

Carlos Manuel Peixoto Afonso  
Isabel Sofia Calvário Correia  
Pedro Balauš Custódio  
Rute Ana Ferreira Rodrigues

**COMPREENSÃO DA LÍNGUA  
GESTUAL PORTUGUESA EM  
CRIANÇAS SURDAS  
PROPOSTA DE UM  
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**



**COMPREENSÃO DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA  
EM CRIANÇAS SURDAS  
PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**

### *Comissão Editorial*

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

### *Conselho Editorial*

Dr. André Rezende Benatti (UEMS\*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB\*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Me. Daniel Alem Rego (UFBA)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE\*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA\*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA\*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB\*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR\*)

\*Vínculo Institucional (docentes)

## COLABORAÇÃO



**esec**

Politécnico de Coimbra

Núcleo de Investigação em  
Educação, Formação e Intervenção

Carlos Manuel Peixoto Afonso  
Isabel Sofia Calvário Correia  
Pedro Balaus Custódio  
Rute Ana Ferreira Rodrigues

**COMPREENSÃO DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA  
EM CRIANÇAS SURDAS  
PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**



Catu, BA  
2024

© 2024 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2024 Os autores  
Copyright da Edição © 2024 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

*Editora Bordô-Grená*  
<https://www.editorabordogrena.com>  
[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Projeto gráfico:* Editora Bordô-Grená  
*Capa:* Keila Lima de Assis  
*Editoração:* Editora Bordô-Grená  
*Revisão textual:* Anderson de Almeida Santos

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Compreensão da língua gestual portuguesa em crianças surdas proposta de um instrumento de avaliação [livro eletrônico] / Carlos Manuel Peixoto Afonso. [et al.]. -Catu, BA: Bordô-Grená, 2024. PDF  
Outros autores: Isabel Sofia Calvário Correia, Pedro Balaus Custódio, Rute Ana Ferreira Rodrigues.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-80422-43-2

1. Língua de sinais 2. Pessoas com deficiência auditiva - Educação 3. Surdos - Educação I. Afonso, Carlos Manuel Peixoto. II. Correia, Isabel Sofia Calvário. III. Custódio, Pedro Balaus. IV. Rodrigues, Rute Ana Ferreira.

24-200668

CDD-419

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Surdos: Língua de sinais 419  
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

# S U M Á R I O

PREFÁCIO	8
Introdução	11
<b>Parte I</b>	
Capítulo I – Audição e Surdez	14
Capítulo II - A Linguagem e a Língua	21
Capítulo III - A Língua Gestual Portuguesa	26
Capítulo IV - Aquisição e desenvolvimento da Linguagem	41
Capítulo V- Avaliação da Linguagem	64
Capítulo VI - Avaliação da linguagem na criança Surda	74
<b>Parte II</b>	
Capítulo I - Construção do objeto de estudo	99
Capítulo II – Procedimentos Metodológicos	101
Capítulo III- Apresentação e discussão dos resultados	125
Capítulo IV- Síntese dos resultados	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
SOBRE OS AUTORES	169

## PREFÁCIO

A surdez é uma condição inerente à humanidade que é ainda pouco conhecida pela maior parte das pessoas. Muitos mitos se lhe associam e que devem ser esclarecidos, sob pena de se tornarem impedimentos ao desenvolvimento global das crianças surdas. A eterna controvérsia entre oralismo/bilinguismo apresenta-se como uma perda de tempo face à possibilidade de utilizar a “via rápida” que é o acesso à aprendizagem visual/manual, em vez de prosseguir por “estradas secundárias” que a modalidade oral/auditiva propõe para crianças surdas, penalizando o desenvolvimento do potencial global.

Em Portugal, o modelo oralista prevaleceu na educação de surdos, até meados dos anos 70 do século passado, altura em que se começou a sentir desconforto e desilusão face aos maus resultados obtidos pelas crianças e jovens surdos na comunicação e na aprendizagem, no entanto, só nos finais dos anos 90 é que se operaram verdadeiras mudanças, nomeadamente através do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) na Constituição da República Portuguesa, em 1997, seguida da publicação do Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio, que reconheceu que *“Construir uma escola democrática e de qualidade, capaz de garantir a todos o direito à educação e a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, implica necessariamente que o sistema educativo consagre os mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade. A educação das crianças e dos jovens deverá, assim, ser realizada num ambiente que possibilite o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Torna-se, por isso,*



*fundamental que o acesso à informação seja feito através de processos que possibilitem uma comunicação directa e sem restrições (...)A crescente evidência da importância das **comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua, incluindo a gestual**, pressupõe que as condições necessárias à educação de crianças e jovens surdos sejam organizadas com particular atenção”<sup>1</sup>*

Os parágrafos iniciais do despacho, citados atrás, dizem tudo o que é importante sobre educação de surdos e, pasme-se, foram escritos, em lei, há vinte e cinco anos (!), mas como os avanços são eternamente seguidos de recuos, num processo dialético interminável, embrulhados em “boas intenções”, suportadas nos modismos inclusivos, mais ou menos sustentados na evolução dos equipamentos/ajudas técnicas/cirurgias que, desde tempos remotos prometem (diria garantem...) a “cura” da surdez, como se de uma doença se tratasse... Note-se que a legislação atual que regula a educação inclusiva, Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho e, conseqüentemente a educação bilingue de surdos, banuiu a designação *surdo* do artigo 15.º, pelo que se intui, apenas, que se destina a Surdos/surdos e não a outro bilinguismo.

As línguas gestuais, enquanto meios de comunicação legítimos vêm lenta, mas vigorosamente, contrariando a ideia de que seriam sistemas de mímica que apenas serviriam para comunicar o “aqui e agora”, afundado na “impossibilidade” de expressar pensamento abstrato, impondo o seu verdadeiro lugar de línguas de pleno direito que apenas diferem das línguas orais/vocais na modalidade.

Muitos são os investigadores, a nível mundial e nacional, que desenvolvem estudos que ajudhgnhnam a elevar as pessoas surdas da condição de “deficiência” para um reconhecimento da

---

<sup>1</sup> Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio. Sublinhado da autora.

diferença que, afinal, caracteriza a “PESSOA” que cada um de nós é, na sua singularidade, potencialidade e limitação. Considera-se, atualmente, que as línguas gestuais, além de serem línguas de aprendizagem e acesso à cultura para ouvintes e surdos, constituem-se como mais-valias na formação de todos, pelo que deveriam estar em oferta nas escolas para qualquer aluno, quiçá como língua de aprendizagem obrigatória, pelo seu potencial de promoção de desenvolvimento e da inclusão.

O presente livro propõe a criação do protótipo de um instrumento para avaliação da LGP em crianças surdas com 5 ou 6 anos, pioneiro no nosso país e muito relevante perante a (difícil) situação da maior parte das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que contactam com a sua língua de aquisição natural apenas quando chegam à escola ou ao pré-escolar e que necessitam de iniciar ou prosseguir, consoante a sua situação familiar, a aprendizagem da sua língua de modo a aceder ao currículo e, muito importante, à leitura e escrita, na sua segunda língua: o português escrito (“eventualmente falado”).

Aconselha-se a leitura a todas as pessoas que pretendem adquirir ou atualizar conhecimentos sólidos sobre surdez, LGP, aquisição da linguagem por crianças surdas, nomeadamente aos docentes de LGP, professores de alunos surdos, intérpretes de LGP, terapeutas da fala, pais, audiologistas e investigadores de áreas afins.

Luísa Campos, Professora do GR-920

## Introdução

Este trabalho pretendeu criar um protótipo de um instrumento de avaliação da compreensão da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Com base na recolha de vários testes propostos para outras línguas gestuais e na inexistência de um teste em LGP construímos um protótipo, composto por um conjunto de 8 Itens, apresentados em formato digital, incluindo vídeos e imagens. Os itens que constituem o teste têm em conta as características da estrutura gramatical da LGP e pretendem avaliar áreas como o vocabulário recetivo; querologia (pseudogestos, pares mínimos); morfologia (marcação de número e género); compreensão de enunciados e compreensão de narrativas. Todos os itens são avaliados sem a necessidade de a criança se expressar, já que só tem de selecionar imagens ou vídeos. Apenas no item destinado à compreensão de narrativas existem questões abertas.

Este teste, denominado Teste de Avaliação da Compreensão da Língua Gestual Portuguesa (TAC-LGP), foi sujeito a uma pré-avaliação junto de um grupo de especialistas, docentes surdos de LGP e docentes de Educação Especial e de um conjunto de crianças surdas com idades compreendidas entre os cinco e os 6 anos.

De um modo geral o teste foi considerado adequado, servindo as apreciações e os resultados das grelhas de avaliação como fonte para as reformulações que propomos.

Este trabalho centra-se na construção de um instrumento de avaliação da compreensão da Língua Gestual Portuguesa (LGP) em crianças surdas e partiu de uma investigação de mestrado realizada já há alguns anos. Decidimos mostrar este

estudo, uma vez que ainda são poucos os instrumentos de avaliação da compreensão da LGP.

A escolha deste tema surge de preocupações de natureza teórica mas, essencialmente daquilo que é a nossa prática quotidiana. Todos os dias nos questionamos de que forma devem ser as crianças surdas avaliadas e em que medida estamos a fazê-lo da forma mais correta. Temos verificado, igualmente, a ausência de instrumentos que nos permitam balizar a nossa intervenção, percebendo, inclusivamente, de que forma as crianças estão a evoluir no domínio da LGP.

Tendo refletido, sobre as características da LGP, a didática do ensino da LGP e sobre a organização linguística desta língua, surgiram algumas questões que se tornaram cada vez mais pertinentes para a prática da docência da LGP. Os grupos de alunos que encontramos são deveras heterogéneos, com um programa curricular pouco específico e escassez de materiais orientadores e surgem as dúvidas sobre como fazer um ponto de situação do nosso trabalho com as crianças surdas.

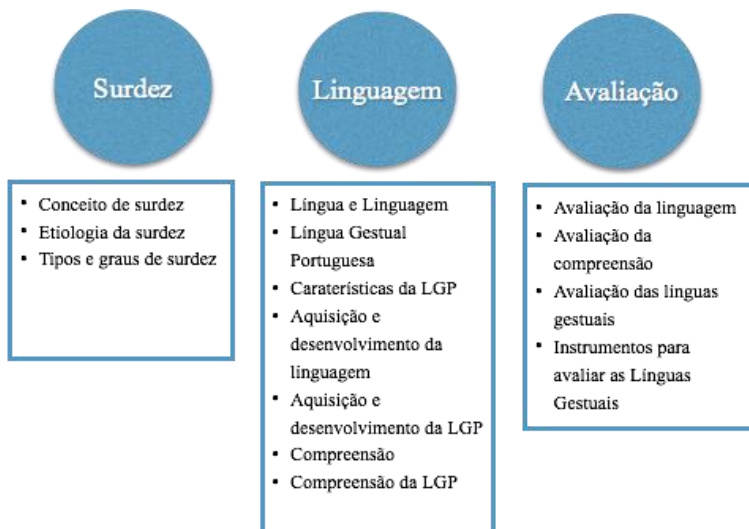
A aquisição da LGP pode ser realizada em contexto natural (filhos de pais surdos) ou escolar (filhos de pais ouvintes), na sua maioria. No último caso, a sua aquisição é iniciada em diferentes faixas etárias, dependendo da idade em que inicia o seu contacto com a LGP, podendo influenciar o seu desenvolvimento. No entanto, com a chegada aos seis anos de idade e a sua passagem para o primeiro ciclo do ensino básico é iniciado o ensino formal do português, sem nunca ter sido avaliada formalmente e segundo um padrão, a aquisição da sua primeira língua, a LGP.

Daí resultou a nossa pergunta de partida:

**- Como avaliar a compreensão da Língua Gestual Portuguesa em crianças surdas com idade compreendida entre os 5 e os 6 anos?**

Se pretendermos tratar questões relacionadas com a avaliação da linguagem na criança surda existem três conceitos “chave” fundamentais: a surdez, a linguagem e a avaliação. A sua articulação neste trabalho pode ser representada através do esquema de conceitos apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Esquema de Conceitos-Chave. Arquivo dos autores



Como avaliar a compreensão da Língua Gestual Portuguesa em Crianças Surdas com idade compreendida entre os 5 e os 6 anos?

Partindo deste esquema conceitual, procuraremos entender a aquisição da língua primeira pelas crianças e como aferir se os estádios linguísticos refletem o desenvolvimento da criança.

## Capítulo I – Audição e Surdez

Os órgãos dos sentidos permitem que nos relacionemos com o mundo exterior. A audição proporciona um conhecimento do mundo através de variados sons, agradáveis, ameaçadores, rítmicos ou identificadores. Rodrigues (2000) considera a audição como sendo a interpretação do som ao nível do Sistema Nervoso Central. Para o mesmo autor, o som apresenta-se como uma forma de energia física, que consiste na vibração mecânica com capacidade de propagação em qualquer meio (gasoso, líquido e sólido). Esta energia mede-se de forma mais conveniente em termos de pressão, a unidade de som é o Bell. Na prática clínica, designa-se décimo de Bell ou decibel, que consiste na menor pressão necessária para provocar sensação de audição.

Um indivíduo ouvinte tem uma audição entre os 0 dB até 120 dB, espaço que se denomina de campo dinâmico de audição e apresenta um limiar auditivo entre os 0 dB e os 20 dB.

O ouvido é constituído por três partes (Afonso, 2008), designadas por ouvido externo (orelha/pavilhão, canal auditivo externo), ouvido médio (tímpano e os ossículos, martelo, bigorna e estribo) e ouvido interno (cóclea, órgãos de equilíbrio, canais semicirculares).

Os sons entram no ouvido através do pavilhão auricular que os recolhe. No canal auditivo externo as ondas esféricas transformam-se em ondas planas. Para que tal aconteça com normalidade é importante que exista vácuo no canal, que pode ser prejudicado pela existência de cerúmen (que também tem a função de bloquear a entrada de bactérias). No final do canal auditivo externo encontra-se a membrana timpânica que recebe as vibrações acústicas e transmite-as aos ossículos, por

intermédio da apófise do martelo. Desencadeiam-se uma série de mecanismos e fenómenos acústicos, através dos quais a propagação do som é transmitida à cadeia ossicular onde cada elemento tem um papel específico a desempenhar. No ouvido interno é onde se encontram as células sensoriais e de suporte situadas na membrana basilar. Será na cóclea que as células recebem a energia mecânica e transformam-na num potencial elétrico. Essa energia elétrica é depois transmitida ao sistema nervoso central, onde é decodificada e interpretada. Se em algum momento deste complexo mecanismo existe uma “falha”, isso faz com que a informação que é recebida seja nula ou incompleta, como se o som não existisse ou existisse com falhas ou lacunas.

A surdez pode ser entendida num plano clínico ou num plano cultural (Coelho, Cabral & Gomes, 2005). A perspetiva clínico-terapêutica considera o surdo como um deficiente auditivo. A perspetiva socio-antropológica considera-o um indivíduo pertencente a uma comunidade linguística e cultural diferente (Lane, 2006). Será a perspetiva socioantropológica que iremos considerar e privilegiar no nosso trabalho, admitindo a surdez como uma variação humana normal e não como uma deficiência e o Surdo como “um indivíduo de uma minoria linguística e cultural com costumes, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (Lane, 2006, p. 40).

### **1.1. Etiologia da Surdez**

Apesar de nos situarmos, como referido, na perspetiva de que a surdez é uma diferença e não uma deficiência (Santana, 2007), consideramos pertinente aludir, de forma breve, os aspetos que caracterizam a surdez do ponto de vista clínico, uma vez que poderão ter influência no tipo de experiências que a criança surda terá ao longo da sua infância.

São três os aspetos fundamentais que caracterizam a surdez: causa, tipo e grau.

Quanto às causas da surdez, podemos agrupá-las da seguinte forma: (Afonso, 2008)

- Surdez hereditária ou genética: representam uma pequena percentagem dos casos de surdez, o que nos remete para que, na maioria dos casos, os Surdos sejam filhos de pais ouvintes e que os casais Surdos possam ter filhos ouvintes. Estas questões terão implicação no processo de aquisição da língua e da apropriação da cultura. A surdez hereditária pode ser classificada como sindrómica e não sindrómica, autossómica dominante e autossómica recessiva.
- Surdez congénita: é adquirida durante a gestação e não está diretamente relacionada com fatores genéticos ou hereditários. Podem surgir complicações de tipo viral, bacteriana e tóxica, que afetam o indivíduo através da mãe, aquando da gestação. Salienta-se a rubéola materna, com especial atenção durante os primeiros três meses de gravidez, causando lesões na cóclea ou em qualquer zona do sistema nervoso auditivo, podendo ainda, acarretar outros tipos de problemas. E ainda a toxoplasmose e a papeira, a ter em conta dentro das causas víricas. Nos fatores bacterianos, a meningite é apontada como uma das causas principais. É uma doença que afeta o sistema nervoso central. Ao nível das causas tóxicas, a ingestão de medicamentos



ototóxicos, entre os quais muitos antibióticos, podem afetar a cóclea de forma irreversível.

- Surdez adquirida: pode ocorrer no momento do parto ou ao longo da vida. É relevante o momento do seu aparecimento, pois terá consequências diferentes uma surdez pré-locutória de uma surdez pós-locutória, sendo a primeira considerada mais grave. O período entre as duas fases é comumente considerado até aos 36 meses. Existem alguns fatores que poderão conduzir a uma surdez, nomeadamente a anóxia e icterícia neonatal. E ainda a prematuridade e o baixo peso à nascença. As causas pós-natais podem rever-se nas meningites, viroses, lesões metabólicas, encefalites, diabetes infantil, traumatismos, uso de antibióticos e medicamentos ototóxicos. Nesse momento, estes fatores atuam diretamente sobre a criança e podem trazer consequências diferentes daquelas que teriam quando afetados através da mãe durante a gestação. Uma outra questão a ter em conta são as otites, que se forem repetidas com alguma frequência podem provocar danos na membrana timpânica.

A causa da surdez, na maioria dos casos, continua a ser desconhecida, apesar dos avanços tecnológicos e de diagnóstico e do consenso acerca dos fatores que a provocam.

A surdez pode evidenciar diferentes consequências com base na localização, no aparelho auditivo, em que acontece a

lesão que a provoca. Além da causa da surdez, existem outros aspectos a considerar na sua caracterização. Com base na localização da lesão, a surdez pode ser considerada de três tipos (Afonso, 2008):

- Surdez de transmissão ou condução: quando existe uma lesão no ouvido externo ou no ouvido médio, que dificulta ou impede a passagem das vibrações sonoras para o ouvido interno. O máximo de perda auditiva é de 60 dB;
- Surdez neurossensorial ou de percepção: quando existe uma lesão no ouvido interno ou nas vias e centros nervosos. As suas consequências são graves na medida em que afeta a capacidade de descodificação do som. A perda auditiva é bastante considerável;
- Surdez mista: quando existe, simultaneamente, uma lesão no ouvido médio e no ouvido interno, os componentes de transmissão e percepção estão afetados.

Ao contrário da causa, o tipo de surdez é mais fácil de determinar.

