluto	2
- Participios Verbais com Valor de Adjectivo no Grau Normal	2
- Participios Verbais com Valor de Adjectivo no Grau Superlativo Absoluto	0

<b>Total de adjetivos diferentes</b>	<b>8</b>
- Adjectivos no Grau Comparativo de Superioridade	0
- Adjectivos no Grau Normal	4
- Adjectivos no Grau Superlativo Absoluto	2
- Participios Verbais com Valor de Adjectivo no Grau Normal	2
- Participios Verbais com Valor de Adjectivo no Grau Superlativo Absoluto	0

<u>Adjectivos no Grau Comparativo de Superioridade</u>			
			<b>Total</b>
			<b>0</b>

<u>Adjectivos no Grau Normal</u>			
<i>gingão</i>	1		
<i>possível</i>	1		
<i>direito</i>	1		
<i>arrependido</i>	1		
			<b>Total</b>
			<b>4</b>

<u>Adjectivos no Grau Superlativo Absoluto</u>			
<i>muito aflito</i>	1		
<i>muito alto</i>	1		
			<b>Total</b>
			<b>2</b>

<u>Participios Verbais com Valor de Adjectivo no Grau Normal</u>			
<i>convencido</i>	1		
<i>intrigado</i>	1		
			<b>Total</b>
			<b>2</b>

<u>Participios Verbais com Valor de Adjectivo no Grau Superlativo Absoluto</u>			
			<b>Total</b>
			<b>0</b>

## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.8 PREPOSIÇÕES

<b>Total de preposições</b>	<b>18</b>
– Preposições	9
– Contrações da Preposição com o Artigo	8
– Contrações da Preposição com o Pronome Adjectivo Demonstrativo	0
– Contrações da Preposição com o Pronome Demonstrativo	0
– Contrações da Preposição com o Pronome Pessoal	1
– Locuções Prepositivas	0

<b>Total de preposições diferentes</b>	<b>11</b>
– Preposições	4
– Contrações da Preposição com o Artigo	6
– Contrações da Preposição com o Pronome Adjectivo Demonstrativo	0
– Contrações da Preposição com o Pronome Demonstrativo	0
– Contrações da Preposição com o Pronome Pessoal	1
– Locuções Prepositivas	0

<u>Preposições</u>			
<i>em</i>	1	<i>até</i>	1
<i>com</i>	5		
<i>para</i>	2		
<b>Total</b>			<b>9</b>

<u>Contrações da Preposição com o Artigo</u>			
<i>à</i>	2	<i>pele</i>	1
<i>num</i>	1	<i>do</i>	1
<i>na</i>	2	<i>ao</i>	1
<b>Total</b>			<b>8</b>

<u>Contrações da Preposição com o Pronome Adjectivo Demonstrativo</u>			
<b>Total</b>			<b>0</b>

<u>Contrações da Preposição com o Pronome Demonstrativo</u>			
<b>Total</b>			<b>0</b>

<u>Contrações da Preposição com o Pronome Pessoal</u>			
<i>nela</i>	1		
<b>Total</b>			<b>1</b>

<u>Locuções Prepositivas</u>			
<b>Total</b>			<b>0</b>

## 6. Classificação morfológica (cont.)

### 6.9 INTERJEIÇÕES

<b>Total de interjeições</b>	<b>0</b>
- Interjeições	0
- Locuções Interjectivas	0

<b>Total de interjeições diferentes</b>	<b>0</b>
- Interjeições	0
- Locuções Interjectivas	0

<u>Interjeições</u>	
<b>Total</b>	<b>0</b>

<u>Locuções Interjectivas</u>	
<b>Total</b>	<b>0</b>

### 6.10 NUMERAIS

<b>Total de numerais</b>	<b>0</b>
- Numerais Cardinais	0
- Numerais Ordinais	0

<b>Total de numerais diferentes</b>	<b>0</b>
- Numerais Cardinais	0
- Numerais Ordinais	0

<u>Numerais Cardinais</u>	
<b>Total</b>	<b>0</b>

<u>Numerais Ordinais</u>	
<b>Total</b>	<b>0</b>

### 6.11 EXPRESSÕES DE REALCE

<b>Total de expressões de realce</b>	<b>0</b>
--------------------------------------	----------

<b>Total de expressões de realce diferentes</b>	<b>0</b>
---	----------

<u>Expressões de Realce</u>	
<b>Total</b>	<b>0</b>

## 7. Estrutura temporal

<b>Total</b>	<b>1</b>
- Pausas Silenciosas	1
- Pausas Preenchidas	0

## 8. Incorreções

<b>Total</b>	<b>1</b>
- Ausências de adjunto adverbial	
- Ausências de conjunção subordinativa consecutiva	
- Ausências de sujeito	
- Ausências de objecto directo	
- Ausências de objecto indirecto	
- Ausências de oração introdutória da oração seguinte	
- Ausências de predicado	
- Ausências de pronome apassivador	
- Ausências de pronome pessoal enclítico	
- Ausências de pronome pessoal recíproco	
- Ausências de pronome pessoal reflexivo	
- Ausências de pronome relativo	
- Ausências de complemento nominal	
Total	0
- Substituições da locução prepositiva pela contracção da preposição com artigo	
- Substituições da locução verbal pelo infinitivo verbal	
- Substituições da locução verbal pelo verbo	
- Substituições da preposição pela contracção da preposição com artigo	
- Substituições de um pronome demonstrativo por um pronome pessoal	
- Substituições de um pronome indefinido por um pronome pessoal	
- Substituições de um pronome pessoal enclítico por outro	
- Substituições de um pronome pessoal enclítico por um pronome pessoal	
- Substituições de um pronome pessoal por outro	
- Substituições de um pronome pessoal proclítico por um pronome pessoal enclítico	
- Substituições de um substantivo por outro	
- Substituições de um tempo verbal por outro	
- Substituições de um verbo por outro	
- Substituições de uma forma verbal por outra	
- Substituições de uma preposição por outra	
- Substituições do artigo indefinido pela contracção da preposição com o artigo indefinido	
- Substituições do discurso directo pelo discurso indirecto	
- Substituições do objecto directo nominal pelo pronome pessoal	
- Substituições do pronome pessoal por uma expressão	
- Substituições do singular verbal pelo plural	
- Substituições do verbo no discurso indirecto pelo discurso directo	
Total	0
- Acrescentos de pronome pessoal	
- Acrescentos de pronome pessoal enclítico	
Total	0
- Gestos da linguagem infantil	
- Palavras da linguagem infantil	
Total	0
- Repetições de relevo	1
- Duplicações de expressões de relevo	
Total	1
- Formas verbais ocultas	
- Inversões da ordem das palavras na frase	

## Anexo VI

# PROVA DE LINGUAGEM TÉCNICA DE LEITURA/ESCRITA

---



MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE

CASA PIA DE LISBOA

INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA

## PROVA DE LINGUAGEM TÉCNICA LEITURA/ESCRITA

(Adaptação feita pelo ISPA à versão da Universidade de Toulouse-Le-Mirail)

Escola \_\_\_\_\_

Nome do aluno \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Resultado \_\_\_\_\_

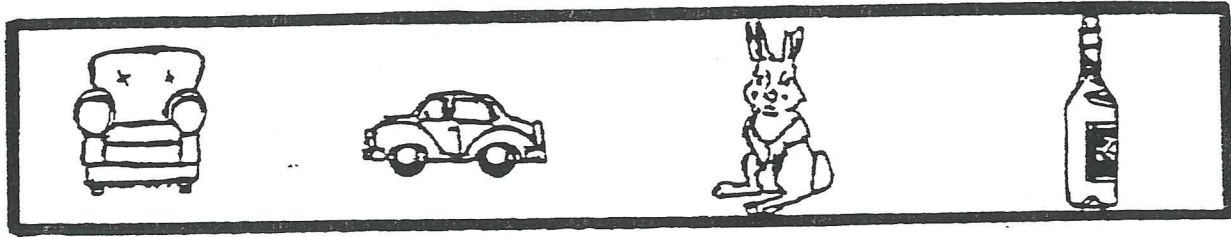
Notador(a) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

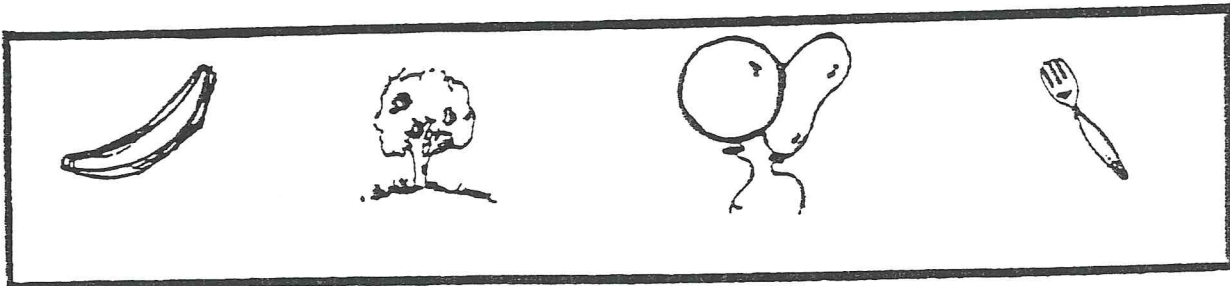
Observações \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A



B



3

Ai

24

BL

RU

4

D

8

4

9

7

Ela foi à cidade.