A última característica a ter em conta na caracterização clínica da surdez é o grau. Este é definido com base no valor da média dos limiares obtidos através de audiometria tonal da via aérea nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz. O resultado dos testes realizados é apresentado em forma de curva audiométrica em decibéis. A surdez pode ser classificada (Afonso, 2008; Bureau International d'Autodio- Phonologie, 2005), segundo o grau, como:

- Surdez ligeira: perda de audição entre 21 e 40 dB. Pode ter dificuldades em entender mensagens em ambientes ruidosos, principalmente se for utilizado um vocabulário de uso pouco frequente; dificuldade de percepção na voz baixa (sussurros) e à distância. A utilização de prótese auditiva auxilia para uma melhor percepção;
- Surdez moderada: perda de audição entre 41 e 70 dB. A fala é percebida em voz alta, pode apresentar dificuldades em acompanhar uma discussão. Necessita de uma prótese auditiva para aceder aos sons. A articulação é muito imprecisa e a linguagem expressiva é limitada;
- Surdez severa: perda de audição entre 71 e 90 dB. A fala só é percebida em voz alta, amplificada, ouve apenas os sons próximos e os sons altos do ambiente. A aquisição da linguagem oral não é feita de forma espontânea;
- Surdez profunda: perdas de audição superior a 91 dB. Não percebe a fala, mas percebe sons muito fortes e vibrações. Apresenta muitas limitações na aquisição da linguagem oral.

Como vimos, são vários os fatores que se podem conjugar e que provocam diferentes consequências, as quais devem ser tidas em conta no momento de delinear respostas educativas e reabilitativas distintas.

Em consequência das dúvidas/curiosidades que surgem no debate sobre a surdez, cada vez mais existe um interesse crescente nos estudos nas áreas das ciências da educação, da sociologia, da psicologia e da linguística. Alguns desses

trabalhos pretendem estudar as concepções da linguagem e a relação desta com o pensamento, especificamente na criança surda, uma causa possível das discussões que existem sobre a relação pensamento-linguagem (Silva, 2002). É por esse motivo que nos parece pertinente abordamos algumas das teorias sobre linguagem e a diferenciação entre língua e linguagem, antes de nos debruçarmos sobre o estudo das línguas gestuais, nomeadamente da Língua Gestual Portuguesa (LGP), nos processos da sua aquisição e avaliação.

## Capítulo II - A Linguagem e a Língua

Linguagem e língua são termos utilizados com diferentes sentidos, para os quais encontramos diversas definições e posições. Saussure (1986, p. 34) foi quem sistematizou estes conceitos em 1916. Este autor refere que língua e a linguagem são conceitos que não se confundem, a língua é “uma parte determinada, essencial, da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade”.

O mesmo autor refere que a linguagem é formada pela língua e pela fala. Sendo que a língua é o aspeto social da linguagem, uma vez que é partilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística. A fala é o aspeto individual da linguagem, dado que são as características pessoais que os falantes transmitem na sua linguagem. Saussure também definiu o conceito de signo linguístico, como sendo composto por duas partes, o significado, o conceito, e o significante, a imagem acústica (Goldfeld, 2002).

Para Vygotsky, responsável pela noção de que a linguagem e pensamento estão relacionados, a linguagem pode ser considerada tudo o que envolve significação, que tem valor semiótico, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação, sendo nela que o pensamento do indivíduo é constituído. Esta está sempre presente no indivíduo, mesmo quando este não comunica com outros. A linguagem constitui o indivíduo e como este percebe o mundo e a si mesmo. Para este autor, a fala é a produção linguística do falante, que deve ser sempre analisada no diálogo. O signo linguístico é a relação entre significado e significante, no entanto esta relação não é estática.

O significado sofre alterações ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Goldfeld, 2002; Silva, 2010).

Chomsky, responsável pela gramática generativa e pelos estudos que remetem para que os seres humanos têm uma predisposição genética para a aquisição da linguagem, distingue língua e fala, sendo a primeira “o conjunto de regras inconscientes que preside e regula a faculdade da linguagem e a segunda o uso efetivo que cada indivíduo faz da sua língua” (citado por Baptista, 2008, p. 117).

Lima (2011, p. 25), apresenta-nos uma possível definição de linguagem, que inclui a forma, a função e a base neuropsicológica da linguagem, sendo que a linguagem “representa um fenómeno social e cultural que permite a comunicação com os outros e nós mesmo através do uso de símbolos adquiridos, encontrando-se instalada num desenvolvimento suficiente de funções neurológicas e psíquicas “A mesma autora refere que as finalidades da linguagem estão relacionadas com a comunicação, a ação e a construção individual.

Em relação à fala, esta pode ser designada como a linguagem falada, ou seja, é a expressão oral da linguagem. E, tal como Lima (2000) refere, implica que o sujeito detenha um conjunto de competências perceptivas, conceptuais ou motoras. Esta diferencia-se da linguagem, no sentido em que a fala é a exteriorização da linguagem. É um ato expressivo linguístico realizado pelo indivíduo, uma manifestação física e fisiológica dos dados abstratos da linguagem e da língua (Lima, 2011).

De acordo com Lima (2000), para a concretização da fala, é necessário que o indivíduo tenha as competências sensoriais intactas de forma a captar e registar os dados do mundo exterior. Este conhecimento é reforçado pelo treino motor que segue em paralelo o desenvolvimento da diferenciação dos sons que

constituem a língua e criam significados que traduzem os pensamentos.

A linguagem possibilita a troca e partilha de significados, a comunicação, que associada à interação apela à ordem do biológico. A comunicação apresenta-se como uma necessidade inerente ao ser humano, emerge e assenta na partilha. Ou seja, é imprescindível que exista partilha de estruturas de conhecimento entre os intervenientes.

Como referimos, a linguagem apoia-se em diversos fatores, que iremos abordar, de forma sucinta, com base no que Lima (2011) nos apresenta, para clarificar o que se consideram os alicerces da linguagem. Ao nível dos fatores biológicos, é com base nas estruturas fisiológicas que consolidamos o conhecimento, em geral, e o conhecimento da motricidade, em específico, que veicula áreas cerebrais onde estão representados os padrões de motricidade, quer para linguagem falada, quer para o movimento em geral. Relativamente a fatores cognitivos, estes permitem a representação, que é progressivamente estruturada em funções das aquisições realizadas gradualmente. “As redes neurobiológicas que detêm o conhecimento permitem a inserção gradual de novos dados, redimensionando quer a quantidade quer a qualidade do saber reestruturando, progressivamente, os níveis ou domínios da cognição” (Lima, 2011, p. 26). No que diz respeito aos fatores socioculturais, é necessária a interação entre sujeitos, uma vez que a linguagem necessita de estimulação, de interação, captação de normas e padrões, que ultrapassam o estrutural. A linguagem também implica conhecimentos sobre modelos de comunicação contextualizada, a pragmática, que estão relacionados com o conjunto de valores que determinam condutas específicas de determinado grupo.

As definições que apresentamos excluem, de certa forma, as línguas gestuais como sendo verdadeiras línguas. De facto, para Saussure, segundo a concepção estruturalista em que se inseria, a fala é considerada o canal privilegiado para a interação social.

Chomsky defende que a linguagem é uma correspondência de sons significantes, deixando de parte qualquer referência às línguas gestuais. Entretanto, outros investigadores, nomeadamente Klima e Bellugi, já haviam iniciado os seus estudos sobre as línguas gestuais e seriam estes a confrontar Chomsky com esta realidade, pelo que o linguista, mais tarde, viria a alterar o termo sons por sinais na sua definição de linguagem, mostrando estar recetivo às línguas gestuais (Sacks, 1990).

Vygotsky estudou o desenvolvimento de crianças surdas, com base nas perspetivas oralistas, considerando que o surdo deveria aprender a língua falada, ou ficaria num estado de mutismo e de falta de consciente, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e social.

A língua gestual era considerada, por este autor, uma língua primitiva e limitada, que impedia o surdo de se desenvolver e construir conceitos e imagens abstratas. Quando se apercebe de que o surdo apresenta imensas dificuldades na aprendizagem da língua falada e que não será adquirida de forma natural, critica os treinos intensivos a que os surdos eram sujeitos, e que na realidade conduziam a uma linguagem artificial, sem significado e sem possibilidades de interação. Perante esta constatação, Vygotsky, começa a reconhecer que os gestos (mímica) têm valor de signo e que devem ser utilizados como forma de garantir o acesso à língua falada.

Conforme referimos, ao longo dos tempos, diferentes autores foram aceitando as línguas gestuais, o que levou a que,



progressivamente, se procurasse saber mais sobre estas, a sua origem, as suas características e se permitiam o mesmo desenvolvimento linguístico.

Na segunda metade do século passado começaram a surgir vários estudos acerca das línguas gestuais, nomeadamente os de William Stokoe (1960), o primeiro linguista a concluir que as línguas gestuais eram línguas autênticas. O seu estudo foi sobre a ASL, mas estendeu-se a outras línguas gestuais. Este e outros estudos que lhe seguiram, permitem-nos concluir, tal como Fernandes (2003), que as línguas podem ser orais-auditivas ou espaço-visuais. Consideramos línguas orais-auditivas, quando a forma de receção é a audição e a forma de produção é a oralidade, a fala, situação que se verifica em todas as línguas faladas. As línguas espaço-visuais, são produzidas através de gestos e a sua receção é visual, o que se verifica em todas as línguas gestuais.

As línguas espaço-visuais, as línguas gestuais, passaram a ser reconhecidas como línguas verdadeiras após várias investigações que o comprovaram. Em Portugal o processo de reconhecimento iniciou-se, principalmente, na última metade da década de 80, culminando em 1997 com o seu reconhecimento na Constituição da República Portuguesa. No entanto, a Língua Gestual Portuguesa apresenta um estatuto linguístico ainda hoje contestável em algumas situações e as suas características estruturais ainda são pouco conhecidas. Com o intuito de contribuir para o esclarecimento propomos uma abordagem às línguas gestuais em geral e à LGP em particular.

## Capítulo III - A Língua Gestual Portuguesa

As línguas gestuais surgiram da necessidade de comunicação sentida pelas pessoas surdas que implementaram e aperfeiçoaram métodos visuais para comunicar umas com as outras. Foi necessário aguardar até ao século XX para que linguistas demonstrassem que as línguas gestuais se distinguem do gesticular ou da pantonímia, sendo sistemas linguísticos estruturados e complexos, tal como as línguas orais (Baptista, 2008; Silva, 2013).

### 3.1. O Estatuto Linguístico

Segundo Amaral, Coutinho & Martins (1994, p. 37) “quando se utiliza a expressão “língua gestual”, está a referir-se à língua materna/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora e receção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade, mas também pelos ouvintes...”. Podemos então considerar que as línguas gestuais são sistemas abstratos e formais, regidos por regras gramaticais, pertencentes a uma determinada comunidade de indivíduos surdos (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Fernandes, 2003, Correia & Custódio, 2021), pelo que variam de país para país tal como as línguas orais.

As diferenças no modo de receção e emissão não invalidam o facto de que as línguas gestuais e as línguas orais partilham propriedades linguísticas básicas. Tal como iremos analisar no capítulo 4, as crianças que são expostas a uma língua gestual desde o nascimento corroboram semelhanças com as crianças que estão a desenvolver uma língua oral. A sua

aquisição é feita de forma natural, em ambiente próprio. As línguas gestuais revelam a capacidade para argumentar, expressar emoções, demonstrar inteligência e desenvolver trabalhos artísticos.

O reconhecimento das línguas gestuais como verdadeiras línguas humanas foi uma conquista importantíssima para as comunidades surdas. (Silva, 2010). Este marco aconteceu, em 1960, com o estudo publicado por William Stokoe, no qual apresentou argumentos a favor do reconhecimento da Língua Gestual Americana (ASL) como língua análoga ao inglês, com base nas semelhanças ao nível das estruturas gramaticais abstratas da ASL e as que se encontram nas línguas orais.

A Língua Gestual Portuguesa, tal como as outras línguas gestuais, demonstra características que fazem dela uma língua. É um sistema linguístico, composto por símbolos arbitrários, é partilhada por uma comunidade de pessoas que a utilizam como a sua forma natural de comunicação. Possui propriedades linguísticas universais, tais como a recursividade, a criatividade e a convencionalidade (Correia, 2009). Dentro do seu país existem variantes da LGP, de região para região. E a sua aquisição e desenvolvimento é feita de forma natural em ambiente propício.

Em Portugal, a LGP tem sido cada vez mais distinguida e estudada, principalmente desde que foi reconhecida na Constituição da República Portuguesa, no Artigo 74, Alínea h, enquanto expressão cultural e património de Portugal e como ferramenta que permite cidadãos surdos aceder à educação e conseguir uma efetiva igualdade de oportunidades (Ferreira, 2006).

O processo de reconhecimento e aceitação das línguas gestuais é, em muito, devido aos diversos estudos que foram sendo realizados, comprovando diversas teorias sobre as línguas

gestuais, nomeadamente de que, tal como nas línguas orais, as línguas gestuais possuem como local primário de organização linguística o hemisfério cerebral dominante (Gordon, 2004).

Partindo do conhecimento de que o hemisfério cerebral esquerdo é responsável pela linguagem oral e de que o hemisfério cerebral direito é responsável pelas competências visuo-espaciais, seria de esperar que sendo a língua gestual baseada em gestos realizados no espaço e apreendidos visualmente, o hemisfério cerebral direito fosse responsável pela língua gestual, mas isso não se comprova (Silva, 2010). Bellugi, Klima e outros investigadores demonstraram através de estudos neurolinguísticos em pessoas surdas com lesões cerebrais nos hemisférios esquerdo ou direito, que quando existe uma lesão no hemisfério direito há uma perda das capacidades visuo-espaciais, que não são do tipo linguístico, quando o dano cerebral ocorre no hemisfério esquerdo verificou-se que existem consequências linguísticas. (Gordon, 2004; Hickok, Bellugi, Klima, 2002; Silva, 2010; Silva 2013). Batista (2008), no seu trabalho sobre os surdos e a escola, refere outra investigação, de Laura Pettitto, que veio corroborar o facto de que o processamento da linguagem no surdo é idêntico ao do ouvinte, através da análise do fluxo sanguíneo cerebral de surdos profundos durante a comunicação em língua gestual, demonstrando que as zonas cerebrais envolvidas são exatamente as mesmas que processam a língua oral.

Os estudos desenvolvidos comprovam que o hemisfério esquerdo está especializado na utilização da linguagem em geral, quer oral quer gestual, ou seja, a língua gestual é exatamente processada da mesma forma que a língua oral e com o envolvimento das mesmas regiões cerebrais, embora utilize modalidades de produção e de perceção diferentes. (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Baptista, 2008).

Outras investigações surgiram, tal como a de Chamberlain & Mayberry (2008), que desenvolveram uma análise psicológica das línguas gestuais, demonstrando que as línguas gestuais são línguas naturais no que concerne à sua gramática, dado que, possuem as funções psicológicas das línguas orais: capacidade de compreensão, recordação e produção de palavras e frases. E ainda permitem criar anedotas, poesia, metáfora e drama e participar em discussões sobre temas abstratos.

Um outro argumento para defender que a Língua Gestual Portuguesa, tais como as outras línguas gestuais, é uma língua humana é o facto de que respeita parâmetros linguísticos universais (Correia, 2009), propostos por Chomsky.

Com base no trabalho de Amaral, Coutinho & Martins (1994) e outros autores tais como Correia (2009; 2020), Pinheiro da Silva (2011) apresentamos, de seguida, os universais linguísticos aos quais a LGP obedece.

A LGP é composta predominantemente por símbolos arbitrários, respeitando a arbitrariedade das línguas naturais, uma vez que os gestos se constituem em signos arbitrários e um mesmo conceito é expresso de formas distintas, não havendo relação direta entre o objeto e a sua representação linguística. É um sistema linguístico, regido por regras) partilhado por uma comunidade de gestuantes nativos, uma comunidade linguística, que se encontra espalhada pelo território português, existindo variedades regionais e variantes sociolinguísticas. A criatividade está presente nas produções da LGP realizada pelos seus gestuantes, que produzem novos enunciados, não havendo limite criativo para aquilo que podem enunciar e, ainda, reflete essa capacidade criadora das línguas naturais na necessidade de surgirem novos vocábulos à medida que novos conceitos e realidades se impõem. Revela a recursividade inerente às línguas naturais, na medida em que se pode criar um número ilimitado

de enunciados gestuais bem formados utilizando um número finito de componentes combinados através de regras.

As unidades fonológicas do sistema da língua estabelecem-se por aspetos contrastivos que se designam pares mínimos de gestos, que se constituem por substituição de uma unidade fonológica (ou querema) que pode alterar o significado do gesto. Por exemplo, os pares mínimos GALO e GALINHA, representam um verdadeiro par mínimo da LGP, têm a mesma orientação de mão, o mesmo movimento, o mesmo local de início e as mesmas configurações, apenas diferem no local de articulação final<sup>1</sup>.

A LGP é um sistema em evolução e renovação constantes, resultado da interação e do uso permanente da língua. Surgem novos vocábulos, por exemplo, FACEBOOK e TABLET, para os novos instrumentos e serviços/plataformas, nas áreas das tecnologias. Por outro lado, os próprios vocábulos sofrem alterações e evoluem com o tempo, como o caso do antigo gesto de COMBOIO, que reproduzia a saída do vapor e que passou a ser representado o movimento das rodas e que é, atualmente, um gesto arbitrário. E, por fim, o modo natural de aquisição da LGP que é uma propriedade resultante da capacidade inata para a linguagem e cuja aquisição se processa de forma natural desde que inserido num meio linguístico adequado, tal como iremos constatar no Capítulo IV.

Além destas propriedades, a LGP tem características próprias que se regem segundo as regras de uma língua com modalidade de produção motora da mão e do corpo e com modalidade de perceção visual (Delgado-Martins, 2005).

---

<sup>1</sup> Este par pode ser consultado em <[www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)>.

### **3.2. As principais características da Língua Gestual Portuguesa**

As línguas gestuais foram descritas gramaticalmente, pela primeira vez, por William Stokoe (1972, citado por Santana, 2007) que realizou a descrição da ASL, relativamente aos seus aspetos fonológicos, semânticos e sintáticos.

Na sua descrição Stokoe propôs o termo querologia, que se refere à fonologia das línguas gestuais, em que na vez de fonemas temos os queremas, as unidades mínimas de características distintivas, as suas combinações produzem diversidade de unidades com significado, os gestos. Os queremas são aspetos de um gesto, Stokoe analisou os gestos espacialmente e mostrou que cada um possuía pelo menos três partes independentes e cada parte apresentava um número limitado de combinações, sendo elas: lugar de articulação (dez), configuração da mão (tab) e o movimento (sig) (Santana, 2007; Amaral, Coutinho & Martins, 1994). Além disso, o autor referiu a importância da expressão facial, que deve ser considerada parte do gesto, pois representa uma função similar ao contorno entoacional das línguas orais. Mais tarde, Battison (1973, citado por Fernandes, 2003) acrescentou à descrição dos queremas a característica da orientação da palma da mão, completando assim o sistema querológico das línguas gestuais.