8

Eu comi um bolo.

11

chá

par

cor

Giz

12

Acordem os bebés.

15

Venham aqui.

16

cão pau

pato

pão sal

O sol brilha.

gato

ão cal

ato

árvore

biscoito

Mariana

pente

O gato

O meu gato tem o pelo cinzento.  
O seu nome é Francisco.

Lourdes Mata

Era uma vez  
uma menina  
que tinha dois  
coelhos.  
Os dois coelhos  
gostavam muito  
da menina.



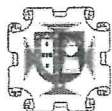


**OBSERVAÇÕES:**

## Anexo VII

# PROVA DE APROPRIAÇÃO DAS UTILIZAÇÕES FUNCIONAIS DA LEITURA

---



MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE  
CASA PIA DE LISBOA  
INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA

## APROPRIAÇÃO DAS UTILIZAÇÕES FUNCIONAIS DE LEITURA<sup>1</sup>

Nome \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_\_ Colégio \_\_\_\_\_

**1. Já sabes ler?**

**2. Conheces alguém que saiba ler? Quem?**

**3. Para que serve saber ler?**

**4. a) O que é que se pode fazer quando se sabe ler?**

**b) O que é que tu poderás fazer quando se souberes ler?**

**5. a) O que é que tu gostas de ler?**

**b) Quando souberes ler, o que é que tu gostarias de ler?**

<sup>1</sup> As perguntas 4b) e 5b) são alternativas em relação a 4a) e 5a), quando a resposta a 1. for negativa.

## APROPRIAÇÃO DAS UTILIZAÇÕES FUNCIONAIS DA LEITURA

**GRUPO ALVO** 4º ano 2ª recolha - Maio de 2000

	ASTA	CSJR	CSNU	DRS	MSAM	RAPC	SAOC	MC	TOTAL
<b>1. Utilização para a Escola</b>	X	X	-	-	-	X	X	-	<b>4</b> 50%
<b>2. Utilização Pragmática</b>	X	X	-	X	X	-	-	-	<b>4</b> 50%
<b>3. Comunicação com os outros</b>	-	-	-	-	-	-	X	X	<b>2</b> 25%
<b>4. Projectos para o Futuro</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>0</b>
<b>5. Prazer do texto</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	<b>8</b> 100%
<b>TOTAL</b>	<b>3</b> 60%	<b>3</b> 60%	<b>1</b> 20%	<b>2</b> 40%	<b>2</b> 40%	<b>2</b> 40%	<b>3</b> 60%	<b>2</b> 40%	<b>18</b> 45%
Número de funções indicadas neste grupo entre:									entre <b>1 e 3</b>
Média de funções indicadas neste grupo:									<b>2,25</b>

## APROPRIAÇÃO DAS UTILIZAÇÕES FUNCIONAIS DA LEITURA

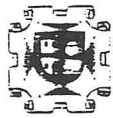
**GRUPO ALVO** 4º ano 2ª recolha - Maio de 2000

ALUNO	UTILIZAÇÃO	PRODUÇÃO DO ALUNO
ASTA	1. Utilização para a Escola	<i>há uma ou outra palavra que não conheço e vou ver ao dicionário; para perceber o que está escrito ... as frases ... e eu, depois escrever outras;</i>
	2. Utilização Pragmática	<i>ler é importante para me desenvolver;</i>
	3. Comunicação com os outros	
	4. Projectos para o Futuro	
	5. Prazer do texto	<i>leio histórias, falo melhor; gosto de ler histórias divertidas - gosto de ler mas às vezes há palavras que não conheço;</i>
CSJR	1. Utilização para a Escola	<i>quando estou a desenhar ou a escrever, se não percebo algumas palavras, vou ver e já percebo;</i>
	2. Utilização Pragmática	<i>quando vou a uma loja, por exemplo, se souber ler percebo o que está escrito e compro melhor - se não sei ler, não sei escolher e não compro;</i>
	3. Comunicação com os outros	
	4. Projectos para o Futuro	
	5. Prazer do texto	<i>gosto de ler anedotas;</i>
CSNU	1. Utilização para a Escola	
	2. Utilização Pragmática	
	3. Comunicação com os outros	
	4. Projectos para o Futuro	
	5. Prazer do texto	<i>serve para ler histórias; podem-se ler histórias; gosto de histórias, também gosto de ler histórias antigas e depois percebo;</i>
DRS	1. Utilização para a Escola	
	2. Utilização Pragmática	<i>ler é importante, ajuda-me a desenvolver a mente; ler é importante para saber escrever; ler textos ajuda-me a compreender as coisas e ajuda-me a aprender - assim eu percebo tudo melhor;</i>
	3. Comunicação com os outros	
	4. Projectos para o Futuro	
	5. Prazer do texto	<i>gosto muito de ler histórias e fábulas de animais;</i>
MSAM	1. Utilização para a Escola	<i>às vezes não percebo uma ou outra palavra - leio mas não consigo perceber - vou ao dicionário e é bom, ajuda-me a perceber; serve para perceber - eu leio mas às vezes não consigo perceber;</i>
	2. Utilização Pragmática	
	3. Comunicação com os outros	
	4. Projectos para o Futuro	
	5. Prazer do texto	<i>gosto de ler textos com temas diferentes - é interessante;</i>
RAPC	1. Utilização para a Escola	<i>ler é muito importante para aprender;</i>
	2. Utilização Pragmática	
	3. Comunicação com os outros	
	4. Projectos para o Futuro	
	5. Prazer do texto	<i>gosto de ler histórias e outras coisas - depende;</i>
SAOC	1. Utilização para a Escola	<i>pode-se aprender;</i>
	2. Utilização Pragmática	
	3. Comunicação com os outros	<i>serve para comunicar; pode-se comunicar, conversar com os amigos sobre muitas coisas;</i>
	4. Projectos para o Futuro	
	5. Prazer do texto	<i>gosto de ler histórias de banda desenhada e anedotas;</i>
MC	1. Utilização para a Escola	
	2. Utilização Pragmática	<i>ler serve para perceber as coisas - se encontro uma palavra nova, leio com atenção e aprendo e percebo; pode-se perceber melhor o que está escrito;</i>
	3. Comunicação com os outros	
	4. Projectos para o Futuro	
	5. Prazer do texto	<i>gosto de ler histórias e anedotas e outras coisas que estão nos livros;</i>

## Anexo VIII

### PROVA DE LEITURA

---



MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE

CASA PIA DE LISBOA

INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA

## PROVA DE LEITURA

(Adaptação feita pelo ISPA à versão da Universidade de Toulouse-Le-Mirail para o teste de Hainaut)

Escola \_\_\_\_\_

Nome do aluno \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Resultado \_\_\_\_\_

Notador(a) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Observações \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## EXEMPLOS

1. Desenha o rabo do gato



2. Faz uma bola à volta do nome dos animais .

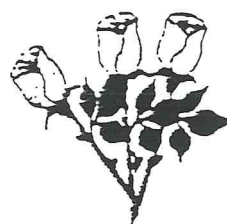
rato  
bola  
cão  
mesa

3. O macaco  uma banana

corre  
come  
ri

*Faz uma bola à volta da palavra que falta*

7. Quantas flores tem este ramo ?

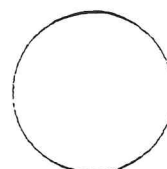


\_\_\_\_\_

8. Põe os braços no boneco



9. Mete uma bola pequena na bola grande



10. Coloca um carro no meio das duas  
árvores



<p>16. O céu está coberto de nuvens negras; vai <input type="text" value="?????"/></p>	<p>chover chorar saltar</p>
<p>17. O Paulo ri. A Mariana chora.  <i>Faz uma bola à volta da criança que está triste.</i></p>	<p>Daniela Mariana Paulo Rui</p>
<p>18. Faz uma bola à volta do nome dos frutos.</p>	<p>maçã carro laranja mota</p>
<p>19. A mota anda depressa, mas o carro pode andar ainda <input type="text" value="?????"/> depressa.  <i>Faz uma bola à volta da palavra que falta.</i></p>	<p>rápido lento mais</p>
<p>20. O pai do Rui vai viajar. Corre para a estação para apanhar o comboio. Tarde demais! Um apito: o comboio acabou de partir.  <i>Faz uma bola à volta do título da história</i></p>	<p>Uma grande ventania. Uma bela viagem. Um acidente. Uma viagem perdida.</p>



OBSERVAÇÕES:

## Anexo IX

# RESULTADOS DA PROVA DE RECONTO DE UMA HISTÓRIA

---

## Índice:

---

### Prova de Reconto de uma História

1. – Unidades Lexicais .....	4
1.1 – Grupo Controlo IIO	
1.1.1 – 1ª Recolha	
1.1.2 – 2ª Recolha	
1.1.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
1.2 – Grupo Alvo	
1.2.1 – 1ª Recolha	
1.2.2 – 2ª Recolha	
1.2.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
1.3 – Grupo Controlo IS	
1.3.1 – 1ª Recolha	
1.3.2 – 2ª Recolha	
1.3.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
2. – Tipos de Orações .....	9
2.1 – Grupo Controlo IIO	
2.1.1 – 1ª Recolha	
2.1.2 – 2ª Recolha	
2.1.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
2.2 – Grupo Alvo	
2.2.1 – 1ª Recolha	
2.2.2 – 2ª Recolha	
2.2.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
2.3 – Grupo Controlo IS	
2.3.1 – 1ª Recolha	
2.3.2 – 2ª Recolha	
2.3.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
3. – Incorreções .....	17
3.1 – Grupo Controlo IIO	
3.1.1 – 1ª Recolha	
3.1.2 – 2ª Recolha	
3.1.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
3.2 – Grupo Alvo	
3.2.1 – 1ª Recolha	
3.2.2 – 2ª Recolha	
3.2.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
3.3 – Grupo Controlo IS	
3.3.1 – 1ª Recolha	
3.3.2 – 2ª Recolha	
3.3.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	

---

4. – Estrutura Temporal .....	21
4.1 – Grupo Controlo IIO	
4.1.1 – 1ª Recolha	
4.1.2 – 2ª Recolha	
4.1.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
4.2 – Grupo Alvo	
4.2.1 – 1ª Recolha	
4.2.2 – 2ª Recolha	
4.2.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
4.3 – Grupo Controlo IS	
4.3.1 – 1ª Recolha	
4.3.2 – 2ª Recolha	
4.3.3 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
5. – Extensão Média de Frase .....	24
5.1 – Grupo Controlo IIO	
5.1.1 – 1ª e 2ª Recolhas	
5.1.2 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
5.2 – Grupo Alvo	
5.2.1 – 1ª e 2ª Recolhas	
5.2.2 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
5.3 – Grupo Controlo IS	
5.3.1 – 1ª e 2ª Recolhas	
5.3.2 – Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas	
6. – Índice de Quadros .....	26
7. – Índice de Gráficos .....	26

---

## PROVA DE RECONTO DE UMA HISTÓRIA

Dado que os procedimentos levados a efeito nesta prova são os mesmos que utilizámos na prova de Conto de uma História, apenas apresentamos os quadros e gráficos com os respectivos resultados.

Os dados recolhidos encontram-se agrupados, para tratamento, dentro das categorias: Classes de palavras/Unidades lexicais, Tipos de orações, Incorreções, Estrutura temporal e Extensão média de frases

### 1. Unidades Lexicais

#### 1.1 Grupo Controlo II O

##### 1.1.1 1ª Recolha

O quadro 1 dá-nos conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na primeira recolha da prova de Reconto de uma História no grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	95	22,95	104	20,93	176	22,54	174	23,21	103	26,1
Substantivos	95	22,95	103	20,72	153	19,59	143	19,07	97	24,49
Artigos	69	16,67	83	16,7	119	15,24	114	15,2	64	16,16
Pronomes	31	7,49	28	5,63	75	9,6	84	11,2	18	4,55
Advérbios	31	7,49	42	8,45	56	7,17	55	7,33	14	3,54
Conjunções	40	9,66	67	13,48	103	13,19	83	11,07	41	10,35
Adjectivos	7	1,69	18	3,62	22	2,82	27	3,6	23	5,81
Preposições	40	9,66	42	8,45	61	7,81	51	6,8	36	9,09
Interjeições	3	0,72	9	1,81	11	1,41	10	1,33	-	-
Numerais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Expressões de Realce	3	0,72	1	0,2	5	0,64	9	1,2	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>414</b>	<b>-</b>	<b>497</b>	<b>-</b>	<b>781</b>	<b>-</b>	<b>750</b>	<b>-</b>	<b>396</b>	<b>-</b>

Quadro 1 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha, Totais.

##### 1.1.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro dos resultados respeitantes à 2ª recolha deste grupo Controlo II O.

O quadro 2 dá-nos conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na segunda recolha da prova de Reconto de uma História no grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	142	23,43	181	24,7	190	23,57	175	22,73	221	23,92
Substantivos	120	19,8	148	20,19	159	19,73	169	21,95	185	20,02
Artigos	82	13,53	110	15,01	121	15,01	122	15,84	130	14,07
Pronomes	77	12,71	82	11,19	96	11,91	82	10,65	115	12,45
Advérbios	43	7,1	39	5,32	49	6,08	35	4,55	55	5,95
Conjunções	66	10,89	78	10,64	94	11,66	73	9,48	85	9,2
Adjectivos	22	3,63	27	3,68	17	2,11	27	3,51	37	4
Preposições	37	6,11	48	6,55	50	6,2	60	7,79	67	7,25
Interjeições	12	1,98	16	2,18	17	2,11	18	2,34	15	1,62
Numerais	1	0,17	-	-	-	-	-	-	-	-
Expressões de Realce	4	0,66	4	0,55	13	1,61	9	1,17	14	1,52
<b>TOTAL</b>	<b>606</b>	<b>-</b>	<b>733</b>	<b>-</b>	<b>806</b>	<b>-</b>	<b>770</b>	<b>-</b>	<b>924</b>	<b>-</b>

Quadro 2 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha, Totais.

### 1.1.3 Comparação entre a 1ª e a 2ª Recolhas

A comparação dos resultados obtidos pelo grupo Controlo II O na 1ª e 2ª recolhas encontra-se no Gráfico 1:

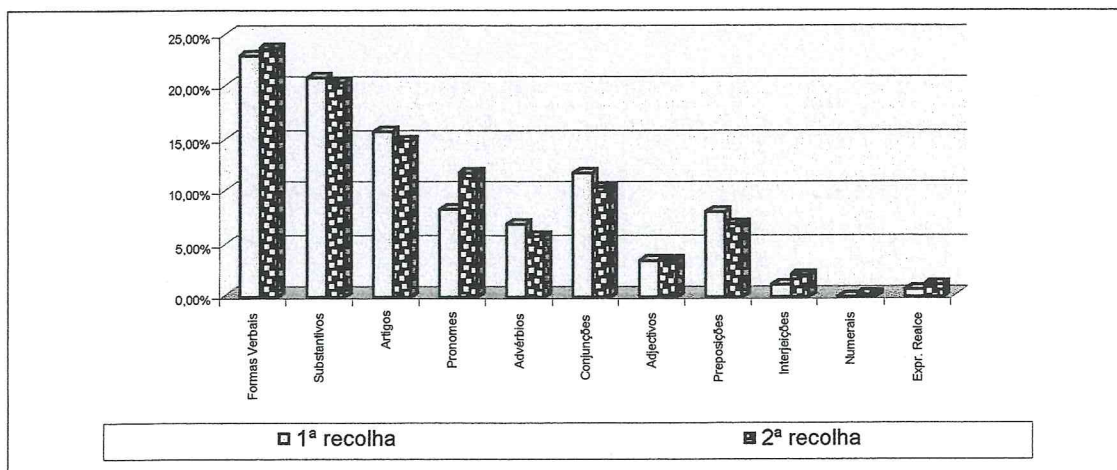


Gráfico 1 – Prova de Reconto de uma história, Classes de palavras/Unidades lexicais, Totais, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo II O

## 1.2 Grupo Alvo

### 1.2.1 1ª Recolha

O quadro 3 dá conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na primeira recolha da prova de Reconto de uma História no grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	99	27,97	105	24,25	118	26,76	178	21,81	125	22,69
Substantivos	105	29,66	101	23,33	99	22,45	217	26,59	130	23,59
Artigos	56	15,82	57	13,16	54	12,24	121	14,83	61	11,07
Pronomes	6	1,69	43	9,93	23	5,22	58	7,11	37	6,72
Advérbios	13	3,67	21	4,85	37	8,39	46	5,64	48	8,71
Conjunções	11	3,11	14	3,23	32	7,26	49	6,00	38	6,90
Adjectivos	10	2,82	26	6,00	13	2,95	30	3,68	32	5,81
Preposições	53	14,97	62	14,32	59	13,38	116	14,22	80	14,52
Interjeições	1	0,28	3	0,69	6	1,36	-	-	-	-
Numerais	-	-	1	0,23	-	-	1	0,12	-	-
Expressões de Realce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>354</b>	<b>-</b>	<b>433</b>	<b>-</b>	<b>441</b>	<b>-</b>	<b>816</b>	<b>-</b>	<b>551</b>	<b>-</b>

Quadro 3 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Alvo, 1ª recolha, Totais.