A descrição proposta por Stokoe foi o princípio e posteriormente a ele muitos outros trabalhos se debruçaram sobre as estruturas das línguas gestuais um pouco por todo o mundo.

### 3.2.1. A Iconicidade

Quando uma pessoa ouvinte, sem conhecimento em LGP, vê pela primeira vez alguém gestuar, tem tendência a comparar a língua a alguma espécie de mimica, dado que tenta adivinhar o significado dos gestos e conseguem-no, com mais ou menos sucesso, ou pelo menos encontrar alguma relação entre o gesto e o objeto, ação ou evento que possa representar (Silva, 2010).

De facto, estamos perante uma língua espaço-visual, onde a representação do mundo se faz através do gesto descodificado pela visão (Correia, 2009), o que leva a que seja possível que, por vezes, haja um grau de iconicidade entre a palavra e aquele que representa, muitas vezes relacionada com motivações histórico-sociais que estiveram na base da criação do gesto.

No entanto, a iconicidade é comum, tanto nas línguas gestuais como nas línguas orais, estando presente nos diversos níveis da estrutura linguística, desde morfologia e sintaxe, como nas palavras individuais. É um processo complexo no qual recursos fonéticos de uma língua constroem uma analogia de uma imagem relacionada com o referente, que envolve considerável trabalho conceptual e esquematização dos itens de forma a adaptarem-se às restrições da língua. Segundo Silva (2010, p. 123), “a iconicidade existe apenas por via dos esforços mentais dos seres humanos, dependendo das nossas associações conceptuais, culturais e naturais”.

Segundo estudos realizados por Bellugi e Klima, em 1970, relativamente à ASL (Silva, 2010), as características icónicas dos gestos são mais evidentes quando os gestos são observados individualmente, fora do contexto, por alguém sem domínio na LGP e o gesto é executado de modo isolado. Contudo, se os gestos forem observados dentro de um contexto de conversação entre pessoas fluentes em LGP, a dificuldade de descodificar o significado de determinado gesto ou do tema da conversa, sem



ajuda, torna-se extremamente difícil (Silva, 2010; Amaral, Coutinho & Martins, 1994). O que justifica a dificuldade em decodificar uma mensagem em LGP por parte de alguém que não domine a língua é o facto de, além de gestos com características icónicas, existirem gestos que são arbitrários e outros referenciais.

Os gestos estudados foram agrupados em três grandes categorias (Amaral, Coutinho & Martins, 1994):

- Gestos icónicos: Pertencem a esta categoria, os gestos que apresentam semelhança com a realidade representada, são decifráveis e entendidos por quem não domina LGP, por exemplo, o gesto de BOLA. Dentro desta categoria, existem, também, os gestos semi-icónicos (Correia, 2009), que estão relacionados com um dos elementos da realidade que representam através do recurso à metonímia, por exemplo o gesto de CARRO, que remete para uma parte, o volante. Todavia, é importante ressaltar que a decodificação dos gestos icónicos por quem não é fluente em LGP nem sempre é precisa. Pelo nosso contacto com ouvintes aprendizes de LGP, verificamos que respostas ao significado do significante BOLA variaram entre “mundo”; “lua”, “todo” e “queijo”.
- Gestos referenciais: Pertencem a esta categoria os gestos que envolvem o ato de apontar diretamente para o referente ou para o espaço que o representa. Podem ser de dois tipos, os gestos que apontam diretamente para a realidade, por exemplo EU, ou os gestos que apontam para o espaço que representa a realidade, por exemplo ELE, na ausência.

- Gestos arbitrários: Pertencem a esta categoria todos os gestos que não apresentam uma relação com a realidade. Podem ser representadas tanto entidades concretas como abstratas, por exemplo o gesto CHOCOLATE e o gesto CAFÉ<sup>2</sup>.

### 3.2.2. Aspectos estruturais da Língua Gestual Portuguesa

As línguas gestuais são regidas por regras de modo análogo às línguas orais, mas os processos gramaticais próprios de cada língua estão estritamente relacionados com as exigências da modalidade utilizada.

- **Querologia (Fonologia)**

A querologia significa estudo/ciência do movimento das mãos e pulso (Fernandes, 2003), que é representada pelos queremas, através da articulação dos gestos. A estrutura querológica da LGP é constituída por cinco parâmetros (Correia, 2014; 2020; Silva, 2010):

- Configuração da mão, é a forma que a mão dominante (a direita no caso dos dextros) assume, pode envolver a datilologia (alfabeto manual). A configuração pode permanecer a mesma ao longo da execução de um gesto ou ser alterada, passando de uma para a outra.

- Movimento, a direcionalidade ou o movimento de mão/dedos. Os gestos podem ou não ter movimento. Pode ser analisado tendo em conta o tipo, variações de movimento das mãos, pulsos e antebraços e movimento interno dos pulsos ou das mãos e movimento dos dedos; a direção, podendo ser unidirecionais, bidirecionais e multidirecionais; o modo, descreve a qualidade, a tensão e a velocidade; a frequência do gesto, indica se os movimentos são simples ou repetidos.

---

<sup>2</sup> Gestos disponíveis em <[www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)>.

- Localização/ ponto de articulação, é o lugar onde a mão configurada executa o gesto. A mão pode tocar em alguma parte do corpo ou estar num espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor).

- Orientação da mão, para onde a palma da nossa mão está virada quando executamos o gesto (direita ou esquerda, cima ou baixo). A inversão deste sentido que os gestos podem ter, pode significar a ideia de oposição, contrário ou concordância de número.

- Expressão Não Manual, representa os padrões específicos a nível da cara e do corpo. É uma característica diferenciadora que pode ou não fazer parte do gesto. As variações suprasegmentais relacionam-se com vários articuladores, como as sobrancelhas, as pestanas, as faces e os lábios, podendo ocorrer em simultâneo ou independentemente, desempenhando uma ou várias funções. Existem expressões faciais afetivas e gramaticais, (Quadros, 2011), as primeiras são utilizadas para expressar sentimentos e podem ocorrer com um ou mais itens lexicais. As expressões gramaticais estão relacionadas com certas estruturas específicas, tanto ao nível da morfologia como ao nível da sintaxe, sendo obrigatórias nas línguas gestuais em contextos determinados (Silva, 2023).

O léxico da LGP é constituído por formas gestuais que diferem entre si em um ou mais destes cinco parâmetros (Silva, 2013). Os pares mínimos diferem em apenas um parâmetro, dos cinco. Por exemplo, o par mínimo CASA e SÁBADO<sup>3</sup>, a configuração, expressão, orientação e movimento são iguais, apenas é alterada a localização.

---

<sup>3</sup> Gestos disponíveis em <[www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)>.

## Morfologia

A morfologia dedica-se ao estudo das unidades que permitem formar palavras. As unidades significativas mínimas das línguas orais são os morfemas.

Os morfemas podem ser encontrados nos gestos, na medida em que é possível detetar nos gestos unidades significativas mínimas com valor gramatical.

A marcação de género é realizada quando necessário, o género masculino é geralmente caracterizado pela ausência de marca e o género feminino demonstra marcação por “prefixação” (Correia, 2016), sendo esta a marcação de género que é considerada regular. No entanto, há igualmente variedade lexical (Correia, 2016).

No que diz respeito ao número, existem diferentes formas para pluralizar os nomes. Podemos recorrer à incorporação, quando se trata de quantidades pequenas e facilmente contáveis, o nome é seguido do numeral correspondente. Quando se trata de quantidades dificilmente contáveis acrescenta-se um determinativo ao gesto principal (MUITO, MAIS, VÁRIOS), neste caso o gesto é composto pela incorporação de um advérbio, os movimentos da cabeça e expressão facial são de muita importância.

Uma outra forma de pluralização é a repetição do movimento, consiste num movimento regular e contínuo em que não se verificam alterações nos restantes parâmetros (Correia, 2020). Por último, o redobro, em que o gesto realizado pela mão dominante é repetido pela mão não-dominante.

Relativamente aos verbos, pode existir variação consoante o complemento, o praticante da ação e o objeto que é manipulado. A marcação do tempo é feita através de linhas imaginárias relativas ao corpo do gestuante, próximo, à frente ou atrás, ou através da utilização dos gestos PASSADO-PRESENTE-

FUTURO, ou ainda, através da utilização de um advérbio ou expressões adverbiais de tempo. O aspeto é importante na LGP, uma vez que é através do mesmo que se indica a forma como decorre a ação. Pode ser marcado através da repetição do verbo, repetição que se acrescenta ao verbo, mudança de duração na execução do verbo, mudança dos traços de amplitude, intensidade e tensão na execução dos gestos, processos não manuais que acompanham a execução do verbo (Amaral, Coutinho & Martins, 1994). Uma tipologia verbal recorrente nas línguas visuais é a de estruturas verbais designadas por classificadoras, ou seja, que representam a ação; a forma de a realizar e/ou o agente ou paciente (Carmo, 2010).

## **Sintaxe**

No caso das línguas gestuais é definida pelo espaço sintático, o espaço em frente ao gestuante, “aqui se processam relações visuo-espaciais através da manipulação, bem como determinação de pontos abstratos no espaço, que permitem a organização de relações gramaticais” (Silva, 2010, p. 129). A noção de “locus” foi introduzida por Liddell & Johnson (1986), que se refere a um ponto no corpo ou no espaço que assume uma função articulatória. Por exemplo, o gesto GATO, na ausência do gato, se for realizado no espaço sintático à direita estabelece que esse ponto passa a representar esse gato. Quando o gestuante quiser organizar a frase, a seguir, não precisa de repetir o gesto GATO, basta apontar para o “locus” e acrescentar a restante informação. Se o interlocutor estiver presente, o gesto aponta diretamente para ele, organizando assim o espaço sintático, se o interlocutor sair o espaço antes ocupado por ele passa a funcionar como “locus”, mantendo as características da pessoa ou do objeto que ocupava, mantendo-se no espaço sintático com a função de pronominalização. Assim, o espaço sintático é um

plano espacial de marcação de índices onde se organizam as relações sintáticas (Amaral, Coutinho & Martins, 1994), em que o gestuante se define como primeira pessoa e cria índices espaciais que representam as outras pessoas gramaticais.

Um outro aspeto a considerar, ao nível da sintaxe, são as marcações não-manuais, as expressões faciais utilizadas gramaticalmente, por exemplo, os movimentos de cabeça, a direção do olhar, a elevação das sobrancelhas, o franzir da testa, movimentos com os lábios, bochecha com ar, entre outras. Estas marcações são responsáveis por determinados tipos de construções, como as frases negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais, relativas, construções com tópico e com foco (Quadros, 2011; Silva 2023).

A ordem dos gestos na construção de um enunciado, na LGP, obedece a regras próprias que refletem a forma como o surdo processa as suas ideias, (Strobel & Fernandes, 1998) com base na sua perceção visuo-espacial da realidade. A ordem frásica é frequentemente sujeito- objeto-verbo, SOV, mas também pode ser OSV. A estrutura SVO é recente e pensa-se que advém da influência do português (Correia, Santana & Silva 2020).

## **Semântica**

No que concerne à LGP são ainda escassos os estudos dedicados à semântica, contudo sabemos que se verificam relações de significado na LGP.

Relativamente às línguas gestuais, como referimos, poderemos denotar alguma iconicidade, que não conseguimos verificar em línguas orais, o que poderia facilitar a compreensão de significados para não falantes e até mesmo entre diferentes línguas gestuais. Contudo, se olharmos para o exemplo do gesto CASA em LGP não é um gesto icónico, mas que em LIBRAS ou

em ASL, pode ser considerado icônico, verificamos que o mesmo objeto pode ter diferentes representações linguísticas, dependendo da complexidade do conceito a que está associado que motivaram a sua existência e fortemente enraizado na interpretação da comunidade de utilizadores.

A complexidade do significado aumenta com a construção da frase, dos enunciados, pois os significados deixam de estar isolados e passam a ser um conjunto de significados interrelacionados.

Meir (2006), realizou um trabalho correlacionando a morfologia e semântica, partindo das Língua Gestual Israelense (LSI) como representante das línguas gestuais, referido que as línguas gestuais são um tipo de língua em que as propriedades morfológicas de um verbo refletem e são determinadas pelo campo semântico em que ele é usado. Ao longo do seu estudo, constatou que, nas línguas gestuais, diferentes campos semânticos possuem diferentes propriedades morfológicas, as quais se refletem nos verbos utilizados nesses campos. O que justificou como sendo resultados das propriedades referenciais no espaço, o locus, ou loci-R(eferenciais) como a autora designa, serem ou não utilizadas e a natureza do uso do espaço.

Dando o exemplo na LGP, quando nos referimos a um sujeito definimos a sua localização espaço, quando utilizamos um verbo que remeta para mudança de localização ou de posse utilizamos o locus desse sujeito para iniciar ou terminar o movimento. Por exemplo na frase MENINO MENINA FLOR DAR, quando gestuamos MENINO apontamos para o lugar do espaço em que ele se encontra o mesmo quando gestuamos MENINA, e o movimento do verbo DAR começará no locus do menino e terminará no locus da menina.

Para Delgado-Martins (2005) as características de categorização, por exemplo no caso do gesto PEGAR que varia

consoante o objeto que pegamos, o verbo assimila-se ao gesto daquilo que é pegado, são características que definem a especificidade da organização semântica da língua gestual.

Os traços semântico-pragmáticos são determinados pelo contexto, em qualquer língua. Estas relações do contexto contribuem e interferem na relação da significação e do uso. No caso das línguas gestuais podem surgir pela forma de traços prosódicos que se concretizam através das expressões faciais, manuais ou corporais (Fernandes, 2003). Da mesma forma, observamos nas línguas gestuais as aceções do uso, as expressões idiomáticas, metafóricas, figurativas, aspetos estilísticos e as contextualizações que contemplam a pressuposição e o implícito.

Depois deste brevíssimo apontamento sobre a caracterização linguística da LGP atentemos em um dos maiores alicerces das línguas humanas, o seu processo de aquisição.



## Capítulo IV - Aquisição e desenvolvimento da Linguagem

A aquisição e desenvolvimento da linguagem nas crianças é um tema que tem suscitado, ao longo do tempo, interesse a vários investigadores, por isso, têm surgido, também, diferentes teorias. Julgamos pertinente enumerar as três teorias que consideramos mais relevantes (behaviorista, inatismo linguístico e cognitivista), sendo os seus principais defensores, respetivamente, Skinner, Chomsky e Piaget.

Segundo Skinner, referido por Sim-Sim (1998), na perspetiva behaviorista, a criança possui capacidades gerais de aprendizagem, considerada um comportamento verbal, modelado e reforçado pelos falantes adultos que convivem com a criança e que ela imita.

Para Chomsky, referido por Sim-Sim (1998), defensor do inatismo linguístico, o desenvolvimento da linguagem na criança materializa-se na aquisição da gramática da língua, justificado pela capacidade inata e pela existência de mecanismos específicos da mente para a aquisição da linguagem, os quais explicam a universalidade do processo de desenvolvimento.

Piaget, referido por Sim-Sim (1998), é defensor da teoria cognitivista, segundo a qual, a responsabilidade da aquisição e desenvolvimento da linguagem recai sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Entre esta teoria e a teoria do inatismo linguístico existem pontos em comum, nomeadamente as etapas de desenvolvimento da linguagem.

Quando falamos de aquisição da linguagem referimo-nos ao “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (Sim-Sim, 1998, p. 28). Para a mesma autora, o desenvolvimento da linguagem compreende as

alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem.

A linguagem surge em todas as crianças, de forma semelhante, com base em referências temporais. Lima (2000, p.72) considera que “o conhecimento das etapas de desenvolvimento da linguagem tem uma importância crucial no trabalho diagnóstico e reeducação, uma vez que nos permite situar a criança, de forma a avaliar-se os seus progressos e a sugerir-se novos exercícios terapêuticos.” Apesar do ritmo de desenvolvimento poder variar entre as crianças (Lima, 2000), normalmente entre seis meses, a aquisição da linguagem faz-se segundo etapas de ordem constantes.

De forma a simplificar a exposição das etapas da aquisição da linguagem oral, apresentamo-las no quadro seguinte (Lima, 2000, p. 95) que não é mais que um espaço de referência normativa.

Quadro 2- Etapas do desenvolvimento da linguagem (Adaptado de Del Rio e Vilaseca (1994) por Lima (2000, p. 95))

<b>Estádios</b>	<b>Idade (meses)</b>	<b>Aspetos gerais e morfossintáticos</b>
<b>Pré - linguagem</b>	0-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocalizações não linguísticas biologicamente condicionadas. Pouca influência da Língua materna em aspetos produtivos.</li> </ul>
	6-9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As vocalizações começam a adquirir algumas características da linguagem propriamente dita: entoação, ritmo, tonalidade...</li> </ul>
	11-12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende algumas palavras familiares (mamã, papá, bebé).</li> <li>• As vocalizações são mais precisas e melhor controladas em relação à altura tonal e à intensidade.</li> <li>• Agrupa sons e sílabas repetidas à vontade.</li> </ul>

Primeiro desenvolvimento morfossintático	12- 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgem as primeiras palavras funcionais. Dá-se aqui, muitas vezes, uma sobre-extensão semântica (chama-se “cão” a todos os animais)</li> <li>• Crescimento quantitativo ao nível da compreensão e produção de Palavras.</li> </ul>
	18-24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparecimento de frases com dois elementos. Existe um período de transição onde as sequências de uma palavra aparecem reunidas, mas sem a coerência prosódica de uma oração. Faz-se uma pausa entre as palavras (papá//aqui; mais//trem).</li> <li>• Começam a aparecer as primeiras flexões (exemplo: plural).</li> <li>• As orações negativas começam a aparecer; quer com o <i>não</i> isolado, quer colocando-o no início ou fim das orações (“Dormir não”).</li> <li>• Começam a aparecer as primeiras interrogativas, das quais “o quê” e “onde” são mais precoces.</li> </ul>
	24-30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começam a aparecer sequências de três elementos (“bebé come pão”), com a estrutura principal de nome-verbo-nome.</li> <li>• Chama-se a este período, o período da “fala telegráfica”, porque o discurso não contém as palavras-função principais (artigos, proposições, flexões de género, número, pessoa e tempo verbal), que só aparecem no final deste período.</li> </ul>
Expansão gramatical propriamente dita	30 -36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta a frequência do uso das principais flexões (género, número, plural), enquanto aparecem novas formas rudimentares dos verbos auxiliares ser e estar (“bebé não está”). Aparecimento e uso sistemático de pronomes da primeira, segunda e terceira pessoa (eu, tu, ele, ela) e artigos determinados (o, a).</li> <li>• Frases muito diversas.</li> <li>• Aparecem os advérbios de lugar que se combinam em orações de modo coerente (“Ana está atrás da porta”).</li> </ul>

	36-42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança aprende a estrutura das orações complexas com mais de uma oração, recorrendo de forma muito frequente à conjunção “e”.</li> <li>• Aparecem as subordinadas, “mas” e “porque”, e as estruturas comparativas “mais que”.</li> <li>• Uso rudimentar dos relativos “que” (“Bebé que chora”).</li> <li>• Integração da partícula negativa na estrutura da frase (“O menino não dormiu”).</li> <li>• Aumenta a complexidade das frases interrogativas.</li> <li>• (Uso dos auxiliares ser e haver e passado composto).</li> <li>• Começam a aparecer as perifrásticas de futuro (“vou saltar”).</li> <li>• A criança aprendeu os recursos essenciais da sua língua, ainda que o leque de orações continue a ter uma serie de “erros” do ponto de vista do adulto e uma serie de estruturas que precisam ainda de aprendizagem. A criança pode “brincar” com a linguagem e mostrar-se criativa com ela.</li> </ul>
	42-54	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As diversas estruturas gramaticais vão-se complementando através do sistema de pronomes (<i>me, te, se</i>), pronomes possessivos, verbos auxiliares, etc.</li> <li>• Eliminação progressiva dos erros sintáticos e morfológicos.</li> <li>• Começam a aparecer estruturas de voz passiva, e formas mais complexas de introduzir frases nominais (depois de, também), ainda que estas estruturas só se consolidem por volta dos 9 ou 10 anos.</li> <li>• Uso correto das principais flexões verbais: infinito, presente, pretérito perfeito, futuro (perifrástico) e passado. Contudo, as crianças exprimem as características do aspeto (ação durativa ou não durativa – comido/comendo-mais que a forma correta do verbo).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• As diferentes modalidades do discurso (afirmação, interrogação, negação) são cada vez mais complexas.</li> <li>• As preposições de tempo são usadas com frequência (agora, depois, hoje, amanhã), ainda que existam confusões com as preposições temporais e espaciais.</li> </ul>
Últimas aquisições	54 meses em diante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança aprende estruturas sintáticas mais complexas (passivas, condicionais, circunstanciais de tempo: “Vou brincar quando acabar os deveres”). Vai também aperfeiçoando as estruturas com as quais já estava familiarizado (subordinadas causais: “A Ana caiu porque tropeçou numa pedra”).</li> <li>• Diversas estruturas de frase vão sendo aperfeiçoadas e generalizadas (passiva, conexões adverbiais: “Ainda que, realmente, de todo o modo”), não chegando a uma complexa aquisição antes dos 8 ou 9 anos.</li> <li>• As crianças começam a apreciar os diferentes efeitos de uma língua ao usá-la (adivinhas, anedotas...) e a julgar a correta utilização da sua própria língua.</li> <li>• Início de atividades metalinguísticas.</li> </ul>

Tal como Lima (2000, p. 102), consideramos que um normal desenvolvimento da linguagem na criança é resultado de um complexo conjunto de variáveis de natureza múltipla (motora, perceptiva, cognitiva, emocional). Contudo, é indispensável, para que isto aconteça, que o cérebro se encontre em condições de funcionalidade. Assim como é necessário que existam outras condições em termos sensoriais e em termos culturais que se revelarão de extrema importância para o processo de desenvolvimento da linguagem na criança e que podem ser facilitadores ou condicionantes desse mesmo processo.

É a linguagem que irá proporcionar à criança lidar com objetos à distância, agindo sobre eles sem lhes tocar, que nos

remete para a relação entre pensamento e linguagem, que permite a criança dominar o mundo simbólico, o passado e o futuro, acontecimentos hipotéticos e imagináveis, a abstração. “É desta forma que a linguagem abre novas orientações e novas possibilidades para a aprendizagem e para a ação, é assim que a criança cresce, interioriza e domina o mundo que a rodeia” (Amaral e Coutinho, 2002, p. 374).

Esta é uma das dificuldades que se irá encontrar no caso das crianças surdas, já que a aquisição da linguagem, na maioria dos casos, não se pode realizar de forma natural, uma vez que são, na sua maioria, filhas de pais ouvintes que comunicam entre si através da língua oral.

#### **4.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem na Criança Surda**

Na criança surda, tal como na criança ouvinte, é indispensável que se desenvolvam as suas capacidades linguísticas para “um total desenvolvimento como pessoa” (Sim-Sim, 2005, p. 17).

No caso específico da aquisição e desenvolvimento da linguagem por parte da criança surda, é necessário ter em consideração as metodologias educativas que farão parte do seu percurso, que deverão ser pensadas o mais precocemente possível de forma que a intervenção seja, também ela, precoce e eficaz. Apenas se a criança for filha de pais surdos, ou convier no sue ambiente familiar com adultos surdos, ela terá as mesmas etapas de aquisição da língua observadas numa criança ouvinte, apenas concretizadas em modalidade diferente, como comprova para a LGP o estudo de Carmo (2011). Assim, a educação formal e não formal por pares surdos e nativos e as metodologias aplicadas são cruciais para o desenvolvimento linguístico da criança surda. Ao longos dos tempos, foram diversas as

metodologias utilizadas na educação de surdos, as quais influenciaram, diretamente, o seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Não sendo o objetivo do nosso trabalho um estudo aprofundado sobre essas metodologias, iremos fazer uma breve exposição sobre as duas principais correntes metodológicas que são aplicadas na educação da criança surda, o oralismo e o bilinguismo, apontando, apenas as suas principais linhas de conduta e fundamentos, decorrente da influência que estas possam ter no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

#### **4.1.1. O oralismo e o bilinguismo**

Ao longo dos tempos várias foram as metodologias de ensino utilizadas com surdos. As duas que prevalecem são as que iremos abordar. Uma surge como oposto da outra, mas na realidade do ensino podemos, facilmente, encontrar aspetos das duas metodologias serem defendidos e utilizados pelos educadores.

##### **Oralismo**

O oralismo é uma corrente metodológica que defende a integração da criança surda na comunidade ouvinte, proporcionando-lhe condições para desenvolver a língua oral. Para a maioria dos profissionais desta metodologia, a noção de linguagem restringe-se à língua oral, devendo ser esta a única forma de comunicação dos surdos (Goldfeld, 2002). Esta metodologia vê o surdo como portador de um problema auditivo, que é necessário resolver, recorrendo para isso a meios técnicos (Coutinho, 2006).

A abordagem oralista pretende tirar aproveitamento máximo dos resíduos auditivos que quase todos os surdos possuem, auxiliados por tecnologias de apoio, partindo da

estimulação auditiva precoce de forma que a criança consiga discriminar auditivamente os sons que a rodeiam (Goldfeld, 2002; Santana, 2007).

Através da audição e, em alguns casos, de outras estratégias, a criança deve atingir a compreensão da fala e começar a oralizar. Dependendo das características de cada indivíduo, desde o grau de surdez, idade do diagnóstico e a participação da família no processo de reabilitação, sendo o processo iniciado nos primeiros meses de vida, demora cerca de 10 anos até que a criança domine a língua oral (Goldfeld, 2002).

O oralismo organiza-se, essencialmente, através de critérios de normalização. Os seus defensores e praticantes acreditam que o desenvolvimento cognitivo é condicionado pelo maior ou menor domínio da língua falada, defendendo que a aquisição da linguagem não deve contemplar sistemas gestuais estruturados, apenas os gestos naturais. Delegam a função de transformar a criança surda num adulto que ouve à terapia, que deve ocupar uma grande parte do horário da criança.

Goldfeld (2002, p. 96) alerta para a questão da autoimagem do surdo, uma vez que, na perspetiva do oralismo, “o surdo é um deficiente que precisa a qualquer custo aprender a língua que possibilite a sua aceitação na comunidade geral”. Nesse sentido, aqueles que conseguiram atingir o domínio da língua oral, através de muito esforço, apercebem-se de que esse domínio não lhes garantiu a participação ativa na comunidade ouvinte, por apresentarem dificuldades articulatorias e, acima de tudo, por terem crescido sem o suporte linguístico necessário para desenvolver, em pleno, competências cognitivas, sociais e emocionais. Os surdos que não conseguiram ter sucesso na aquisição da língua oral são considerados e consideram-se mal sucedidos e incapazes, culpando a surdez e o facto de não oralizarem por todos os seus problemas.



O oralismo prevaleceu como o único sistema de comunicação na educação da pessoa surda, durante mais de um século, na sequência do Congresso de Milão, de 1880. Entretanto, em meados do século XX a impressão geral era que o oralismo puro estava longe de conseguir os seus objetivos, o que não agradava nem a educadores, nem a educandos surdos, apresentando fracassos a nível linguístico, comunicacional, cognitivo e académico. Ao mesmo tempo, um pouco por todo o lado, os líderes surdos defendem a língua gestual e a comunidade surda, promovendo uma metodologia de educação bilingue, com prevalência da língua gestual (Ferreira, 2006).

Atualmente, existem, ainda, profissionais que defendem o oralismo puro, apesar de esta já não ser a metodologia que está definida, nos parâmetros legais, para a educação da criança surda. Contudo, no contexto clínico-terapêutico, com os avanços tecnológicos e o diagnóstico precoce, a criança surda é, cada vez mais cedo, encaminhada para algum tipo de reabilitação auditiva, que, muitas vezes, é acompanhada da sugestão de uma educação exclusivamente oralista.

## **Bilinguismo**

Os indivíduos bilingues são, comumente, designados como aqueles que conhecem e utilizam duas línguas (Silva, 2010). No entanto, por possuir aspetos multidimensionais e por ser um comportamento linguístico complexo, do ponto de vista psicológico e sociocultural, não existe uma definição de bilinguismo que seja consensual entre investigadores.

A metodologia bilingue teve como origem a insatisfação dos surdos relativamente à proibição da língua gestual, a mobilização de diversas comunidades em prol do uso das línguas gestuais e, ainda, os estudos linguísticos que foram

emergindo e que comprovavam que as línguas gestuais são verdadeiras línguas (Ferreira, 2006; Goldfeld, 2002).

Para Silva (2010, p. 65), o bilinguismo na criança surda portuguesa “envolve o uso da LGP e da Língua Portuguesa, que será adquirida na sua componente escrita e, se possível, oral. Consoante as características da criança, uma das línguas poderá ser dominante ou poderá equilibrar a outra língua.”

Nesse sentido, o bilinguismo, segundo Baptista (2010), implica que na educação da criança surda se utilizem duas línguas, a língua gestual, com as suas características próprias, é o sistema comunicativo preferencial, atendendo aos valores da comunidade surda e à sua cultura.

O bilinguismo do tipo língua gestual/língua oral, segundo Grosjean (s.d.), é a única forma da criança surda poder colmatar as suas necessidades, tais como, comunicar com os pais desde idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos, comunicar plenamente com todos os que a rodeiam e converter-se num membro do mundo surdo e do mundo ouvinte.

O bilinguismo defende que a língua natural dos surdos é a língua gestual, por isso deve ser a sua primeira língua (L1), uma vez que esta língua lhes assegura uma comunicação eficaz e que irá providenciar ao surdo uma base para a aprendizagem da segunda língua (L2), que deverá ser a língua oficial do seu país. Existem estudos recentes (Silva, 2010) que evidenciam, precisamente, que a aquisição precoce da língua gestual como primeira língua constitui um suporte para a aquisição da segunda língua na modalidade escrita (Chamberlain & Mayberry, 2008).

Quadros (1997), relativamente ao bilinguismo, acrescenta que sendo a língua gestual uma língua natural, adquirida de forma natural pela criança surda quando em contacto com

pessoas proficientes nessa língua e sendo a língua oral adquirida de forma sistematizada, a criança surda tem o direito de ser ensinada na língua que lhe é natural, a língua gestual e é este direito que a metodologia bilingue pretende respeitar.

Certo é que cada criança adquire as duas línguas de forma diferente, como já mencionamos. Em algumas predominará a língua gestual, noutras a língua oral e noutras haverá um equilíbrio entre as duas línguas. Devido aos diferentes tipos de surdez e à complexa situação de contacto entre ambas as línguas, poderemos encontrar diferentes níveis de bilinguismo (Grosjean, s.d.).

Quanto à aquisição da segunda língua não existe um consenso. Existem autores que defendem que a língua gestual deve ser aprendida em primeiro lugar, com base na diferença estrutural entre as duas línguas e no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda (Santana, 2007), o que é designado como bilinguismo sucessivo. Outros afirmam que as duas línguas devem ser aprendidas em simultâneo, neste caso é designado como bilinguismo simultâneo. Para outros defendem ainda que se deve ensinar apenas a modalidade escrita da língua falada e não a modalidade oral e ainda existem outros que acreditam que se deve ensinar ambas as modalidades, sendo o ensino da oralidade podendo ou não ser feito pela leitura e escrita.

Por fim, segundo Grosjean (s.d.), com o qual concordamos, é nosso dever permitir que a criança surda adquira as duas línguas, gestual e escrita/oral, sendo necessário o contacto com as duas comunidades linguísticas e o sentimento de necessidade de aprendizagem e utilização das duas línguas. Ter contacto com duas línguas, em idade precoce, proporcionará à criança muitos mais recursos do que o contacto com apenas uma língua, independentemente do seu futuro e do mundo no

qual escolherá viver. Independentemente do grau de surdez a criança surda tem o direito de crescer bilingue (Estanqueiro, 2006).

#### **4.1.2. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral**

Segundo Amaral e Coutinho (2002), as crianças surdas, logo ao nascer, estão em desvantagem, comparativamente às crianças ouvintes, uma vez que, os seus intercâmbios, com o meio e comunicativos, estão comprometidos. Relativamente a esta questão temos ainda que ter em conta os dois grupos distintos que constituem o universo das crianças surdas, as que são filhas de pais surdos e as que são filhas de pais ouvintes, uma vez que a aquisição e desenvolvimento da linguagem será realizada de formas distintas em cada uma das situações.

No caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, cabe aos pais, inicialmente, decidir qual será a modalidade linguística do seu filho, oral ou gestual, (Santana, 2007). Essa decisão é, normalmente, tomada tendo em conta a opinião dos profissionais que trabalham com a criança, contudo não existem garantias que no futuro esse seja a opção que a criança irá seguir. No entanto, esta não pode ser uma decisão que apenas considere qual a língua em que a criança irá receber mais estimulação e irá desenvolver como a sua primeira língua. Roots (1999, citado por Santana, 2007) refere ainda que é necessário ter em conta a adesão da família à forma de comunicação da criança surda, uma vez que esta pode interferir na estrutura familiar, podendo manter a criança na mesma ou inseri-la numa cultura que não é a da sua família e com a qual os familiares ouvintes podem não se identificar.

Santana (2007) indica, com base no trabalho de Roots (1999), que a escolha da língua é também uma escolha política, na medida em que para pais ouvintes e profissionais de saúde,

maioritariamente, a escolha recaí sobre o oralismo, que pretende integrar o surdo no mundo dos ouvintes e afastá-lo da comunidade surda. Por outro lado, quando a família opta pelo bilinguismo, pelo ensino de uma língua gestual, necessita aprender essa mesma língua, de forma a acompanhar a aquisição da língua gestual que é feita pela criança surda. A mesma autora salienta ainda que muitas famílias ouvintes, mesmo em situações de bilinguismo, acabam por delegar a responsabilidade do ensino da língua gestual única e exclusivamente à escola, não se disponibilizam para aprender a língua e usá-la com os seus filhos. Noutros casos, utilizam a língua gestual, mas ao mesmo tempo que a fala, sendo este o máximo de adesão por parte de famílias ouvintes à língua gestual, aceitando os gestos apenas enquanto a criança não domina a fala.

O que se pode verificar, analisando os trabalhos de diversos autores, é que a criança surda, em geral, revela dificuldades na aquisição da linguagem oral, dado que o input linguístico e o feedback auditivo estarão, a partida, condicionados, de formas diferentes, variando consoante o tipo e grau de surdez, o tipo de ajuda técnica e idade a que a esta foi colocada.

Silva (2010, p.105), no seu trabalho, ao abordar a temática do bilinguismo, refere que “apesar dos esforços realizados pelas crianças e pelos profissionais que as rodeiam (auxiliadas por vários dispositivos tecnológicos) continua a verificar-se que muitas crianças surdas têm dificuldade na produção e compreensão do português na sua modalidade oral”. Ou seja, mesmo com imenso treino e trabalho por parte da criança, dos profissionais e até da família, com as ajudas técnicas, que atualmente podemos considerar de topo, temos de ter em consideração que a criança surda não adquire a língua oral da

mesma forma que a criança ouvinte e que este é um processo que exige um trabalho sistemático e formal (Quadros, 1997).

Vários estudos foram realizados de forma a avaliar a produção e compreensão da linguagem oral em crianças e jovens surdos, Quadros (1997) fala sobre os estudos de Duffy (1987) nos Estados Unidos da América, onde se verificou que apesar de anos de investimento na oralidade da criança surda, esta capta, através da leitura labial, apenas 20% da mensagem e a sua produção oral não é compreendida por pessoas que não estejam habituadas a falar com outros surdos.

A fala do surdo é, normalmente, caracterizada por distorções, omissões e modulação vocal fixa, que lhe atribuem um carácter de fala artificial que dificilmente é aceite e compreendido pelos outros, o que leva a que existam alguns sentimentos de insegurança e frustração, por parte do surdo sobre si mesmo (Santana, 2007; Goldfeld, 2002).

Estudos com crianças e jovens surdos portugueses e noutros países, referidos por Coutinho (2006), concluíram que os surdos apresentavam problemas na comunicação, especialmente no domínio da língua oral e escrita, os quais se repercutiam no desenvolvimento global da criança, acarretando problemas no seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Nesse sentido, também Estanqueiro (2006) indica que existem jovens surdos-parciais, com uma oralidade que lhes permite falar, compreender os outros e ser compreendidos, contudo, demonstram falta de lógica e de coerência de raciocínio, uma leitura e escrita muito pobres e uma cultura geral diminuta, quando comparados com surdos profundos que tiveram outros percursos.

O desempenho linguístico oral das crianças surdas é, normalmente, avaliado tendo em conta o leque de vocabulário, a estrutura frásica e seu tamanho e a correção gramatical (Goldfeld, 2002), deixando de fora outros aspetos, tais como, o

nível de generalização, o deslizamento de sentido, as diferentes possibilidades de utilização da linguagem, como a argumentação, entre outros, aspetos estes considerados relevantes para o desenvolvimento infantil por autores como Vygotsky. Estudos comparativos do desenvolvimento da linguagem entre crianças surdas e ouvintes, remetem para que a aquisição de vocabulário recetivo auditivo e de outras habilidades linguísticas relacionadas com a linguagem oral fiquem desfasadas em relação ao desenvolvimento cognitivo, nas crianças surdas (Capovilla, Capovilla, Viggiano, Bidá, 2004). No seu trabalho sobre vocabulário recetivo, Capovilla et al (2004), apresentam resultados de estudos realizados com surdos e ouvintes, os quais revelaram que as crianças surdas filhas de pais ouvintes apresentam um atraso no desenvolvimento do vocabulário, um léxico menor, taxas mais baixas na aquisição de palavras novas, menos amplitude de contextos capazes de promover aprendizagem de novas palavras, assim como, uma consciência fonológica e um desempenho escolar pobres.

Tal como Silva (2010), concordamos que se esperarmos vários anos para que a criança surda alcance um desempenho satisfatório na língua portuguesa oral, que poderá nem ser atingido, sem que esta tenha acesso à LGP, que vai ao encontro das suas necessidades imediatas, corre-se o risco de que a criança seja prejudicada no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e pessoal.