### 1.2.2 1ª Recolha

O quadro 4 dá conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na segunda recolha da prova de Reconto de uma História no grupo Alvo

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	164	27,29	107	26,75	143	25,86	336	25,95	214	24,97
Substantivos	143	23,79	88	22,00	116	20,98	259	20,00	154	17,97
Artigos	83	13,81	44	11,00	63	11,39	125	9,65	78	9,10
Pronomes	31	5,16	28	7,00	55	9,95	119	9,19	97	11,32
Advérbios	45	7,49	36	9,00	42	7,59	117	9,03	84	9,80
Conjunções	48	7,99	29	7,25	47	8,50	125	9,65	81	9,45
Adjectivos	21	3,49	20	5,00	20	3,62	56	4,32	28	3,27
Preposições	66	10,98	48	12,00	67	12,12	158	12,20	121	14,12
Interjeições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Numerais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Expressões de Realce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>601</b>	<b>-</b>	<b>400</b>	<b>-</b>	<b>553</b>	<b>-</b>	<b>1295</b>	<b>-</b>	<b>857</b>	<b>-</b>

Quadro 4 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Alvo, 2ª recolha, Totais.

### 1.2.3 Comparação entre a 1ª e 2ª recolhas

No Gráfico 2 encontramos a comparação dos resultados obtidos pelo grupo Alvo nas 1ª e 2ª recolhas.

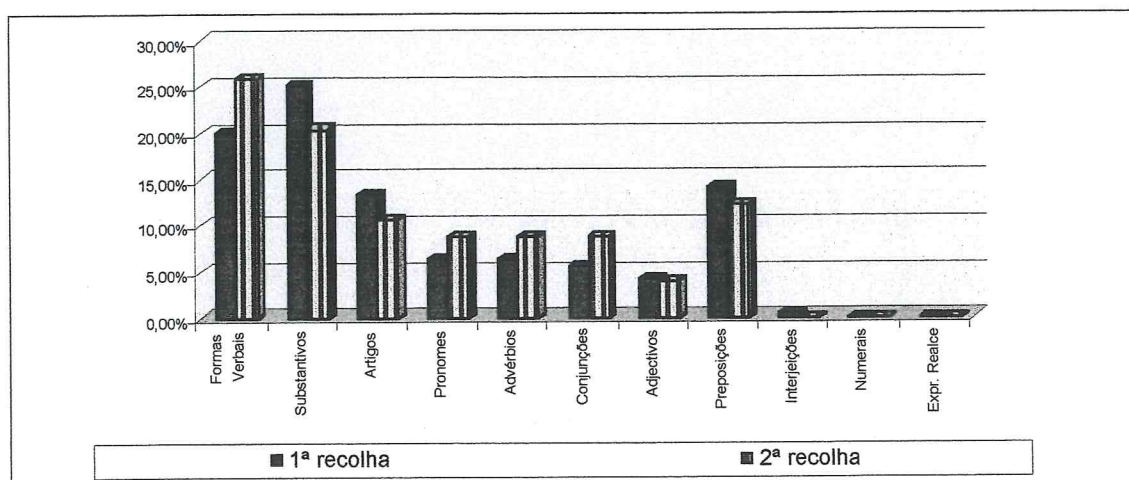


Gráfico 2 – Prova de Reconto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Alvo.

## 1.3 Grupo Controlo I S

### 1.3.1 1ª Recolha

O quadro 5 dá conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na primeira recolha da prova de Reconto de uma História no grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	31	36,47	73	33,03	149	26,04	113	26,22	90	27,86
Substantivos	22	25,88	47	21,27	128	23,15	111	25,75	64	19,81
Artigos	10	11,76	26	11,76	62	11,21	50	11,60	34	10,53
Pronomes	1	1,18	14	6,33	37	6,69	21	4,87	29	8,98
Advérbios	3	3,53	15	6,79	34	6,15	31	7,19	28	8,67
Conjunções	3	3,53	9	4,07	38	6,87	16	3,71	16	4,95
Adjectivos	3	3,53	8	3,62	21	3,80	24	5,57	24	7,43
Preposições	12	14,12	29	13,12	84	15,19	65	15,08	38	11,76
Interjeições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Numerais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Expressões de Realce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	-	<b>221</b>	-	<b>553</b>	-	<b>431</b>	-	<b>323</b>	-

Quadro 5 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo I S, 1ª recolha, Totais.

### 1.3.2 2ª Recolha

O quadro 6 dá conta das Unidades Lexicais, distribuídas em classes de palavras que ocorreram na segunda recolha da prova de Reconto de uma História no grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Formas Verbais	41	34,45	92	29,87	163	27,91	161	25,68	102	24,23
Substantivos	24	20,17	61	19,81	122	20,89	124	19,78	91	21,62
Artigos	13	10,92	37	12,01	61	10,45	67	10,69	42	9,98
Pronomes	9	7,56	22	7,14	39	6,68	54	8,61	37	8,79
Advérbios	11	9,24	31	10,06	56	9,59	57	9,09	42	9,98
Conjunções	6	5,04	14	4,55	48	8,22	59	9,41	26	6,18
Adjectivos	3	2,52	16	5,19	34	5,82	29	4,63	23	5,46
Preposições	12	10,08	35	11,36	59	10,10	76	12,12	58	13,78
Interjeições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Numerais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Expressões de Realce	-	-	-	-	2	0,34	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>-</b>	<b>308</b>	<b>-</b>	<b>584</b>	<b>-</b>	<b>627</b>	<b>-</b>	<b>421</b>	<b>-</b>

Quadro 6 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo I S, 2ª recolha, Totais

### 1.3.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

A comparação dos resultados obtidos pelo grupo Controlo I S na 1ª e 2ª recolhas encontra-se no Gráfico 3.

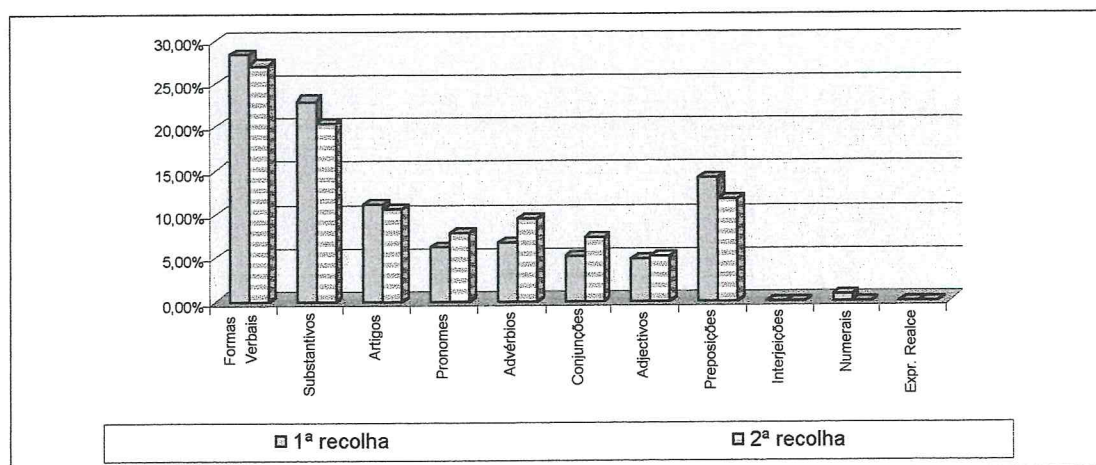


Gráfico 3 – Prova de Reconto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo I S.

## 2. Tipos de Orações

### 2.1 Grupo Controlo II O

#### 2.1.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 7 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	5	5,15	7	6,60	17	9,55	1	0,64	7	6,80
Absolutas	2	2,06	1	0,94	2	1,12	1	0,64	0	0
Coordenadas	72	74,23	69	65,09	101	56,74	85	54,14	64	62,14
<i>Assindéticas</i>	34	35,05	23	21,70	25	14,04	65	41,40	29	28,16
<i>Sindéticas</i>	38	39,18	46	43,40	76	42,7	20	12,74	32	31,07
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2,91
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	15	15,46	24	22,64	45	25,28	60	38,22	32	31,07
<i>Adjectivas</i>	4	4,12	1	0,94	11	6,18	19	12,10	10	9,71
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	3	2,83	6	3,37	2	1,27	-	-
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	1	0,94	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	4	2,25	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	1	0,56	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	-	-	1	0,94	2	1,12	6	3,82	1	0,97
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	2	2,06	5	4,72	3	1,69	10	6,37	2	1,94
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	0	0	2	1,12	1	0,64	0	0
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	-	-	6	5,66	8	4,49	4	2,55	2	1,94
<i>Substantivas Inf.</i>	9	9,28	7	6,6	8	4,49	18	11,46	17	16,50
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	3	3,09	5	4,72	8	4,49	10	6,37	-	-
<i>Directas</i>	2	2,06	5	4,72	7	3,93	10	6,37	-	-
<i>Indirectas</i>	1	1,03	-	-	1	0,56	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	-	-	5	2,81	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>-</b>	<b>106</b>	<b>-</b>	<b>178</b>	<b>-</b>	<b>157</b>	<b>-</b>	<b>103</b>	<b>-</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>12,13</i>	<i>-</i>	<i>13,25</i>	<i>-</i>	<i>22,25</i>	<i>-</i>	<i>19,63</i>	<i>-</i>	<i>12,88</i>	<i>-</i>