Partindo do pressuposto do inatismo de Chomsky, concordamos com Sim-Sim (2005), quando afirma que as crianças surdas herdaram a capacidade para adquirir e desenvolver linguagem. No entanto, a informação linguística, que lhe permite acionar esses processos, deve privilegiar a visão como canal de acesso, sendo que o sistema linguístico adquirido de forma natural e espontaneamente é a língua gestual.

### 4.1.3. Aquisição e desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa

A essência da linguagem está na sua capacidade de representação simbólica: ideias, as imagens ou outros símbolos representam objetos, pessoas, factos, acontecimentos, independentemente dos sinais utilizados. A linguagem surge quando a criança descobre que o som ou o gesto MÃE representam a pessoa ausente e que pretendem chamar, ou seja, ou ver um gesto, ou ao ouvir uma palavra, a imagem correspondente é evocada mentalmente (Baptista, 2008).

“A criança surda, mais que uma criança que não ouve, é uma criança visual.” (Estanqueiro, 2009, p. 196). Ou seja, a criança surda recebe a informação através da visão, só assim tem acesso ao mundo que a rodeia, sem barreiras e pode desenvolver-se adequadamente a nível linguístico, cognitivo, emocional e social na idade própria.

A linguagem da criança surda, filha de pais ouvintes, poderá ficar limitada a alguns gestos familiares e palavras isoladas, que servem para expressar as necessidades de forma básica. Ao nível da linguagem, a criança estará rodeada de pares e adultos que interagem e comunicam entre si fluentemente, mas será apenas uma “espetadora”, dada a incapacidade de entender e de trocar experiências. Ficará limitada ao que se apresenta sobre a forma visual ou tátil, o que representa uma pequena percentagem das interações, que privilegiam as formas sonoras. Desta forma, podemos afirmar, que a criança surda está reduzida a um mundo restrito, dada a escassez de intercâmbio social e da linguagem, que afetará o seu crescimento intelectual, social e emocional (Amaral e Coutinho, 2002). Partilhamos a mesma preocupação que Quadros (1997) relativamente à aquisição da língua gestual por parte de crianças surdas filhas de pais ouvintes, de que forma a mesma se pode processar. A autora



apresenta alguns estudos desenvolvidos noutros países que forneceram dados positivos, resumidamente, baseados em que os pais ouvintes das crianças surdas devem aprender a sua língua gestual de forma a comunicar plenamente com o seu filho e promover momentos de contacto das crianças com adultos proficientes na sua língua.

Uma linguagem simples corresponde a um pensamento simples, limitando as possibilidades de aprendizagem da criança, que não carece de dificuldade alguma, apenas não lhe forneceram as ferramentas necessárias para potencializar e estruturar a sua mente. Outros autores (Amaral e Coutinho, 2002; Sim-Sim, 2005), indicam que a língua natural das crianças surdas é a LGP, que a adquirem espontaneamente em contextos de interação com pessoas competentes na sua língua, tal como as crianças ouvintes, e que lhe irá permitir obter desenvolvimento pleno e a organizar e estruturar o pensamento e a aprender sobre o real.

Na década de 80, do século XX, época em que, em Portugal, era privilegiado o oralismo no ensino de alunos surdos, começam a surgir as primeiras investigações relacionadas com as línguas gestuais. Delgado-Martins (1986) referia, com base no estudo por si realizado, que as crianças com um grau de surdez, a partir do profundo, deveriam estar expostas à Língua Gestual Portuguesa, dada a impossibilidade de aquisição da língua na sua modalidade oral e a importância da aquisição de um sistema linguístico para o desenvolvimento da criança.

A mesma autora indica que existiam estudos internacionais, que demonstravam “que a língua gestual é uma língua natural, de estrutura equivalente à língua oral, com idênticos gramaticais” (1986, p. 116), ressaltando que a principal diferença se encontra na produção, por via motora - o gesto- e na percepção, por via visual. E ainda, que os processos de aquisição

e desenvolvimento em “meios linguísticos gestuais” são idênticos ao de uma criança ouvinte. Com a experiência realizada, com a qual se iniciou a introdução de adultos surdos como instrutores de língua gestual, a autora concluiu que esta permitiu “dar um modelo da língua e a sua aprendizagem em condições naturais” (Delgado-Martins, 1986, p.119), podendo as crianças surdas falar com os adultos e entre si, corrigindo-se e ensinando-se.

Em Portugal são ainda escassos os estudos dedicados à aquisição da linguagem nas crianças surdas (Carmo, 2013; Ferreira 2013; Silva, 2013). Por essa razão, é também necessário analisar estudos relacionados com a aquisição de outras línguas gestuais, nomeadamente a Língua Gestual Americana (ASL) e a Língua Gestual Brasileira (LIBRAS).

As pesquisas relacionadas com a aquisição da linguagem de crianças surdas, remetem para a análise das produções de crianças surdas, filhas de pais surdos, uma vez que é considerado que apenas estas estão expostas a um input linguístico adequado e garantido para realizar uma análise fidedigna (Quadros, 1997; Silva, 2010).

Ao considerarmos que o processo de aquisição da língua gestual é análogo ao processo de aquisição das línguas orais podemos apresentar as suas etapas em paralelismo com a aquisição da linguagem geral, a aquisição da língua oral e da língua gestual, referindo também as suas diferenças.

Com base em Amaral (2006), Quadros (1997) e Silva (2010), podemos considerar os seguintes estádios:

## **A - Período pré-linguístico**

O período pré-linguístico é a etapa desde o nascimento até começar a realizar os primeiros gestos.

Pettito e Marentette (1991) realizaram um estudo relacionado com a aquisição da linguagem, o balbucio, em bebés surdos e bebés ouvintes, verificando que este é um fenómeno que ocorre em todos os bebés, surdos e ouvintes, como resultado da capacidade intata para a linguagem. E, todos os bebés, apresentam balbucio oral e balbucio manual. As autoras observaram as produções dos balbucios manuais nos bebés ouvintes e nos bebés surdos de forma a identificar algumas características da estrutura das línguas gestuais presente no balbucio. De facto, observaram que os bebés surdos apresentavam dois tipos de balbucio (Quadros, 1997), o balbucio silábico, com combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas gestuais, e a gesticulação, que não apresenta organização.

Os dados deste estudo apontam para que a dado momento do seu desenvolvimento, os bebés ouvintes interrompem as produções manuais e os bebés surdos interrompam as vocalizações, uma vez que o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbucio.

Com este estudo verifica-se que, independentemente da modalidade da língua, gestual ou oral, todos os seres humanos demonstram uma capacidade unitária para linguagem, que está na base do processo de aquisição da linguagem.

## **B - Estádio de um gesto (ou de uma palavra)**

O estágio de um gesto, na criança surda, começa aos 12 meses e estende-se até por volta dos dois anos. Cruz (2008) refere que existem diferenças entre o período apontado para o início do estágio de um gesto, com base em estudos realizados (Pettito, 1987; Karnopp, 1994). Na ASL a produção dos primeiros gestos ocorre por volta dos 14 meses, uma vez que os autores do estudo diferenciam a gesticulação da produção de gestos, enquanto na LSB os primeiros gestos, segundo o estudo apresentado, ocorrem por volta dos 6 meses. Lillo-Martin (2008), no seu trabalho refere que existem autores que apontam a idade referente ao primeiro gesto entre os 8,5 para os primeiros gestos e os 10 ou 11 meses para a primeira palavra, no caso das crianças ouvintes, esta é uma das poucas diferenças entre a aquisição da linguagem entre uma e outra.

A criança surda, com menos de um ano, aponta, tal como a criança ouvinte, mas quando entram no estágio de um gesto as crianças surdas deixam de utilizar o apontar. Nesta fase as crianças não reconhecem as funções dos gestos, (Silva, 2010) tal como não utilizam o sistema pronominal das línguas gestuais, logo a criança vai adquirindo a correspondências entre gesto e referente assim como vai recorrer ao locus. Estudos (Petitto, 1987) remetem para que neste período aconteça uma reorganização básica e a criança muda o conceito de apontar inicial, passando a utilizá-lo como elemento do sistema linguístico da língua gestual.

### **C - Estádio das primeiras combinações (ou de duas palavras)**

As crianças surdas produzem as suas primeiras combinações por volta dos dois anos devido, acredita-se, a um aumento gradual do léxico (Pettito e Marentette, 1991).

Nesta fase as crianças utilizam gestos sem flexão verbal, imitando os gestos com flexão utilizados pelos seus pais, (Silva, 2010) e a ordem dos gestos é utilizada de forma a construir relações gramaticais.

Existem indícios (Silva, 2010; Quadros, 1997) de que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para as relações gramaticais: a incorporação de indicadores e a ordem das palavras. A incorporação envolve a concordância verbal que depende diretamente da aquisição do sistema pronominal. Ou seja, neste estágio, as crianças começam a utilizar o sistema pronominal, mas de forma inconsistente cometendo erros de reversão pronominal. As crianças utilizam o apontar em direção ao interlocutor para se referirem a si mesmas.

Neste estágio, a criança nomeia objetos apenas em situações de contexto imediato, ainda não faz uso sintático do espaço, não utiliza negativas específicas, mas é capaz de utilizar a negação.

### **D - Estádio das múltiplas combinações**

Esta etapa caracteriza-se por, entre os dois anos e meio e os três anos, a criança surda apresenta aquilo que é chamada de “explosão de vocabulário”.

Aos três anos a criança já aprendeu os aspetos básicos da morfologia verbal (flexão de pessoa, número e tempo), através de processos de generalizações semelhantes às crianças ouvintes e cometendo o mesmo tipo de erros. Estes erros revelam que a análise da criança se realiza naturalmente através de uma

reflexão não consciente entre as suas produções e as dos seus pais.

Relativamente à referência pronominal no seu discurso, aos três anos a criança começa a utilizar o sistema pronominal com referentes que não-presentes, mas ainda apresenta erros. Ao contar, por exemplo, uma história, a criança aglomera os referentes num ponto do espaço em vez de os distribuir por pontos espaciais para referir os diversos referentes.

Entre os três anos e os três anos e meio, as crianças conseguem efetuar a concordância verbal com os referentes presentes, fazem inflexões verbais que constituem generalizações, tal como as crianças ouvintes.

Perto dos quatro anos, a concordância verbal ainda não é utilizada corretamente; contudo as crianças começam a deixar de amontoar os referentes num único ponto, estabelecem mais de um ponto no espaço, mas de forma inconsciente, não estabelecem associações entre os locais e a referência dificultando a concordância verbal

## **E - Uso de referenciais**

Aos cinco/seis anos “a criança apresenta já uma indexação espacial apropriada para os pronomes, assim como uma concordância morfológica global e uma correta elaboração sintática do seu discurso” (Amaral, 2006, p. 139). Quadros (1997) indica que nesta fase as crianças surdas brasileiras (que estão a adquirir a LIBRAS) usam a concordância verbal de forma consistente, o uso de sujeitos e objetos nulos torna-se comum, observam-se alguns exemplos de concordância de gestos. No relato de histórias, as crianças utilizam as figuras como locais reais dos referentes, o que também é observado nas narrações de adultos.

Por volta dos sete anos as crianças parecem adquirir o uso linguístico do espaço, segundo os estudos baseados na aquisição ASL, fase que corresponde ao momento em que atingem a maturidade do sistema referencial da sintaxe.

Segundo Silva (1999) o uso linguístico do espaço, pela criança, em língua gestual deve incluir informação relacionada com as diferenças generalizadas do local de sinalização; a identificação do local espacial de forma consistente; a utilização do local espacial nas frases e no discurso gestual de modo contrastante.

A partir desta fase, o domínio da língua aumenta progressivamente, envolvendo a produção de estruturas gramaticais cada vez mais complexas e um discurso cada vez mais coeso, usando de forma correta as estruturas do discurso.

Tendo em conta todos os aspetos referidos ao longo deste ponto, e apoiados no que Amaral (2006) expõe, baseando-nos nos estudos analisados nos seus trabalhos, podemos concluir que o desenvolvimento da linguagem só é possível quando as crianças dispõem de um input ao qual têm acesso e quando o adulto e a criança são parceiros na interação comunicativa e ainda que ao aprender uma língua, falada ou gestuada, as crianças devem ser vistas como participantes ativos nas descobertas das regras da língua.

Os estudos comparativos acerca do desenvolvimento da linguagem, oral e gestual, levam-nos a inferir, ainda, que:

- Os estádios de aquisição da linguagem seguem a mesma ordem e são fundamentalmente os mesmos, para crianças ouvintes e surdas;

- As crianças surdas e as crianças ouvintes combinam os primeiros elementos simbólicos na mesma idade;

- As crianças ouvintes e as crianças surdas recorrem a expressões gestuais nos estádios precoces da sua comunicação.

A língua natural da criança surda portuguesa é a Língua Gestual Portuguesa, que é uma língua tão rica e complexa como qualquer outra língua oral. O contexto em que a criança se insere deve promover o seu contacto com a LGP o mais precocemente possível. Dada a reduzida percentagem de crianças surdas filhas de pais surdos, (Batista, 2010) deve ter-se em conta que a criança deverá ser posta em contacto com a LGP através de interlocutores surdos que sejam proficientes nesta língua. A família deve aprender língua gestual desde logo para poder comunicar e promover o desenvolvimento da criança. Contudo, as situações de aprendizagem indireta, que acontecem naturalmente nas crianças ouvintes enquanto ouvem os outros, estão comprometidas no caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes. Estas só aprendem, só adquirem, quando a comunicação é diretamente dirigida para ela. Neste sentido é necessário que os pais procurem e frequentem locais de encontro entre pessoas surdas, tais como as Associações de Surdos.

Para sabermos que de facto a aquisição e desenvolvimento da linguagem se está a processar segundo os parâmetros esperados é necessário avaliar esse processo na criança.



## Capítulo V- Avaliação da Linguagem

As fases de desenvolvimento da linguagem, e das suas dimensões, diferem de criança para criança. Para conseguirmos adaptar e direcionar as nossas práticas a cada criança, relativamente ao ponto em que ela se encontra, torna-se necessário procedermos a uma avaliação pormenorizada.

A primeira abordagem à avaliação da linguagem remonta à década de cinquenta, do século XX, (Rodriguez, Cruz, Santana Alonso & Diaz, 2003) em que investigadores, a partir de uma abordagem normativa, ofereceram uma série de índices de medida sobre as diferentes dimensões da linguagem, estabelecendo pontuações médias para as distintas idades de desenvolvimento. Uma série de estudos conduziu a que fosse proposto o primeiro teste de linguagem, o Teste Illinois de Aptidões Psicolinguísticas (ITPA) e outros foram surgindo, dentro das diferentes teorias acerca do desenvolvimento da linguagem, que já referimos no primeiro ponto do presente trabalho.

Contudo, concordamos com Rodriguez et al. (2003, p.18) quando referência Siegel (1975), e indica que o que realmente importa não é a perspetiva teórica, mas sim que “a modalidade de avaliação que adotemos nos possibilitar a formulação do juízo clínico, permitindo-nos compreender como funciona o sistema linguístico- comunicativo e qual é a sua sequência evolutiva, como é o desenvolvimento cognitivo da criança e, finalmente, como se desenvolve e aprende a linguagem”.

Rodriguez et al. (2003) e Lima (2011) mencionam as etapas a considerar ao realizar um processo de avaliação, começando

pela pertinência da avaliação, perceber quando avaliar, o que avaliar e, por fim, como realizar avaliação. De seguida iremos abordar cada uma destas fases do processo de avaliação da linguagem, com base no que os autores referidos mencionam sobre elas.

Quanto à pertinência, a avaliação da linguagem numa criança realiza-se de forma a averiguar quais os aspetos linguísticos que possam estar alterados, qual o motivo da sua alteração, qual o nível de desenvolvimento da criança e em que medida precisa de intervenção, com o objetivo de perceber em que fase do desenvolvimento da linguagem a criança se encontra, de forma geral, e identificar os problemas específicos que possa apresentar, de forma particular, para, posteriormente, se proceder a uma planificação com base na informação recolhida, que permita a melhoria do desenvolvimento linguístico da criança.

Concordamos com Lima (2011) quanto ao resumo dos objetivos gerais de qualquer avaliação da linguagem, sendo estes:

- detetar crianças que necessitem de atenção específica no domínio da linguagem ou outro.
- diagnosticar os seus problemas.
- identificar as suas necessidades educativas.
- constatar a sua evolução como consequência da aplicação de programas específicos de intervenção.

O momento em que se deve realizar a avaliação implica decisões. Pode realizar-se durante os primeiros meses ou anos de vida, antes de iniciar a escolarização ou com esta já iniciada.

A avaliação implica saber o que queremos avaliar: No caso da avaliação da linguagem devemos especificar qual o processo da linguagem que pretendemos avaliar, a compreensão ou a

produção. E ainda devemos ter em conta todas as componentes do sistema linguístico, como:

- Fonético-fonologia: é a capacidade de articulação e conhecimento do sistema fonológico.
- Morfossintaxe: corresponde à formação e construção gramatical, com presença/ausência de componentes linguísticos e respetiva ordem.
- Semântica: uso ou adequação do significado em morfemas e enunciados, o domínio lexical e conceptual.
- Pragmática: é a adequação do conhecimento da língua a diferentes contextos comunicacionais.

Por fim, temos de escolher a forma como poderemos realizar a avaliação, tendo em conta que as referências são múltiplas e variam em função das circunstâncias. No entanto, podemos aglomerar a forma como podemos recolher os dados pretendidos em quatro grandes grupos: material estandardizado, material não estandardizado, escalas de desenvolvimento e observação do comportamento.

No nosso trabalho apenas apresentamos alguns princípios gerais do processo avaliativo da linguagem. Contudo, este processo pressupõe ideologias, com bases fundamentadas, e escolhas dos avaliadores e está longe de ser um processo uniformizado. Cada indivíduo e cada situação de avaliação, devem ser vistas como um contexto diferenciado, para o qual devem ser tomadas decisões específicas, com base no que referimos até então e, também, no conjunto de intervenientes no processo. Não podemos avaliar duas crianças diferentes da mesma forma, e cabe ao responsável pela avaliação fazer essa distinção e se preparar.

Avaliar a linguagem não é um processo simples, é necessário ter bem presente todos os aspetos que podem

interferir direta ou indiretamente com a mesma, por isso é importante termos noção de quais as competências que nos propomos avaliar. Nesse sentido, uma vez que o objetivo do presente trabalho é avaliar a compreensão da linguagem, da LGP, na criança surda, parece-nos pertinente abordar alguns conceitos relacionadas com a avaliação da compreensão especificamente.

### **5.1. Avaliação da Compreensão**

Tendencialmente, as avaliações da linguagem analisam aquilo que a criança diz, mais do que aquilo que esta compreende, mas é de extrema importância definir aquilo que a criança compreende (Rodriguez et al, 2003). Todavia, realizada de forma individual, a compreensão por parte de estímulos concretos da criança, que não tenham sinais adicionais, é muito importante.