Quadro 7 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha

## 2.1.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 8 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na segunda recolha.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	10	6,90	14	7,73	16	8,29	6	3,13	20	8,93
Absolutas	1	0,69	2	1,10	1	0,52	2	1,04	-	-
Coordenadas	88	60,69	93	51,38	99	51,30	121	63,02	113	50,45
<i>Assindéticas</i>	39	26,90	38	20,99	30	15,54	79	41,15	57	25,45
<i>Sindéticas</i>	49	33,79	55	30,39	69	35,75	42	21,88	55	24,55
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,45
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	27	18,62	54	29,83	56	29,02	41	21,35	61	27,23
<i>Adjectivas</i>	8	5,52	12	6,63	15	7,77	14	7,29	14	6,25
<i>Adverbiais Causais</i>	1	0,69	4	2,21	1	0,52	1	0,52	7	3,13
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	3	2,07	3	1,66	3	1,55	1	0,52	3	1,34
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	1	0,69	1	0,55	2	1,04	3	1,56	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	1	0,52	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	1	0,69	3	1,66	1	0,52	-	-	2	0,89
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	1	0,52	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	3	2,07	4	2,21	7	3,63	5	2,60	9	4,02
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	1	0,69	4	2,21	0	0	2	1,04	2	0,89
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	4	2,76	4	2,21	8	4,15	4	2,08	6	2,68
<i>Substantivas Inf.</i>	5	3,45	19	10,5	17	8,81	11	5,73	18	8,04
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	18	12,41	17	9,39	20	10,36	21	10,94	28	12,50
<i>Directas</i>	18	12,41	17	9,39	19	9,84	19	9,90	27	12,05
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	1	0,52	2	1,04	1	0,45
Exclamativas	1	0,69	1	0,55	1	0,52	1	0,52	2	0,89
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	<b>-</b>	<b>181</b>	<b>-</b>	<b>193</b>	<b>-</b>	<b>192</b>	<b>-</b>	<b>224</b>	<b>-</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>18,13</i>	<i>-</i>	<i>22,63</i>	<i>-</i>	<i>24,13</i>	<i>-</i>	<i>24</i>	<i>-</i>	<i>28</i>	<i>-</i>

Quadro 8 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha

### 2.1.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Encontra-se a comparação dos resultados obtidos pelo grupo Controlo II O, na 1ª e 2ª recolha, no Gráfico 4.

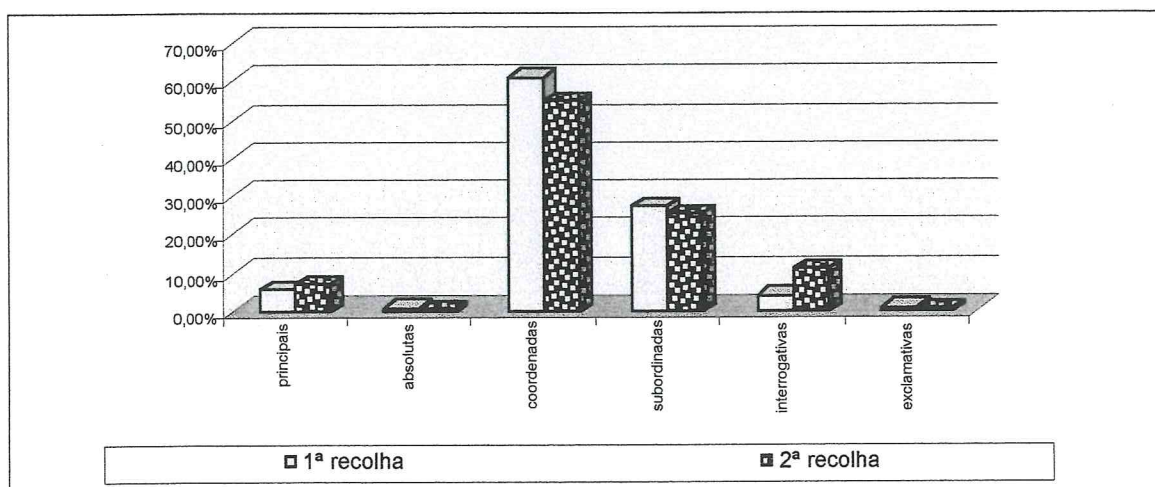


Gráfico 4 - Prova de Reconto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo II O.

## 2.2 Grupo Alvo

### 2.2.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 9 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	-	-	1	0,93	1	0,83	25	12,32	2	1,60
Absolutas	4	4,04	1	0,93	1	0,83	8	3,94	-	-
Coordenadas	92	92,93	93	86,92	99	81,82	152	74,88	110	88
<i>Assindéticas</i>	83	83,83	84	78,50	77	63,64	74	36,45	81	64,80
<i>Sindéticas</i>	9	9,09	9	8,41	22	18,18	78	38,42	29	23,20
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	3	3,03	10	9,35	16	13,22	15	7,39	12	9,60
<i>Adjectivas</i>	-	-	3	2,80	1	0,83	8	3,94	2	1,60
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	-	-	1	0,83	1	0,49	-	-
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	1	0,49	-	-
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	-	-	4	3,74	6	4,96	4	1,97	6	4,80
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	1	1,01	-	-	1	0,83	1	0,49	2	1,60
<i>Substantivas Inf.</i>	2	2,02	3	2,80	7	5,79	-	-	2	1,60
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Directas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	2	1,87	4	3,31	3	1,48	1	0,80
<b>TOTAL</b>	<b>99</b>	<b>-</b>	<b>107</b>	<b>-</b>	<b>121</b>	<b>-</b>	<b>203</b>	<b>-</b>	<b>125</b>	<b>-</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>7,62</i>	<i>-</i>	<i>17,83</i>	<i>-</i>	<i>17,29</i>	<i>-</i>	<i>14,5</i>	<i>-</i>	<i>15,63</i>	<i>-</i>

Quadro 9 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Alvo, 1ª Recolha

## 2.2.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 10 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na segunda recolha.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	1	0,6	4	3,74	3	2,10	21	6,6	12	5,61
Absolutas	-	-	-	-	-	-	2	0,63	1	0,47
Coordenadas	142	85,03	79	73,83	112	78,32	221	69,5	148	69,16
<i>Assindéticas</i>	104	62,28	61	57,01	85	59,44	118	37,11	93	43,46
<i>Sindéticas</i>	38	22,75	18	16,82	27	18,88	103	32,39	54	25,23
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,47
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	23	13,77	24	22,43	24	16,78	71	22,33	46	21,50
<i>Adjectivas</i>	6	3,59	3	2,80	5	3,50	26	8,18	12	5,61
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	1	0,93	1	0,70	-	-	3	1,40
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	1	0,31	1	0,47
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	1	0,6	-	-	1	0,70	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	-	-	1	0,93	-	-	1	0,31	1	0,47
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	3	1,8	3	2,80	7	4,90	12	3,77	9	4,21
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	3	1,8	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	1	0,93	-	-	1	0,31	2	0,93
<i>Substantivas</i>	1	0,6	6	5,61	5	3,50	4	1,26	4	1,87
<i>Substantivas Inf.</i>	9	5,39	9	8,41	5	3,50	26	8,18	14	6,54
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	1	0,6	-	-	4	2,80	2	0,63	5	2,34
<i>Directas</i>	1	0,6	-	-	4	2,80	2	0,63	4	1,87
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,47
Exclamativas	-	-	-	-	-	-	1	0,31	2	0,93
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>-</b>	<b>107</b>	<b>-</b>	<b>143</b>	<b>-</b>	<b>318</b>	<b>-</b>	<b>214</b>	<b>-</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>12,85</i>	<i>-</i>	<i>21,4</i>	<i>-</i>	<i>20,43</i>	<i>-</i>	<i>22,71</i>	<i>-</i>	<i>26,75</i>	<i>-</i>

Quadro 10 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Alvo, 2ª Recolha

### 2.2.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Alvo na 1ª e 2ª recolha (Gráfico 5).

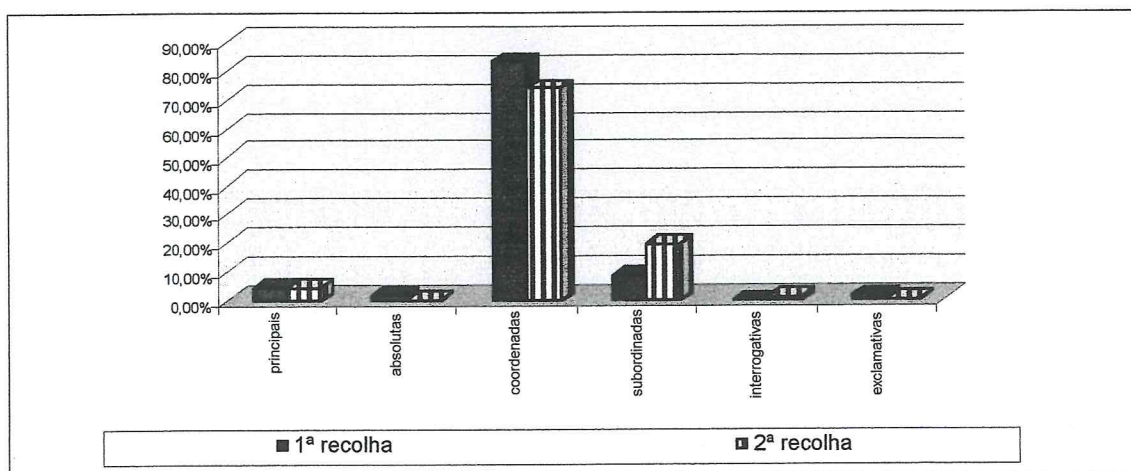


Gráfico 5 – Prova de Reconto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Alvo.