Segundo Gurgel, Plentz, Joly & Reppold (2010), com base nos autores que referenciam, a compreensão pode ser definida como a capacidade da criança de se recordar da comunicação feita ou da aplicação das informações obtidas do que ouviu. E, ainda, pode ser considerada uma capacidade ligada às relações causais estabelecidas entre os elementos presentes na comunicação a fim de lhes transmitir coerência. Podemos então definir compreensão como sendo “...a série de operações que, a partir de um enunciado, permite reencontrar a ideia de partida.” (Gurgel et al, 2010, p. 3). A produção e a compreensão estão intrinsecamente relacionadas, na medida em que a produção de uma mensagem requer a “supervisão”, com base na capacidade de compreender a própria mensagem, à medida que esta vai sendo formada e compará-la com o que, inicialmente, era o objetivo.

De facto, o vocabulário recetivo é a base do vocabulário expressivo, estando este relacionado com o desenvolvimento cognitivo. E o desenvolvimento da compreensão precede e ultrapassa o da produção de palavras.

Compreender implica operações de descodificação de um sinal verbal auditivo ou visual através da atuação de sistemas de perceção neurofisiologicamente distintos. Logo à partida coloca-se um desafio ao sistema de processamento na compreensão que começa na própria natureza acústica do sinal ou visual, no sistema de escrita. Tanto numa situação como noutra, nunca dispomos de toda a informação necessária para um reconhecimento das unidades básicas de processamento (Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, 2006).

Existem diferentes tipos de compreensão linguística que atuam no processo de compreensão de um discurso e que, quando em conjunto, funcionam para um melhor entendimento da mensagem.

O primeiro tipo de compreensão, pode não ser considerada necessariamente linguística, relaciona-se com a capacidade de dedução, de retirar o sentido de uma mensagem através do contexto. Pode ser conseguida através da entoação do interlocutor ou, ainda, das suposições sobre o que a pessoa possa querer dizer naquele contexto específico. A segunda forma de compreensão é lexical, ou seja, limitada ao vocabulário, através do significado individual de cada uma das palavras, ou de algumas das palavras que formam a mensagem, é capaz de compreender o sentido da mensagem completa. A terceira forma de compreensão está relacionada com a análise morfosintática e léxica, os lexemas são analisados, tendo em conta as suas relações gramaticais (Gurgel et al, 2010).

A compreensão do conteúdo é essencial para que a criança consiga realizar a tarefa de reconto de uma história, uma vez que

é necessária essa compreensão para a capacidade de produzir a mesma história com uma estrutura efetiva. As crianças que não realizam um processamento construtivo adequado e não tiram conclusões das histórias contadas, sequencialmente ilustradas ou lidas previamente, não realizam uma representação de longa duração. Portanto, terão dificuldade em recordar o conteúdo da história, em responder a perguntas de interpretação e em fazer inferências sobre ela. Isto ressalva a importância da análise da compreensão do vocabulário recetivo e também da análise da compreensão de histórias, nos seus diferentes níveis, sintático, semântico ou pragmático.

Na compreensão, os processos que permitem reconhecer visual ou auditivamente as palavras dependem do conhecimento fonológico e lexical e apoiam-se na frequência de padrões de sequências de sons ou de letras. Na compreensão da língua materna podem existir problemas de descodificação da fala com origem em problemas de perceção auditiva; os mesmos agravam-se quando se trata de uma língua não-materna. O reduzido conhecimento fonológico, léxico limitado, dificuldades de antecipação de palavras com base em pistas morfológicas mínimas, obrigam a que haja uma maior atenção e esforço de memória o que leva a uma redução dos níveis de compreensão (Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, 2006).

Para compreender é necessário um considerável conhecimento linguístico, apoiado pelas capacidades percetivas de reconhecimento rápido do sinal, de capacidades de atenção e de memória que permitem identificar, selecionar e integrar a informação relevante para a interpretação final.

Nas crianças com desenvolvimento típico, o vocabulário recetivo e a compreensão em geral, é uma função diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo da habilidade de inferir. De tal forma, em determinadas situações, para termos a

certeza de que a criança está a desenvolver todos os processos que envolvem a compreensão da linguagem de forma normal é necessário realizar uma avaliação.

### **5.1.2. Como avaliar a compreensão**

Como verificamos, a compreensão envolve diferentes áreas do desenvolvimento da criança, desde linguístico, cognitivo, social à capacidade de atenção e memória que revela. Apesar das avaliações da linguagem focarem-se naquilo que a criança produz, essencialmente, na realidade a produção é um reflexo daquilo que é compreendido. Nesse sentido, torna-se fundamental avaliar a compreensão da linguagem na criança.

Rodriguez et al. (2003) menciona alguns aspetos apontados por Miller (1986) que devem ser considerados aquando da realização de uma avaliação da compreensão, tais como a capacidade auditiva, eliminação dos elementos não-verbais, definição do tipo de resposta, avaliação da capacidade da criança para realizar a tarefa, especificação prévia dos estímulos ou a seleção do conteúdo que serão avaliados nas suas dimensões lexicais, estruturais ou de significado.

De facto, a compreensão poderá ser um processo difícil de avaliar, uma vez que as referências objetivas disponíveis são escassas e limitam-se à resposta a perguntas e às ordens que exigem obediência. De seguida, apresentamos algumas sugestões feitas por Miller (1986, in Rodriguez et al, 2003) que devem ser tidas em conta quando avaliamos a compreensão em crianças:

- Definir uma resposta adequada que seja sinal inequívoco de que a locução foi compreendida. As respostas, normalmente, requerem a participação através do

movimento ou exigir o uso de elementos linguísticos, corrigindo-se nos aspetos semânticos e sintáticos;

- Realizar o tipo de tarefas apresentadas à criança. Habitualmente, essas tarefas requerem o apontar a imagem alvo, de um grupo de duas ou três perante uma frase e recordar duas locuções para discriminar qual define melhor uma imagem já apresentada;
- Especificar antecipadamente os estímulos linguísticos. Considerar que o vocabulário a ser utilizado deve ser simples e inteligível para a criança; as frases devem ser breves, e quando existe mais que uma frase, devem ser da mesma extensão; as frases só devem ser complexas nos itens que se pretenda avaliar. Deve construir-se, no mínimo, pares de frases para avaliar o mesmo problema, devendo incluir no mínimo quatro exemplos de cada construção que se deseja avaliar.

Algumas tarefas utilizadas para avaliar a compreensão passam pela análise das produções gestuais ou gráficas, perante estímulos visuais e/ou verbais. Nomeadamente, a indicação do desenho referente à frase dada, ou seja, pede-se à criança para apontar ou selecionar a imagem que se ajusta à ordem verbal dada pelo avaliador. E ainda, a execução de uma ordem verbal com material figurativo ou simbólico, tarefa que é utilizada para avaliar a capacidade de compreensão da sintaxe complexa e da memória a curto prazo. O objetivo é que a criança cumpra instruções apresentadas, por ordem de dificuldade crescente.

A avaliação da linguagem que tratamos, até este ponto, remete para a criança ouvinte, dado que discutimos aspetos relacionados com a avaliação da linguagem no geral. No caso da



criança surda, a avaliação da linguagem necessita de reformulações, desde avaliadores, instrumentos, forma de registo, tudo deve ser pensado de forma a estar adaptado à criança e à sua modalidade linguística. Torna-se, no âmbito do nosso estudo, fundamental analisar os trabalhos de investigação, as teorias e os instrumentos utilizados na avaliação da linguagem na criança surda.

## Capítulo VI - Avaliação da linguagem na criança Surda

A criança surda nasce privada de audição, o que conseqüentemente a limita na comunicação recetiva, que por sua vez influencia a comunicação expressiva (Rebello, 2002).

Como sabemos, a criança surda utiliza como comunicação recetiva e expressiva a língua gestual, o que lhe facilita a compreensão das mensagens e das interações com os outros. Contudo, também já referimos que não podemos considerar que o grupo de crianças surdas é homogéneo. Cada criança faz um percurso diferente, e podemos ter crianças com uma comunicação predominantemente oralista ou gestualista, sem estarmos, necessariamente, perante tipologias de surdez moderada ou profunda, respetivamente. Estes aspetos devem ser tidos em conta no momento de preparação da avaliação, precisamos de, antecipadamente, definir o que pretendemos avaliar, se é a língua oral ou a língua gestual para prepararmos a avaliação, com pessoas e instrumentos específicos.

A avaliação da linguagem deve ser efetuada por uma pessoa que consiga estabelecer uma boa relação com a criança, de forma que esta não se sinta inibida ou desconfortável. Esta questão é ainda mais importante quando se trata de uma criança surda, pois, além de ser uma pessoa com quem a criança se relacione bem, deve ser uma pessoa com quem a criança consiga comunicar sem barreiras linguísticas.

Na verdade, a avaliação da criança surda é complexa, e em parte pela barreira linguística que pode surgir entre avaliador e criança. A criança surda apresenta um baixo desempenho oral, ou nenhum, porque a sua primeira língua é a LGP, e um avaliador que não domine língua gestual, pode levar a uma frustração recíproca causada pela falha na comunicação entre

ambos. Uma outra razão pela qual a avaliação da criança surda é complicada é a validade dos instrumentos de avaliação utilizados. Os instrumentos usados são desenvolvidos para crianças ouvintes e aplicados a crianças surdas, sem adaptações, consequência, também, da inexistência de instrumentos validados e adaptados a crianças surdas. Além das competências linguísticas do avaliador (Haug, Herman & Wool; 2015), deve ter-se em conta a questões dos instrumentos utilizados para realizar uma avaliação da linguagem à criança surda.

### **6.1. Instrumentos para a avaliação das Línguas Gestuais**

Os instrumentos desenvolvidos para a avaliação da linguagem, na sua maioria, são desenvolvidos para a comunidade ouvinte. Contudo, ao longo deste estudo, verificamos que, nas últimas décadas, têm sido desenvolvidos instrumentos especificamente para avaliação da língua gestual, para crianças e adultos surdos, em vários países. (Herman & Mann, 2010). Estes, na sua maioria, são desenvolvidos para a ASL, tendo em conta as investigações sobre a língua e a sua aquisição, existem outros exemplos que se baseiam na investigação sobre outras línguas gestuais, por exemplo, adaptando testes dessa língua gestual, a ASL, ou de uma língua oral. Na sua maioria, estes instrumentos, pretendem avaliar o desenvolvimento da linguagem.

Os testes de avaliação da língua gestual (Haug, 2008) têm funções específicas relativamente à linguagem da criança surda. Estes testes podem ser utilizados para avaliar, monitorizar e planear a intervenção em relação à aquisição da língua gestual por parte da criança surda, em educação podem ser utilizados para investigar a relação entre a aquisição da primeira língua e a capacidades de literacia na segunda língua. E, ainda, segundo Herman, Holmes & Woll (1999) ser utilizados para pesquisas em

linguística, como forma de perceber determinadas características linguísticas se manifestam na língua de adultos surdos e como forma de avaliar os intérpretes de LG.

Ao longo da nossa investigação, encontramos alguns exemplos de instrumentos de avaliação para as diferentes línguas gestuais, os quais foram criados em diversos países. Desses instrumentos, encontramos aqueles que pretendem avaliar a compreensão, os que pretendem avaliar a produção e, também, instrumentos que avaliam as duas componentes.

Atualmente, apenas um pequeno número de testes foi desenvolvido com o propósito de avaliar línguas gestuais (Haug & Mann, 2007) existindo, também, poucas evidências empíricas da sua real necessidade. Ainda que se conheçam os benefícios da aplicação de instrumentos validados e padronizados, nem em todos os países reúnem os esforços necessários para investirem no seu desenvolvimento, como é o caso de Portugal.

Segundo Herman & Mann (2010) será comum fazerem-se pequenas adaptações a testes destinados a avaliação da linguagem oral e utilizarem-nos com crianças surdas. Os autores apresentam algumas das razões para justificarem que esse procedimento não está correto, nomeadamente: o padrão de administração dos testes pode não ir ao encontro das necessidades das crianças surdas, por exemplo, no número de repetições que são permitidas; o tipo de linguagem que é utilizada pode não ser do conhecimento do surdo; um teste desenvolvido para uma língua não pode ser simplesmente traduzido para outra língua e considerar-se equivalentes naquilo que avaliam; por último, o domínio da linguagem por parte da criança para quem o teste foi desenvolvido e da criança surda são totalmente diferentes.

Existe ainda a possibilidade de adaptações de testes de umas línguas gestuais para outras. Haug & Mann (2007) não

desaconselham que tal seja feito, contudo deixam a ressalva de que se deve ter cuidado ao fazê-lo, tendo em conta as diferenças nas estruturas linguísticas e nas influências culturais, assim como na determinação das propriedades psicométricas que também variam.

Como já referimos, alguns dos testes que encontramos são adaptações de outros, desenvolvidos para falantes de uma língua oral, mas que passaram por um rigoroso processo de adaptação. Realizar uma adaptação coerente e apropriada, claramente constitui um desafio para as equipas que as executam, quanto às mudanças necessárias, quer no formato, quer na forma de aplicação. Nos testes desenvolvidos para falantes de uma língua oral, há a possibilidade de uma imagem ser visualizada ao mesmo tempo que uma instrução/ informação oral é dada, por exemplo (Quadros, Pizzio, Cruz & Sousa, 2014). Nos testes desenvolvidos para línguas gestuais isso não é possível, uma vez que os estímulos visuais são recebidos pelo mesmo canal de receção da língua.

Segundo Quadros et al (2014), que elaboraram onze instrumentos para avaliar o desenvolvimento da língua gestual e da competência leitora para crianças surdas no Brasil, foram necessárias alterações ao nível do formato dos testes para que a atenção partilhada entre os estímulos e as informações fornecidas em língua gestual ocorressem de forma adequada. No caso do Brasil, existe já um grupo considerável de testes criados ou adaptados de outros, cujo objetivo é avaliar a Língua Gestual Brasileira (Libras).

No Quadro 2 apresentamos os instrumentos desenvolvidos no Brasil para avaliarem a Libras, e que encontramos ao longo da nossa pesquisa. Além do nome e autor de cada instrumento, fazemos uma resenha dos seus objetivos e da forma como é apresentado. Alguns destes instrumentos

foram adaptados e criados pela equipa do Projeto Desenvolvimento Bilingue Bimodal, programa que pretende avaliar a aquisição bilingue e bimodal por parte de crianças surdas com Implante Coclear que desenvolvem a língua gestual e a oralidade, assim como crianças ouvintes filhas de pais surdos (Quadros et al, 2014). Mas, ainda, outros instrumentos desenvolvidos por diferentes autores (Capovilla, Capovilla, Viggiano, Bidá, 2004; Capovilla, Capovilla, Mazza, Ameni & Neves, 2006; Cruz, 2008; Guimarães & Oda, 2013; Haug, 2017; Haug, Herman & Woll, s.d.; Quadros et al, 2014; Penna, 2008; Quadros, 2004).

Quadro 3- Instrumentos de Avaliação da Libras

	Testes	Fonte	Objetivos
1.	Teste de Compreensão das Habilidades Linguísticas	Equipa do Projeto Desenvolvimento Bilingue Bimodal - Adaptação do teste Assessing ASL Development Receptive Skills Test (Quadros et al, 2014)	- Avalia a morfossintaxe: distribuição/número, negação, nome-verbo, verbos espaciais/locação, verbos espaciais/ação, classificadores de tamanho e forma, classificadores manuais, mudança de papéis e condicionais. A criança tem de selecionar, dum grupo de 4 imagens, aquela que representa melhor o que foi dito em sinais.

2.	Morfologia Verbal	<p>Equipa do Projeto Desenvolvimento Bilingue Bimodal - Adaptação do teste Truth Value Judgment Task-TVJT</p> <p>(Quadros et all, 2014)</p>	<p>- Avalia a capacidade de julgar o que está certo ou errado, quanto à concordância verbal usada para representar um determinado facto. Os vídeos que representam os verbos são dramatizados, existe um vídeo estímulo e um outro com os personagens a praticar a ação e a criança deve conseguir avaliar/julgar se há ou não concordância verbal. O vídeo é produzido com os personagens presentes e, posteriormente, sem os personagens presente. É composto por 16 itens.</p>
3.	Teste de Pseudosinais	<p>Equipa do Projeto Desenvolvimento Bilingue Bimodal.</p> <p>(Quadros et all, 2014)</p>	<p>- Avalia a memória fonológica, utilizando gestos sem sentido que apresentam padrões fonológicos que fazem parte da Libras. Foi desenvolvido tendo em conta a estrutura interna dos gestos, o</p>

			<p>que resulta em 7 categorias.</p> <p>A criança vê o vídeo do pseudossinal e repete, deve ter-se em conta se a criança o repete tendo em conta os itens sublexicais e as repetições. É composto por 33 sinais.</p>
4.	<p>Teste de Figuras para Discriminação Fonémica na Libras</p>	<p>Equipa do Projeto Desenvolvimento Bilingue Bimodal. (Quadros et all, 2014)</p>	<p>- Avalia a discriminação fonémica através de pares mínimos da Libras, que diferem quando a configuração da mão, orientação, localização e movimento. Devem ser identificados através de figuras. É composto por 27 itens.</p>
5.	<p>Teste de Vocabulário Recetivo em Sinais de Libras (TVRSL)</p>	<p>Capovilla et all (2004)</p>	<p>- Avalia a compreensão de gestos/sinais em surdos em idade escolar. O examinador apresenta um sinal em Libras e, de um grupo de 4 imagens, deve selecionar a que</p>



			corresponde ao sinal realizado.
6.	Teste de Nomeação de Sinais por Escolha	Capovilla & Raphael (Capovilla et al, 2006)	- Avalia a compreensão de sinais e a escrita de português. O teste é realizado no momento ou através de gestos ilustrados. A criança deve identificar a palavra, num grupo de 4, que corresponde ao gesto.
7.	Avaliação Fonológica na Libras	Cruz, 2008 - Adaptado	- Avalia a fonologia através da nomeação de figuras. Quando a criança não reconhece ou denomina de forma errada o avaliador faz o gesto e passado 5 imagens volta a perguntar-lhe aquela. É composto por 48 gestos. Caso haja algum desvio é feita a prova de imitação para perceber qual a dificuldade da criança, composto por 39 gesto.

8.	Teste de Consciência Fonológica na Libras	Cruz e Lamprecht (Cruz, 2008)	<p>- Avalia a consciência fonológica com base no parâmetro configuração da mão.</p> <p>Deve selecionar um grupo de 4 imagens, aquela que possui a mesma configuração da mão do sinal alvo. É composto por 12 itens, divididos em quatro grupos conforme a formação dos gestos/sinais.</p>
9.	Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais-IALS	Quadros e Cruz (2011)	<p>- Avalia quer a compreensão como a produção. A compreensão de léxico e semântica (plurais; opostos; significados similares). E a produção, através da narração de um episódio do Tom e Jerry, visto previamente.</p>
10.	Kendall	Frech, 1999, adaptado para Libras por Quadros (2004)	<p>- Protocolo de avaliação do desenvolvimento linguístico, organizado por níveis com base na complexidade das habilidades comunicativas. Para</p>

			cada nível existe uma ficha que deve ser marcada até ao nível em que se encontra a criança.
--	--	--	---

Além dos testes que aqui apresentamos, existem outros sobre os quais não encontramos informações suficientes para os descrever. Todos eles foram utilizados no âmbito do projeto que referimos, Projeto Desenvolvimento Bilingue Bimodal, (Quadros et al, 2014), nomeadamente os testes: ordem dos sinais, narrativa do Carl em Libras; amostra de interação entre pai/mãe-criança; a adaptação do Expressive Vocabulary Test- EVT de Wiliiam (1997); teste de eliciação de interrogativas em Libras.