## 2.3 Grupo Controlo I S

### 2.3.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 11 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	-	-	3	4,11	-	-	-	-	-	-
Absolutas	1	3,23	1	1,37	-	-	1	0,88	-	-
Coordenadas	27	87,01	61	83,56	127	84,67	104	92,04	78	86,67
<i>Assindéticas</i>	25	80,65	55	75,34	99	66	90	79,65	71	78,89
<i>Sindéticas</i>	2	6,45	6	8,22	28	18,67	14	12,39	7	7,78
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	3	9,68	5	6,85	22	14,67	8	7,08	11	12,22
<i>Adjectivas</i>	-	-	-	-	5	3,33	2	1,77	2	2,22
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	-	-	2	2,74	5	3,33	1	0,88	3	3,33
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	1	3,23	2	2,74	3	2	4	3,54	5	5,56
<i>Substantivas Inf.</i>	2	6,45	1	1,37	9	6	1	0,88	1	1,11
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	-	-	2	8,22	-	-	-	-	1	1,11
<i>Directas</i>	-	-	2	8,22	-	-	-	-	1	1,11
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exclamativas	-	-	1	1,37	1	0,67	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>-</b>	<b>73</b>	<b>-</b>	<b>150</b>	<b>-</b>	<b>113</b>	<b>-</b>	<b>90</b>	<b>-</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>3,88</i>	<i>-</i>	<i>9,13</i>	<i>-</i>	<i>18,75</i>	<i>-</i>	<i>12,56</i>	<i>-</i>	<i>18</i>	<i>-</i>

Quadro 11 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha

### 2.3.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 12 para a leitura dos resultados obtidos nos Tipos de Orações na segunda recolha.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Principais	-	-	1	1,08	2	1,23	1	0,62	1	0,98
Absolutas	-	-	1	1,08	1	0,61	1	0,62	-	-
Coordenadas	36	87,80	85	91,40	140	85,89	139	86,34	86	84,31
<i>Assindéticas</i>	30	73,17	72	77,42	104	63,80	91	56,52	70	68,63
<i>Sindéticas</i>	6	14,63	13	13,98	36	22,09	48	29,81	16	15,69
<i>Adversativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Alternativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Conclusivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subordinadas	4	9,76	5	5,38	16	9,82	16	9,94	14	13,73
<i>Adjectivas</i>	1	2,44	1	1,08	4	2,45	4	2,48	5	4,90
<i>Adverbiais Causais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Causais inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,98
<i>Adverbiais Comparativas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Condicionais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Consecutivas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Finais Inf.</i>	-	-	-	-	1	0,61	-	-	-	-
<i>Adverbiais Partic.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Adverbiais Temporais</i>	-	-	-	-	-	-	1	0,62	1	0,98
<i>Adverbiais Temporais Inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Reduzidas de Participio</i>	1	2,44	-	-	1	0,61	-	-	-	-
<i>Substantivas</i>	-	-	-	-	6	3,68	4	2,48	5	4,90
<i>Substantivas Inf.</i>	2	4,88	4	4,30	4	2,45	7	4,35	2	1,96
<i>Substantivas Part.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interrogativas	1	2,44	-	-	4	2,45	3	1,86	1	0,98
<i>Directas</i>	1	2,44	-	-	3	1,84	1	0,62	-	-
<i>Indirectas</i>	-	-	-	-	1	0,61	2	1,24	1	0,98
Exclamativas	-	-	1	1,08	-	-	1	0,62	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>-</b>	<b>93</b>	<b>-</b>	<b>163</b>	<b>-</b>	<b>161</b>	<b>-</b>	<b>102</b>	<b>-</b>
<i>Médias de orações por aluno</i>	<i>5,13</i>	<i>-</i>	<i>11,63</i>	<i>-</i>	<i>20,38</i>	<i>-</i>	<i>17,89</i>	<i>-</i>	<i>20,4</i>	<i>-</i>

Quadro 12 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.

### 2.3.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Vamos passar à comparação dos resultados obtidos pelo grupo Controlo I S na 1ª e 2ª recolha (Gráfico 6).

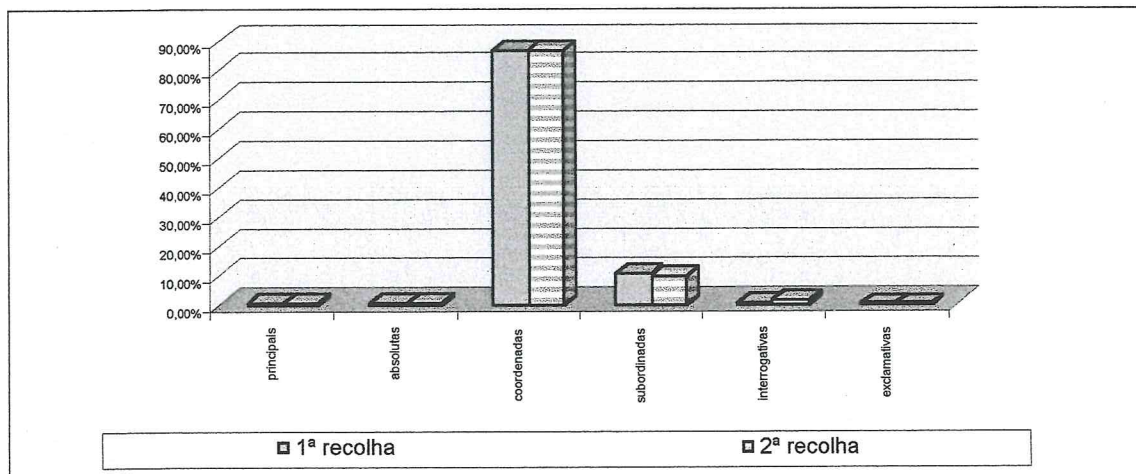


Gráfico 6 – Prova de Reconto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo I S.

## 3. Incorrecções

### 3.1 Grupo Controlo II O

#### 3.1.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 13 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorrecções na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	18	72	8	50	18	62,07	6	35,29	2	50
Substituições	6	24	3	18,75	4	13,71	3	17,65	2	50
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Repetições e/ou Duplicações de Relevos	1	4	1	6,25	5	17,24	6	35,29	-	-
Formas Verbais Ocultas	-	-	2	12,5	2	6,9	2	11,76	-	-
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	2	12,5	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>-</b>	<b>16</b>	<b>-</b>	<b>29</b>	<b>-</b>	<b>17</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>-</b>

Quadro 13 – Prova de Reconto de uma História. Incorrecções, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.

### 3.1.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 14 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na segunda recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	10	43,48	13	59,29	3	21,43	4	36,36	2	14,29
Substituições	4	17,39	5	22,73	6	42,86	3	27,27	8	57,14
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Repetições e/ou Duplicações de Relevô	5	21,74	4	18,18	2	14,29	-	-	1	7,14
Formas Verbais Ocultas	3	13,04	-	-	3	21,43	4	36,36	3	21,43
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	1	4,35	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>-</b>	<b>22</b>	<b>-</b>	<b>14</b>	<b>-</b>	<b>11</b>	<b>-</b>	<b>14</b>	<b>-</b>

Quadro 14 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.

### 3.1.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Passemos ao Gráfico 7 para comparação entre as duas recolhas.

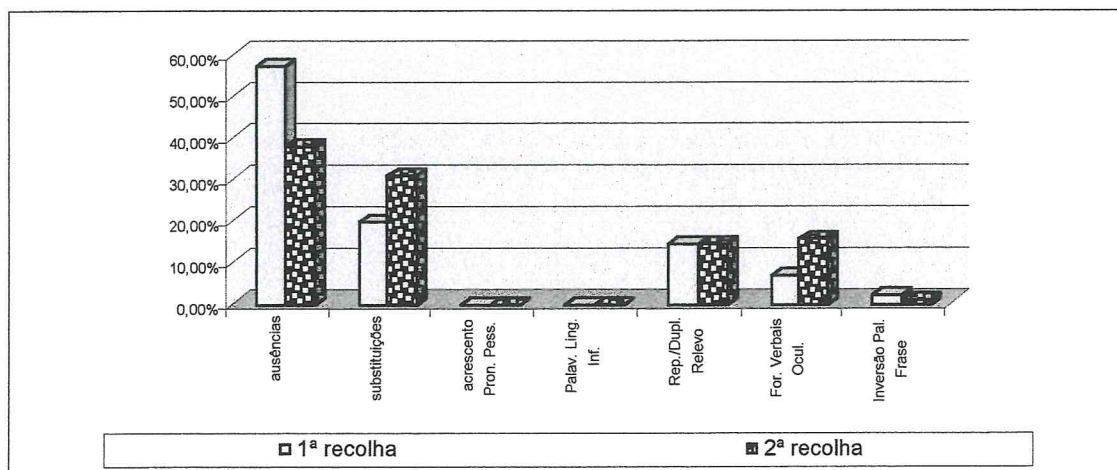


Gráfico 7 – Prova de Reconto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo II O.