Além dos testes que apresentamos no Quadro 2, que se trata essencialmente de adaptações para a língua gestual de testes destinados a avaliar linguagem oral, existem outros, que foram criados de raiz, com o objetivo de avaliar a língua gestual. Iremos apresentar alguns dos que consideramos mais pertinentes.

### **British Sign Language (BSL) Receptiv Skills Test**

(Herman et all, 1999)

Avalia a compreensão morfossintática em BSL, para crianças entre os 3 e os 11 anos. A primeira parte do teste consiste na aplicação duma *checklist* de vocabulário, baseando-se numa tarefa de nomeação de imagens simples. Esta verificação serve para garantir que o vocabulário apresentado na tarefa seguinte é conhecido pela criança. A parte seguinte é composta por 40 perguntas, apresentadas por um gestuante surdo, em vídeo, e ordenadas pelo nível de dificuldade. Pretende avaliar o conhecimento e a compreensão da criança relativamente ás

estruturas morfológicas e sintáticas da BSL, nas seguintes áreas: número e distribuição, morfologia verbal, distinção não verbal, especificadores de forma e tamanho e classificadores. A resposta é dada através da seleção de uma imagem, dum grupo de três ou quatro imagens. A aplicação demora cerca de 12 minutos, que podem se prolongar até 20, no caso de crianças mais pequenas. (Haug, 2008; Herman & Roy, 2006).

A publicação deste teste validado promoveu uma discussão acerca dos instrumentos de avaliação das línguas gestuais, resultando numa abordagem mais consistente e pertinente nesta área, quer em Inglaterra como noutros países. A prova disso é que já foi adaptado para diversas línguas gestuais (LG), tais como, LG Francesa, LG Italiana, LG Dinarmquesa, LG Australiana, LG Alemã, LG Japonesa, LG Espanhola, LG Polaca e ASL (Herman, Holmes & Woll, 1999).

### **Web- Based British Sign Language Vocabulary Test (Mann, 2009; Mann & Marshall, 2012)**

Pretende avaliar o vocabulário que a criança domina, mas de forma mais completa do que normalmente é feito, como forma de obtermos uma avaliação mais autêntica em diversos contextos de compreensão, para crianças entre os 6 e os 11 anos. Para esse efeito existem 4 tarefas: identificar a imagem que corresponde ao gesto num grupo de 4; identificar o gesto que corresponde à imagem num grupo de 4 vídeos; produzir o gesto que corresponde à imagem; a partir de um gesto dado têm de apresentar um outro, ou mais, com significado similar. Os itens pertencem às classes dos nomes, verbos e adjetivos e os gestos icónicos foram postos de parte. Para as duas primeiras tarefas, que exigem seleção, foi importante desenvolver-se distratores entre as opções, tais como, um fonológico, um semântico, um sem relação e o alvo. Existe também a versão para ASL.

### **Assessment Instrument for Sign Language of Netherlands (Herman, Knoors & Verhoeven, 2010)**

Pretende avaliar a expressão e a compreensão, em crianças entre os 4 e os 12 anos, contudo a faixa etária varia consoante o que se avalia. É formado por 9 tarefas, que avaliam desde fonologia, morfossintaxe e habilidades narrativas. A tarefa de fonologia recetiva (1), em que a criança deve reconhecer de entre dois vídeos com dois gestuantes, se os gestos têm ou não significado igual, sendo que na maioria são apresentados pares mínimos formados por 36 itens. A tarefa de fonologia expressiva (2), consiste em imitar o gesto que visualiza no vídeo. Para o vocabulário recetivo (3), a tarefa apresentada consiste na associação entre gestos e imagem (de um grupo de 4), formada por 61 itens. As tarefas de vocabulário expressivo (4 e 5) consistem em nomear uma um elemento apresentado na imagem, num total de 54 itens, e em explicar o significado de determinado gesto que lhes é apresentado, num total de 40 itens. As tarefas morfossintáticas (6 e 7), recetivas e expressivas, pretendem avaliar um conjunto de estruturas morfossintáticas. Na parte da compreensão, é apresentada uma frase gestual e quatro imagens e pretende-se que associe a imagem ao enunciado. Na parte da expressão, é apresentada uma imagem e pede-se que a descreva. Por fim, a compreensão e produção de narrativas (8 e 9) é avaliada através de 4 perguntas após a visualização de cada história (5 no total) e através do reconto de uma outra história.

### **Computer- Based Test for German Sign Language (Mann, 2008)**

Pretende avaliar a compreensão da distinção referencial, os referenciais, na DGS: compreensão guiada por imagens de referência em frases isoladas; compreensão da referência dentro

do contexto narrativo; capacidade de traduzir a compreensão da distinção referencial de uma língua para outra. A distinção referencial permite distinguir papéis temáticos e funções gramaticais de diferentes elementos. Esses conhecimentos possibilitam que compreenda como os elementos linguísticos estão interligados, o que facilita os esforços na construção de frases e na compreensão de enunciados complexos como narrativas. É apresentada uma frase e em seguida uma pergunta, para responder deve selecionar uma resposta de um grupo de 4 vídeos.

**Aachen Test for German Sign Language Competence** (Equipa de Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen; Fehrmann et al., 1995)

Pretende avaliar as competências básicas em DGS nas componentes expressiva e compreensiva, destinado a crianças, a partir dos 6 anos, e adultos surdos, assim como para adultos ouvintes, pais de surdos e profissionais que trabalhem com surdos. É dividido em duas partes, a primeira destina-se a adultos e crianças, a segunda apenas para adultos, formado por 9 itens. Os itens 1, 4, 5 e 9 avaliam a expressão. No item 1, numa primeira parte, são feitas questões à pessoa que está a ser avaliada, sobre si mesma. Na segunda parte pede-se que explique determinados termos e as suas respostas são filmadas. Os itens 4 e 5 consistem na descrição e nomeação de figuras, num conjunto de 60 cartões (30 para as crianças). No item 9 é avaliada a capacidade de reproduzir uma história, de um grupo de 6 (3 para crianças) de histórias do dia a dia com situações inesperadas narradas através de expressões idiomáticas ou literais. Os itens 2, 3, 6, 7 e 8 avaliam a compreensão. O item 2 avalia o vocabulário (léxico). São mostradas imagens às quais correspondem 5-8 vídeos e é pedido que avalie de 0-4 o quanto o gesto representa a imagem. O item 3 avalia a compreensão morfológica, lexical e

sintática. Vê a frase e reproduzem-na através de objetos e mímica. O item 6 avalia a compreensão de textos, com base nas frases do item 3, mas neste caso os nomes não são explícitos. Têm de reproduzir em mímica o que viram, tendo em conta pronomes e o conhecimento da simultaneidade e da utilização do espaço sintático. Os itens 7 e 8 avaliam a compreensão ao nível da lexema e frase em conjunto, agrupando os gestos nas suas classes. Pretende-se que imite aquilo que vê, gestos e frases, sem ser idêntico, mas reproduzindo o seu conteúdo.

### **Visual Communication and Sign Language Checklist (Simms, Baker, Clark, 2013)**

Pretende avaliar as etapas de aquisição da linguagem na ASL. Foi criada com o objetivo de ser utilizada por professores, terapeutas e pais, em crianças surdas dos 0 até aos 5 anos. Ajuda a medir e determinar se o desenvolvimento linguístico da criança está o esperado, avançado ou atrasado, em relação à norma. É baseada em *checklists* informais da ASL, criadas em escolas de surdos, universidades ou organizações.

Além dos testes aqui descritos, ainda foram encontrados mais instrumentos ao longo da nossa pesquisa (Haug, 2017), tais como: Perlesko: Vocabulary test for German Sign Language; Assessing BSL Development: Production Test (Narrative Skills); A Dutch Project: Assessment for Sign Language of the Netherlands; ASL Proficiency Assessment; MacArthur Communicative Inventory for American Sign Language; Language Proficiency- Profile 2; Profile of Multiple Language Proficiencies; American Sign Language Assessment Instrument; Test of American Sign Language; ASL-Phonological Awareness Test; Test for French Sign Language; Developmental Assessment Checklist for Sign Language of the Netherlands; Test Battery for

## ASL Morphology and Syntax; Test for Grammatical Judgment of ASL;

Resumidamente, na sua maioria, os testes pretendem avaliar o desenvolvimento lexical, sintático, fonológico, os processos morfológicos, classes de verbos, classificadores e capacidades narrativas (Herman, Holmes & Woll, 2015). Normalmente, apresentam como tarefas para avaliar a produção a descrição de imagens, conversação espontânea e recontos de histórias. As capacidades de compreensão são avaliadas através de questões padrão ou através de tarefas funcionais ou de conversação. Existem instrumentos cujo objetivo é a análise do desenvolvimento da aquisição da linguagem, (Haug, 2008) para, posteriormente, ser feito o diagnóstico e a intervenção. Outros instrumentos são desenvolvidos para fins educacionais e, ainda, existem alguns instrumentos desenvolvidos para fins de investigação linguística.

Em comum existem algumas questões acerca do seu formato. Os testes têm sempre em atenção a utilização de vídeos de pessoas a gestualizar, normalmente nativos, de forma que exista homogeneização na forma como é apresentada a informação, assim como tendo em conta os processos de atenção partilhada que a criança surda realiza. É tida em atenção as imagens que são utilizadas de modo que não provoquem ruído visual e não prejudiquem a sua interpretação.

Em suma, já foram desenvolvidos alguns instrumentos para avaliar as línguas gestuais, outros estão a ser desenvolvidos. Contudo, o maior desafio que encontramos hoje é que sejam desenvolvidos instrumentos com propósitos unicamente educativos e não estejam relacionados com investigações, precisamos de instrumentos que ajudem os profissionais que trabalham diariamente com crianças surdas (Haug, 2008).



Portugal ainda carece de instrumentos, em todos os sentidos, validados e normatizados e até informais, para a avaliação das competências linguísticas das crianças surdas, quer na Língua Gestual Portuguesa, quer na língua portuguesa. Recentemente, foi elaborado o IACQ-LGP por Pratas, Correia & Santos (2021):

O *IACQ-LGP* é um instrumento elaborado para avaliar a consciência querológica, de crianças surdas, entre os 5 e os 12 anos que se comuniquem por meio da LGP, e o seu desenvolvimento considerou a regra da boa-formação dos gestos (Cruz, 2018). A sua administração pode ser de caráter individual ou grupal. O IACQ-LGP está dividido em cinco subtestes: 1 - *Avaliação da execução de 10 gestos*: a avaliação das unidades mínimas é de caráter somático, quantificando o conhecimento dos avaliados na execução dos gestos solicitados. Esse subteste é constituído por 10 itens, em que o avaliado observa uma imagem de cada vez e procede à execução do seu gesto; o registo da execução, em cada uma das unidades mínimas, é realizado pelo avaliador na folha de registos, com a pontuação de 1 (realização correta de cada unidade mínima) ou 0 (não realiza/realiza incorretamente) pontos; 2 - *Avaliação da unidade mínima local de articulação*: quantifica o conhecimento dos avaliados relativamente ao parâmetro local de articulação, tendo de seleccionar a opção correta entre as várias apresentadas; 3 - *Avaliação da unidade mínima do movimento*: quantifica o conhecimento dos avaliados relativamente ao movimento, tendo de seleccionar a opção correta entre as várias apresentadas; 4 - *Avaliação da unidade mínima da configuração da mão*: implica o conhecimento sobre configuração da mão e a seleção da opção correta entre várias apresentadas. Esses subtestes (2, 3 e 4) são constituídos por cinco itens, mas, antes de dar início à avaliação propriamente dita, serão apresentados dois itens exemplos (que

não contabilizam no processo de avaliação), de forma a explicar ao avaliado o que é requerido. Os subtestes são apresentados da seguinte forma: um gesto realizado com determinado local de articulação, movimento ou configuração da mão, e três opções de escolha (A, B e C) com gestos e o avaliado deverá escolher o/a gesto/opção que apresenta o mesmo local de articulação do gesto apresentado; e 5- *Discriminação de pares mínimos* na sequência dos anteriores, esse subteste é constituído por cinco itens com dois itens exemplos, sendo apresentada uma imagem e dois gestos (A e B) que apresentam um par mínimo, devendo o avaliado escolher o gesto correspondente. (Prata, Correia & Santos, 2021, p. 235). Este teste foi aplicado a um grupo de 15 participantes, posteriormente ao que apusemos, e apresenta conclusões interessantes, nomeadamente a dificuldade em reconhecer pares mínimos. O IACQ-instrumento de Avaliação da Consciência Querológica em LGP. É um teste apurado que incide sobretudo em parâmetros sublexicais, o nosso teste é mais lato e, como já dissemos, anterior ao IACQ-LGP.

## **6.2. A avaliação da Compreensão da LGP**

Os instrumentos desenvolvidos para avaliar a compreensão são em menor número do que aqueles desenvolvidos para avaliar a expressão. Apesar de estarmos centrados em instrumentos que pretendam avaliar as duas componentes ou exclusivamente a compreensão, verificamos que são poucos os instrumentos que pretendam avaliar apenas a compreensão, em todas as suas dimensões e não apenas a nível lexical.

### **6.2.1. Compreensão das Línguas Gestuais**

A literatura é escassa e pouco objetiva quando o tema é a compreensão das línguas gestuais. Existem muitas descrições de

como é a expressão das línguas gestuais, como é a compreensão leitora dos surdos, mas são pouquíssimos os trabalhos dedicados à compreensão das línguas gestuais e à forma como deve ser avaliada.

É do nosso conhecimento que a compreensão exige a descodificação de um sinal, que será visual e gestual, no caso da LGP. Contudo, o reconhecimento dos gestos, apesar de fundamental, não é o suficiente para compreender. É necessário organizar o material lexical em unidades sintáticas, grupos de palavra ou frases. Além do considerável conhecimento linguístico mobilizado, é preciso associar as capacidades perceptivas de reconhecimento rápido do sinal gestual, as capacidades de atenção e de memória que permitem identificar, selecionar e integrar a informação relevante para a interpretação final.

Torna-se, a nosso ver, pertinente definir alguns conceitos relacionados com compreensão. Pinto (2007) cita Bakhtin (1997) para expor o seu conceito de compreensão, segundo este autor, o indivíduo que recebe e compreende a significação de um discurso adota uma postura perante o mesmo, que é elaborada ao logo do discurso, concorda ou discorda, completa, adapta ou executa, consoante o o objetivo da mensagem. Para ele, a compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. Ou seja, existe sempre uma resposta perante a compreensão de um enunciado. Ainda no trabalho de Pinto (2007) encontramos outros autores referenciados, como é o caso de Geraldi (1997), para quem o processo de compreensão pressupõe que às palavras dos outros, que são compreendidas, façamos corresponder as nossas palavras e vice-versa.

Colocando-nos sobre a perspetiva da criança surda, temos de ter em consideração que existem diferentes níveis de desenvolvimento e de contacto com a Língua Gestual, isso

remete-nos para que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os ouvintes recebem e trocam. Ou seja, a quantidade de informação que uma criança surda consegue compreender e apresentar uma atitude responsiva ativa perante poderá ser reduzida, comparativamente ao que será considerado padrão entre os ouvintes.

Os surdos que não tenham, precocemente, acesso a uma língua estruturada, só conseguem expressar e compreender o aqui e o agora (Goldfeld, 2002). A linguagem rudimentar que a criança surda possa utilizar e desenvolver é utilizada para a comunicação e para a organização do seu pensamento, que poderá relacionar-se com a sua capacidade de compreensão.

No caso da criança que possa apresentar uma língua mal estruturada que não lhe permita perceber o mundo completamente, construir conceitos de carácter científico, social ou deduções da vida quotidiana (Amorim & Gonçalves, 2005), tal será refletido na sua capacidade cognitiva e metacognitiva. Alguns estudos referem que os surdos recorrem, muitas vezes, a processos de metacognição nas suas aprendizagens, o que exige estratégias de compreensão, memória, atenção, seleção e processamento de informação. Se a linguagem que desenvolve não é estruturada e bem adquirida poderá haver algumas situações de falhas na perceção da sua própria compreensão, tal como demonstra o estudo de Marschark & Wauters (2008).

Marschark & Wauters (2008), no seu estudo sobre a capacidade de compreensão entre alunos surdos, verificaram que, daqueles que comunicavam através da língua gestual, ASL, compreendiam-se, entre si, na realização de questões do jogo Trivial Pursuit, apenas 63% das vezes, mesmo sendo encorajados para pedir que se repetisse quando não percebiam, faziam-no poucas vezes. Com estes resultados os autores perceberam que

havia uma falha metacognitiva entre os alunos, pois eles não tinham percepção que não compreendiam as questões que lhes eram colocadas.

Nesse mesmo estudo, os autores referem que dada as circunstâncias em que a criança surda desenvolve a sua linguagem, com base numa compreensão acidental, podem considerar um domínio de linguagem superficial como suficiente. No entanto, uma grande parte da compreensão linguística depende de relacionar a linguagem que está a ser usada com o que já é conhecido e reconhecer quando algo é novo, sendo necessário perceber quando a sua compreensão é bem-sucedida e quando não o é. Alguns alunos surdos admitiram que existiam lacunas na sua capacidade de compreensão e tentar compensá-las com questões, leituras e esclarecimentos com os professores, mas noutros casos nem têm noção das suas falhas de compreensão.

Marschark & Wauters (2008) retiraram dados deste estudo que remetem para uma diferença entre surdos e ouvintes na capacidade de compreensão da linguagem, a qual não estará relacionada com a natureza e a qualidade da comunicação, mas talvez, com as estratégias inadequadas e incompletas com que trabalham a compreensão da linguagem, estando a prejudicar o desenvolvimento desta compreensão nos surdos.

Para conseguirmos perceber se existe ou não uma lacuna na compreensão da língua gestual que irá influenciar o entendimento da informação passada por um intérprete de LGP ou, até, a aquisição de uma segunda língua escrita, é necessário avaliar as crianças surdas ao nível da compreensão.

### 6.2.2. Avaliação da compreensão

Os estudos e investigações que encontramos sobre a avaliação da compreensão da linguagem na criança surda são reduzidos.

Partindo dos instrumentos que enunciamos no ponto 6.1. deste estudo, iremos apenas apresentar uma lista dos instrumentos que avaliam a compreensão<sup>4</sup>:

- Teste de Compreensão das Habilidades Linguísticas
- Morfologia Verbal
- Teste de Figuras para Discriminação Fonémica na Libras
- Teste de Vocabulário Recetivo em Sinais de Libras (TVRSL)
- Teste de Nomeação de Sinais por Escolha
- Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais- IALS
- British Sign Language (BSL) Receptiv Skills Test,
- Web- Based British Sign Language Vocabulary Test
- Computer- Based Test for German Sign Language
- Aachen Test for German Sign Language Competence

De forma a conseguirmos perceber os aspetos considerados mais pertinentes na avaliação da compreensão, recolhemos algumas informações do trabalho de Simms, Baker, Clark (2013), a Visual Communication and Sign Language Checklist, que julgamos serem uns bons pontos de partida para uma avaliação da compreensão das línguas gestuais. No Quadro 3 resumimos os principais itens tidos em conta, relativamente à compreensão, que encontramos, por faixas etárias.