## 3.2 Grupo Alvo

### 3.2.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 15 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	33	80,49	8	42,11	11	42,31	2	14,29	1	25
Substituições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	8	19,51	6	31,58	7	26,92	7	50	3	75
Repetições e/ou Duplicações de Relevó	-	-	3	15,79	5	19,23	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	-	-	2	10,53	3	11,54	5	35,71	-	-
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>-</b>	<b>19</b>	<b>-</b>	<b>26</b>	<b>-</b>	<b>14</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>-</b>

Quadro 15 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Alvo, 1ª Recolha.

### 3.2.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 16 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na segunda recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	11	47,83	2	66,67	4	44,44	-	-	-	-
Substituições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	12	52,17	1	33,33	5	55,56	-	-	-	-
Repetições e/ou Duplicações de Relevó	-	-	-	-	-	-	-	-	3	100
Formas Verbais Ocultas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>9</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>-</b>

Quadro 16 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Alvo, 2ª Recolha.

### 3.2.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Globalmente, com o apoio do Gráfico 8, podemos verificar a comparação entre as duas recolhas.

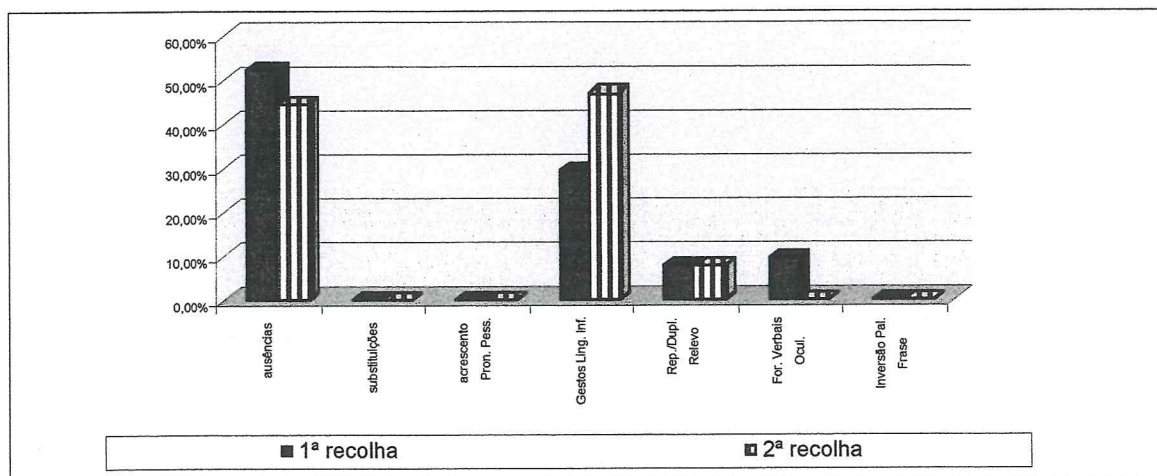


Gráfico 8 – Prova de Reconto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Alvo.

## 3.3 Grupo Controlo I S

### 3.3.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 17 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	24	96	26	92,86	8	53,33	16	76,19	5	33,33
Substituições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	1	4	2	7,14	5	33,33	5	23,81	5	66,67
Repetições e/ou Duplicações de Relevô	-	-	-	-	1	6,67	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	-	-	-	-	1	6,67	-	-	-	-
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>-</b>	<b>28</b>	<b>-</b>	<b>15</b>	<b>-</b>	<b>21</b>	<b>-</b>	<b>10</b>	<b>-</b>

Quadro 17 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.

### 3.3.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 18 para a leitura dos resultados obtidos nas Incorreções na segunda recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Ausências	8	80	12	54,55	11	64,71	7	63,64	2	66,67
Substituições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acrescentos de Pronome Pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestos/Palavras da Linguagem Infantil	2	20	9	40,9	6	35,29	4	36,36	1	33,33
Repetições e/ou Duplicações de Relevô	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formas Verbais Ocultas	-	-	1	4,51	-	-	-	-	-	-
Inversões da Ordem das Palavras na Frase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>-</b>	<b>22</b>	<b>-</b>	<b>17</b>	<b>-</b>	<b>11</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>-</b>

Quadro 18 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.

### 3.3.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Globalmente, com o apoio do Gráfico 9, podemos verificar a comparação entre as duas recolhas.

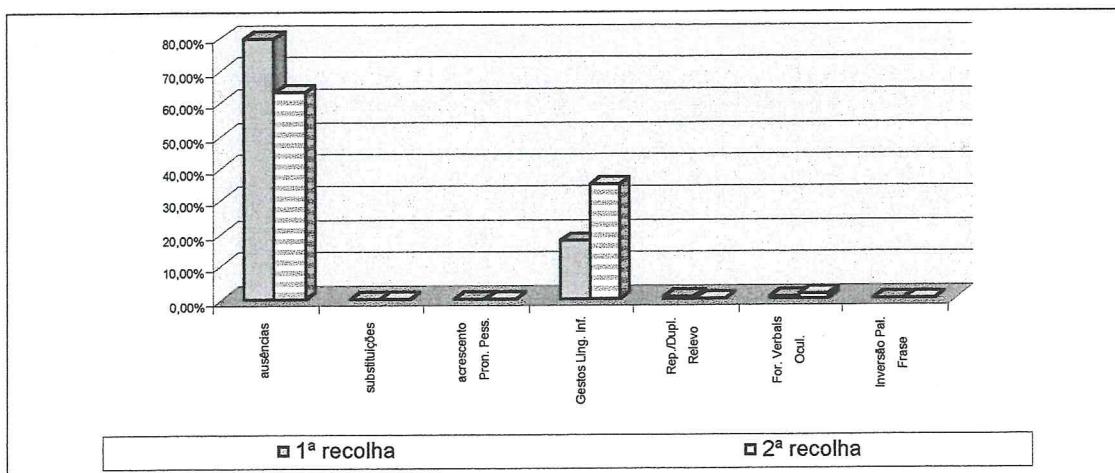


Gráfico 9 – Prova de Reconto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo I S.

## 4. Estrutura Temporal

### 4.1 Grupo Controlo II O

#### 4.1.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 19 para a leitura dos resultados obtidos na Estrutura Temporal na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Pausas Silenciosas	75	52,45	55	53,4	33	35,86	83	50	77	61,6
Pausas Preenchidas	68	47,55	48	46,6	59	64,13	83	50	48	38,4
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>-</b>	<b>103</b>	<b>-</b>	<b>92</b>	<b>-</b>	<b>166</b>	<b>-</b>	<b>125</b>	<b>-</b>

Quadro 19 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.

#### 4.1.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 20 para a leitura dos resultados obtidos na Estrutura Temporal, na segunda recolha, da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Pausas Silenciosas	98	55,06	67	44,37	72	48,65	56	45,53	83	59,71
Pausas Preenchidas	80	44,94	84	55,63	76	51,35	67	54,47	56	40,29
<b>TOTAL</b>	<b>178</b>	<b>-</b>	<b>151</b>	<b>-</b>	<b>148</b>	<b>-</b>	<b>123</b>	<b>-</b>	<b>139</b>	<b>-</b>

Quadro 20 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.

#### 4.1.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Podemos verificar a comparação entre as duas recolhas, onde se nota uma subida de 17,49% de Pausas da 1ª para a 2ª recolha (de 629 para 739 Pausas).

## 4.2 Grupo Alvo

### 4.2.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 21 para a leitura dos resultados obtidos na Estrutura Temporal na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Pausas Silenciosas	63	41,45	16	32,65	15	29,41	20	28,57	10	11,9
Pausas Preenchidas	89	58,55	33	67,35	36	70,59	50	71,43	74	88,1
<b>TOTAL</b>	<b>152</b>	<b>-</b>	<b>49</b>	<b>-</b>	<b>51</b>	<b>-</b>	<b>70</b>	<b>-</b>	<b>84</b>	<b>-</b>

Quadro 21 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Alvo, 1ª Recolha.

### 4.2.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 22 para a leitura dos resultados obtidos na Estrutura Temporal, na segunda recolha, da prova de Reconto de uma História pelo grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Pausas Silenciosas	27	27	4	13,33	8	25,81	10	18,87	4	26,67
Pausas Preenchidas	73	73	26	86,67	23	74,19	43	81,13	11	73,33
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>30</b>	<b>-</b>	<b>31</b>	<b>-</b>	<b>53</b>	<b>-</b>	<b>15</b>	<b>-</b>

Quadro 22 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Alvo, 2ª Recolha.

### 4.2.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Globalmente, podemos verificar uma descida de 43,6% de Pausas da 1ª para a 2ª recolha (de 406 para 229 Pausas).

### 4.3 Grupo Controlo I S

#### 4.3.1 1ª Recolha

Passamos ao quadro 23 para a leitura dos resultados obtidos na Estrutura Temporal na primeira recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Pausas Silenciosas	13	30,95	23	35,94	20	29,41	15	30	11	30,56
Pausas Preenchidas	29	69,05	41	64,06	48	70,59	35	70	25	69,44
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>-</b>	<b>64</b>	<b>-</b>	<b>68</b>	<b>-</b>	<b>50</b>	<b>-</b>	<b>36</b>	<b>-</b>

Quadro 23 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.

#### 4.3.2 2ª Recolha

Passamos ao quadro 24 para a leitura dos resultados obtidos nas Estrutura Temporal na segunda recolha da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Pausas Silenciosas	14	34,15	14	19,72	14	19,44	22	37,93	10	30,3
Pausas Preenchidas	27	65,85	57	80,28	58	80,56	36	62,07	23	69,7
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>-</b>	<b>71</b>	<b>-</b>	<b>72</b>	<b>-</b>	<b>58</b>	<b>-</b>	<b>33</b>	<b>-</b>

Quadro 24 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.

#### 4.3.3 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Globalmente, podemos verificar uma subida de 5,77% de Pausas da 1ª para a 2ª recolha (de 260 para 275 Pausas).

## 5. Extensão Média de Frase

### 5.1 Grupo Controlo II O

#### 5.1.1 1ª e 2ª Recolhas

Passamos ao quadro 25 para a leitura dos resultados obtidos na Extensão Média de Frase nas 1ª e 2ª recolhas da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo II O.

	pré-escola (n=8)	1º ano (n=8)	2º ano (n=8)	3º ano (n=8)	4º ano (n=8)	pré-escola (n=8)	1º ano (n=8)	2º ano (n=8)	3º ano (n=8)	4º ano (n=8)
Nº Total de orações	97	106	178	157	103	145	181	193	192	224
<i>Nº Médio de orações por aluno</i>	<i>12,13</i>	<i>13,25</i>	<i>22,25</i>	<i>19,63</i>	<i>12,88</i>	<i>18,13</i>	<i>22,63</i>	<i>24,13</i>	<i>24</i>	<i>28</i>
Nº Total de unidades lexicais	414	497	781	750	396	606	733	806	770	924
<i>Nº Médio de unidades lexicais por oração</i>	<i>4,28</i>	<i>4,69</i>	<i>4,39</i>	<i>4,78</i>	<i>3,84</i>	<i>4,18</i>	<i>4,05</i>	<i>4,18</i>	<i>4,01</i>	<i>4,13</i>

Quadro 25 – Prova de Reconto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.

#### 5.1.2 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Globalmente, podemos verificar:

- que o Número Médio de Orações por Aluno registou uma subida de 7,35 da 1ª para a 2ª recolha (de 16,03 para 23,38);
- no Número Médio de Unidades Lexicais por Oração registamos uma descida de 0,32% da 1ª para a 2ª recolha (de 4,43 para 4,11).

### 5.2 Grupo Alvo

#### 5.2.1 1ª e 2ª Recolhas

Passamos ao quadro 26 para a leitura dos resultados obtidos na Extensão Média de Frase, nas 1ª e 2ª recolhas, da prova de Reconto de uma História pelo grupo Alvo.

	pré-escola (n=13)	1º ano (n=6)	2º ano (n=7)	3º ano (n=14)	4º ano (n=8)	pré-escola (n=13)	1º ano (n=5)	2º ano (n=7)	3º ano (n=14)	4º ano (n=8)
Nº Total de orações	99	107	121	203	125	164	107	143	323	214
<i>Nº Médio de orações por aluno</i>	<i>7,62</i>	<i>17,83</i>	<i>17,29</i>	<i>14,5</i>	<i>15,63</i>	<i>12,62</i>	<i>21,4</i>	<i>20,43</i>	<i>23,07</i>	<i>26,75</i>
Nº Total de unidades lexicais	354	433	441	816	551	601	400	553	1295	857
<i>Nº Médio de unidades lexicais por oração</i>	<i>3,58</i>	<i>4,05</i>	<i>3,64</i>	<i>4,02</i>	<i>4,41</i>	<i>3,66</i>	<i>3,74</i>	<i>3,87</i>	<i>4,01</i>	<i>4</i>

Quadro 26 – Prova de Reconto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Alvo, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.

## 5.2.2 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Globalmente, podemos verificar:

- o Número Médio de Orações por Aluno registou uma subida de 6,58 da 1ª para a 2ª recolha (de 13,65 para 20,23);
- no Número Médio de Unidades Lexicais por Oração registamos uma descida de 0,06 da 1ª para a 2ª recolha (de 3,96 para 3,9).

## 5.3 Grupo Controlo I S

### 5.3.1 1ª e 2ª Recolhas

Passamos ao quadro 27 para a leitura dos resultados obtidos na Extensão Média de Frase nas 1ª e 2ª recolhas da prova de Reconto de uma História pelo grupo Controlo I S.

	pré-escola (n=8)	1º ano (n=8)	2º ano (n=8)	3º ano (n=9)	4º ano (n=5)	pré-escola (n=8)	1º ano (n=8)	2º ano (n=8)	3º ano (n=9)	4º ano (n=5)
Nº Total de orações	31	73	150	113	90	41	93	163	161	102
<i>Nº Médio de orações por aluno</i>	3,88	9,13	18,75	12,56	18	5,13	11,63	20,38	17,89	20,4
Nº Total de unidades lexicais	85	221	553	431	323	119	308	584	627	421
<i>Nº Médio de unidades lexicais por oração</i>	2,74	3,03	3,69	3,81	3,59	2,9	3,31	3,58	3,89	4,13

Quadro 27 – Prova de Reconto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.

### 5.3.2 Comparação entre a 1ª e 2ª Recolhas

Globalmente, podemos verificar:

- o Número Médio de Orações por Aluno registou uma subida de 2,71 da 1ª para a 2ª recolha (de 12,03 para 14,74);
- no Número Médio de Unidades Lexicais por Oração registamos uma subida de 0,15 da 1ª para a 2ª recolha (de 3,53 para 3,68).

## 6. Índice de Quadros:

Quadro 1 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha, Totais.....	4
Quadro 2 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha, Totais.....	5
Quadro 3 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Alvo, 1ª recolha, Totais.....	6
Quadro 4 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Alvo, 2ª recolha, Totais.....	6
Quadro 5 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo I S, 1ª recolha, Totais.....	7
Quadro 6 – Prova de Reconto de uma História. Classes de Palavras/Unidades Lexicais, Grupo Controlo I S, 2ª recolha, Totais.....	8
Quadro 7 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.....	9
Quadro 8 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.....	10
Quadro 9 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Alvo, 1ª Recolha.....	12
Quadro 10 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Alvo, 2ª Recolha.....	13
Quadro 11 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.....	15
Quadro 12 – Prova de Reconto de uma História. Tipos de Orações, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.....	16
Quadro 13 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.....	17
Quadro 14 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.....	18
Quadro 15 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Alvo, 1ª Recolha.....	19
Quadro 16 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Alvo, 2ª Recolha.....	19
Quadro 17 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.....	20
Quadro 18 – Prova de Reconto de uma História. Incorreções, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.....	21
Quadro 19 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo II O, 1ª Recolha.....	22
Quadro 20 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo II O, 2ª Recolha.....	22
Quadro 21 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Alvo, 1ª Recolha.....	23
Quadro 22 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Alvo, 2ª Recolha.....	23
Quadro 23 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo I S, 1ª Recolha.....	24
Quadro 24 – Prova de Reconto de uma História. Estrutura Temporal, Grupo Controlo I S, 2ª Recolha.....	24
Quadro 25 – Prova de Reconto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.....	25
Quadro 26 – Prova de Reconto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Alvo, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.....	25
Quadro 27 – Prova de Reconto de uma História. Extensão Média de Frases, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª Recolhas, Totais.....	26

## 7. Índice de Gráficos:

Gráfico 1 – Prova de Reconto de uma história, Classes de palavras/Unidades lexicais, Totais, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo II O.....	5
Gráfico 2 – Prova de Reconto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Alvo.....	7
Gráfico 3 – Prova de Reconto de uma história, Classes de palavras/Unidades Lexicais, Totais, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo I S.....	8
Gráfico 4 – Prova de Reconto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo II O.....	11
Gráfico 5 – Prova de Reconto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Alvo.....	14
Gráfico 6 – Prova de Reconto de uma história, Tipos de Orações, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo I S.....	17
Gráfico 7 – Prova de Reconto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª recolhas, Grupo Controlo II O.....	18
Gráfico 8 – Prova de Reconto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Alvo.....	20
Gráfico 9 – Prova de Reconto de uma história, Incorreções, 1ª e 2ª Recolhas, Grupo Controlo I S.....	21