---

<sup>4</sup> Tal como já sublinhamos, quando aplicámos o nosso teste, o IACQ-LGP ainda não tinha sido desenvolvido, por isso não o incluímos neste estudo.

Quadro 4- Itens para avaliar a compreensão retirados da Visual Communication an Sign Language Checklist (Simms, Baker, Clark, 2013)

<b>Idade</b>	<b>Objetivo</b>
0-6 meses	Olha, atentamente, para a cara da pessoa
	Olha, atentamente, para o ambiente visual
	Olha na direção que a pessoa que gestualiza aponta
	Segue o olhar do gestuante
6-12 meses	Fixa na cara
	Distingue expressões faciais (ex: zangado, simpático)
	Aponta para ele próprio e para objetos ao seu redor
	Participa em brincadeiras comunicativas
12-24 meses	Responde a ordens simples (ex: ANDA.CÁ; COME)
	Responde a questões (ex: ONDE; O QUE)
	Reconhece o seu nome gestual
	Reconhece nomes gestuais familiares (família; profissionais)
	Compreende a tomada de vez na conversação
	Compreende algumas palavras através de datilologia (ex: o seu nome)
3-4 anos	Compreende quantidades (ex.: CHEIO; VAZIO; ALGUMAS)
	Distingue nomes de verbos (no caso do verbo ser igual ao nome com mudança no movimento apenas, na LGP não verificam tantos exemplos)
	Consegue criar grupos por categorias, através de objetos ou imagens.
	Responde a perguntas quando é questionado
	Compreende oposto (ex. FRIO/QUENTE; GRANDE/PEQUENO)
4 ou mais anos	Começa a estar alerta para o facto de que os gestos são formados por configurações
	Compreende noções temporais (ex: DIA; NOITE)
	Responde a O QUE AOCNTECEU? PORQUÊ?
	Nomeia categorias (ex: batatas, carne, bolo como comida)
	Identifica objetos que não pertençam ao grupo
	Compreende similaridades: coisas que voam, coisas que comes, coisas que vestes
	Sequência do maior para o mais pequeno
	Compreende partes (METADE; TODO, ALGUM)

	Compreende categorias
	Compreende as estações do ano
	Consegue acompanhar conversações simples

Do instrumento que avalia a compreensão em ASL, Assessment of ASL Receptive Skills, umas das suas adaptações para outras línguas é o Assessment Instrument for Sign Language of Netherlands que referimos no ponto 6.1. deste trabalho, dele selecionamos os descritores da cotação máxima na avaliação, os quais apresentamos no Quadro 4.

*Quadro 5- Descritores de cotação máxima ASL, Assessment of ASL Receptive Skills (California School for the Deaf, s.d.)*

<b>Área Avaliada</b>	<b>Descritores</b>
Vocabulário Básico	Compreende todo o vocabulário gestual apresentado
	Não precisa que seja repetido o gesto
Frases simples em ASL e Questões simples em ASL	Compreende todas as frases simples em ASL
	Compreende todas as questões simples em ASL
	Não necessita de nenhuma repetição de frases ou questões
Frases complexas em ASL e Questões complexas em ASL	Compreende todas as frases complexas em ASL
	Compreende todas as questões complexas em ASL
	Não necessita de nenhuma repetição de frases ou questões



Marcadores não manuais	
Questões de Sim/Não	Compreende todos os marcadores manuais
Questões diversas	
Localização	Responde apropriadamente a comportamentos não manuais.
Negação	
Estruturas contrastivas	
(Referências,intensidade, tempo..)	

A compreensão de instruções gestuadas pode ser avaliada pela resposta que não envolva produção não-verbal, pelo manuseamento de objetos/brinquedos ou pela seleção de imagens. Existem contrapartidas na utilização de objetos, as crianças podem ficar demasiado entretidas e não prestar atenção ao teste. Quanto à utilização de imagens, deve ter-se em conta que as pictográficas são as mais indicadas porque não são ambíguas e não causam muita confusão. Deve sempre ter-se em consideração que as imagens devem ser facilmente reconhecidas e apelativas para a faixa etária a que o teste se destina, e devem ser adicionados alguns distratores de forma a evitar que seja ao acaso e mudar a posição do alvo de item para item. Estas são apenas algumas indicações básicas e comuns a todos os estudos que encontramos acerca da construção de instrumentos com o objetivo de avaliar a compreensão das línguas gestuais.

Por fim, os testes de avaliação devem servir como referência para a identificação de aspetos linguísticos que as crianças utilizam de forma adequada ou de forma desadequada.

## Parte II

### Aplicação do Teste de Compreensão da LGP

## Capítulo I - Construção do objeto de estudo

Aquando da sua entrada para o primeiro ciclo, a criança deverá ser capaz de se expressar plenamente e compreender os outros através de diversos mecanismos complexos que exigem tratamento da informação linguística. Se a criança não entende a sua primeira língua aquando do início da aprendizagem formal daquela que será a sua segunda língua, poderão surgir alguns conflitos linguísticos que a prejudicarão no seu desenvolvimento. Só através de uma avaliação completa seremos capazes de identificar e atuar perante constrangimentos sentidos pela criança. Na realidade, nem todas as crianças surdas chegam ao 1º Ciclo do Ensino Básico com um bom domínio da sua língua de aquisição natural, a LGP (Sim-Sim, 2005), domínio esse que será essencial para realizar as aprendizagens da segunda língua numa base contrastiva e para desenvolver a sua primeira língua consciencializando-se dos processos gramaticais que ocorrem na mesma.

A criança surda deverá fazer o seu percurso escolar com base num ensino bilingue, o qual deve assegurar o ensino da LGP como primeira língua. É necessário, para traçar um plano de ensino e intervenção adaptado a cada criança e que promova o seu desenvolvimento, perceber quais as suas áreas fortes, aquelas que já adquiriu, as suas áreas emergentes, que está a adquirir, e as suas áreas fracas, nas quais revela dificuldade. Tal só será possível se, quer no início, quer ao longo do nosso trabalho, houver ao nosso dispor instrumentos que nos permitam avaliar a criança e com esses resultados também fazer ilações acerca do trabalho que estamos a desenvolver.

Para avaliar a LGP, tratando-se de uma língua espaço-visual com características estruturais tão específicas, não é viável uma simples adaptação de um instrumento destinado a avaliar a

linguagem oral; é necessário acesso a um teste que tenha em consideração as características particulares da LGP, nas suas áreas gramaticais.

Baseados nas preocupações acerca das avaliações da linguagem das crianças surdas, olhando a avaliação como forma de melhorar a nossa prática no trabalho, pretendemos responder à seguinte questão-orientadora:

**Como avaliar a compreensão da Língua Gestual Portuguesa em crianças surdas com idade compreendida entre os 5 e os 6 anos?**

Para isso, convém detalhar melhor o caminho a seguir:

- Que estrutura deve ter um instrumento para avaliar a língua gestual em crianças surdas?
- Qual o formato que deve ter um instrumento de avaliação da língua gestual para a criança surda?
- Quais os itens que devem constituir os instrumentos de avaliação da compreensão da LGP de crianças surdas?

## Capítulo II – Procedimentos Metodológicos

Para este estudo optamos por utilizar uma metodologia de investigação do tipo qualitativo, dado que não teremos dados a assumirem formas numéricas, nem nos propomos a verificar estatísticas e frequências. Aquilo que pretendemos prende-se com a possibilidade de analisar dados não numéricos, ou seja, palavras, reações ou imagens (Guerra, 2006). Interessa-nos mais o processo do que os produtos, e pretendemos compreender e interpretar sobre como os factos se manifestam, mais do que como em determinar as causas do mesmo.

Propomo-nos utilizar o método qualitativo para analisar o conteúdo, tendo como objetivo aferir as opiniões pessoais dos intervenientes. Dado que a análise de tipo qualitativa pressupõe trabalhar todo o material obtido ao longo da investigação, a construção do instrumento, a avaliação do mesmo pelos especialistas e a aplicação às crianças.

Relativamente ao instrumento de avaliação desenvolvido, a primeira versão (protótipo) recebeu a designação de Teste de Avaliação da Compreensão da Língua Gestual Portuguesa (TAC-LGP).

Este protótipo é um instrumento digital, constituído por vídeos e imagens. O desenho investigativo compreendeu, assim, as seguintes etapas:

1. Construção do teste TAC-LGP;
2. Recolha de dados;
  - a. Avaliação do TAC-LGP por um grupo de especialistas;
  - b. Aplicação a um grupo de crianças surdas;
- 3- Análise dos dados;

- a. Análise da grelha de aplicação e avaliação do TAC-LGP aos especialistas;
  - b. Análise das observações da aplicação às crianças;
- 4 - Reformulação do teste TAC-LGP.

Em seguida iremos referir, com mais detalhe as diferentes etapas da fase de recolha e análise de dados.

## **2.1. Construção da versão protótipo do TAC-LGP**

O instrumento de avaliação da Língua Gestual Portuguesa que idealizamos foi construído com base em instrumentos desenvolvidos noutros países e estudos relacionados com o desenvolvimento da linguagem, já abordados na componente teórica do presente trabalho.

Não é propriamente simples construir um instrumento de avaliação para crianças surdas, uma vez que se trata de um grupo pequeno e bastante heterógeno no tipo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tipo de comunicação em casa, se tem outras problemáticas, e crianças de famílias mais carenciadas, assim como as mudanças nas tecnologias de apoio e preferências no tipo de comunicação (Herman & Mann, 2010).

No caso da avaliação da compreensão, Quadros (2004) refere que é possível elaborar um instrumento baseado em regras, com respostas selecionadas e com escolha múltipla. Nesse sentido o instrumento apresentado é baseado em aspetos específicos da língua o que permite uma avaliação com base nas regras.

A base de construção deste instrumento (TAC-LGP versão protótipo) é digital, constituído por vídeos, para garantirmos um padrão na sua aplicação, sendo as questões colocadas sempre da mesma maneira e com a mesma apresentação e imagens. O objetivo é manter um registo mais visual e fácil de identificar

pelas crianças. As respostas devem poder ser dadas sem que haja qualquer interferência da capacidade expressiva da criança.

A versão protótipo do teste (TAC-LGP), apresenta oito grupos de questões que pretendem avaliar diferentes competências linguísticas relacionadas com a compreensão de uma língua, neste caso da LGP. Pretendemos avaliar diferentes áreas gramaticais da LGP, de forma a conseguirmos concluir se o aluno compreende a língua e a sua estrutura de forma efetiva, ou se apresenta algum tipo de dificuldade e em que área.

Nos vídeos, a execução gestual é feita por uma docente de LGP surda, uma vez que é falante modelar, domina a língua e é fluente na mesma, além de que trabalha com crianças no âmbito da Intervenção Precoce e Pré-escolar, conhecendo os tipos de adaptações linguísticas necessárias para as crianças surdas da faixa etária a que o teste se destina. A docente de LGP surda contribuiu para que as filmagens de todos os itens fossem pensadas e realizadas, com o movimento e expressão facial mais adequada ao público-alvo do teste.

Os vídeos foram apresentados num fundo branco recorrendo à técnica de edição *Chroma Key*, estando a pessoa que gestua vestida de preto para que haja contraste com o fundo, a sua cara e as suas mãos. Existindo este contraste a criança consegue, mais facilmente, focar a sua atenção nos elementos principais do corpo da gestuante para uma boa compreensão, ou seja, cara e mãos, sem que esta tarefa se torne cansativa.

As imagens foram desenhadas para este teste com o intuito de serem o menos distratoras e ambíguas possível e de reconhecimento fácil tendo em conta o público a que se destina (Haug, 2008). Nesse sentido optou-se por desenho de um traço apenas e a não utilização da cor.

O fundo do PowerPoint onde se inserem as imagens e os vídeos é verde-claro. Optou-se por uma única cor e clara, de

forma a não cansar as crianças e para não se distraírem com as mudanças de cores. Podemos ver o exemplo da apresentação geral do nosso instrumento na Figura 1.

Os vídeos e as imagens surgem após a transição de slide de forma automática, podendo o ritmo da sequência das imagens e da sua alteração ser, em princípio, controlado pelo aplicador, embora possa a criança interagir diretamente com o material.

O vocabulário escolhido foi baseado no trabalho publicado por Susana Azevedo (2010), resultado do estudo da sua dissertação de mestrado, em que reuniu o vocabulário mais frequente em faixas etárias aproximadas do público-alvo do TAC-LGP. A nossa escolha também é resultado da experiência adquirida no contacto com crianças surdas, que nos permitiu fazer uma análise do tipo de vocabulário a utilizar. Salientamos ainda o contributo da gestuante surda, como falante nativa e como docente de LGP de Pré-escolar, ajudando a selecionar o vocabulário assim como as suas variantes mais utilizadas a nível nacional.

Tendo em conta a falta de um instrumento normativo do léxico da LGP, fundamentamo-nos no projeto Spread the Sign (Lydell- Olsen, 2012), que é, neste momento, a maior base de dados de léxico da LGP. Apesar de não ser normativo e de

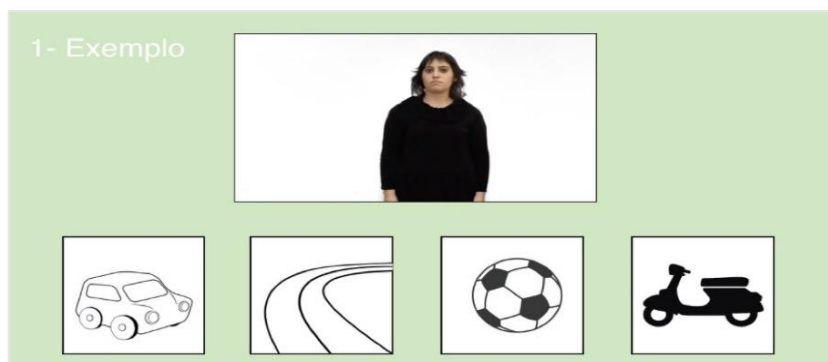


Figura 1- Exemplo do layout da versão protótipo do TAC-LGP



existirem variações dialetais que não contempla, assim como vocabulário que ainda não está disponível, consideramos ser o instrumento mais fiel para nos basearmos, uma vez que da equipa fazem parte surdos de diferentes zonas do país. Além disso, procuramos não colocar gestos em que existam variações dialetais, que tenhamos conhecimento, para que o instrumento possa ser utilizado com crianças em diferentes zonas do país.

Para as questões estruturais/gramaticais, recorremos ao trabalho de Amaral, Coutinho & Martins (1994), o único trabalho que faz uma descrição pormenorizada da LGP publicado em Portugal, até ao momento em que elaboramos este estudo. Após a publicação deste trabalho foram publicados alguns outros, nos quais procuramos também informação, tais como Delgado-Martins (2005), Correia (2009; 2014), Silva (2010), Mineiro et al (2008). Assim como outras investigações acerca dos aspetos estruturais e gramaticais de outras línguas gestuais, nomeadamente de Quadros (2011) e Meir (2006), entre outros. Todos estes trabalhos foram tidos em conta no momento da construção do instrumento de avaliação que apresentamos.

Todos os itens que constituem a esta versão do TAC-LGP foram baseados em questões presentes noutros instrumentos que encontramos ao longo da nossa pesquisa, os quais já descrevemos acima.

Relativamente à estrutura do TAC-LGP, versão protótipo, em cada item do teste existe um exemplo, com o propósito de que o avaliador explique e exemplifique o tipo de questões e como esta é apresentada, para que a criança perceba qual o objetivo da tarefa e que a avaliação não seja adulterada pela falta de compreensão do que é pedido.

De seguida apresentamos os itens do instrumento, descrevendo cada um.

**Item 1** - Avalia o vocabulário que a criança é capaz de compreender. O objetivo é que a criança veja o vídeo em que é gestuado um dos elementos representado nas quatro imagens que dispõe para escolher.

Neste item, uma imagem é o alvo, enquanto as três restantes são as distratoras. As imagens distratoras foram escolhidas para representar elementos (Capovilla et al, 2006), cujo o gesto se assemelha do gesto alvo, nos seus queremas (quirémica); um elemento que esteja relacionado com o alvo, da mesma classe, por exemplo (semântica); e uma última que não tem pontos comuns com o alvo, como podemos ver no exemplo na Figura 2. Desta maneira podemos detetar diferentes tipos de dificuldades, entre discriminação e nomeação.

Este item foi elaborado com base nos instrumentos já referidos e cujo objetivo é avaliar o vocabulário recetivo das crianças surdas, nomeadamente o teste de Compreensão das Habilidades Linguísticas (Quadros et al; 2014) , o teste de Vocabulário Recetivo em Sinais de Libras (Capovilla et al; 2004) e o BSL Receptive Skills Test (Herman et al; 1999) entre outros.

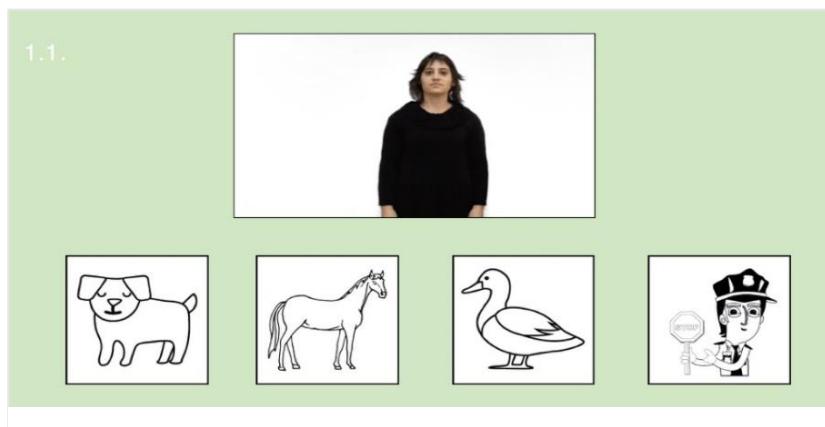


Figura 2- Item 1 TAC-LGP: Vocabulário recetivo

**Item 2** - Avalia a capacidade de discriminar formações de gestos da LGP e formações de gestos que não pertencem ao léxico da LGP (pseudogestos).

A criança vê a imagem e deve selecionar um dos quatro vídeos que irá corresponder à imagem, como vemos na Figura 3.



Figura 3- Item 2 TAC-LGP: Querologia- Discriminação entre gestos e pseudogestos

Os quatro vídeos foram escolhidos de forma a serem indicadores de dificuldades que a criança possa apresentar. Nesse sentido, um dos vídeos é o alvo; outro corresponde a um gesto similar ao do alvo, ao nível dos seus queremas; outro a um gesto que represente um elemento com relação semântica com o alvo e outro que não represente um gesto do léxico da LGP (pseudogesto) mas que é formado pelos queremas da LGP. Este item foi elaborado com base nos instrumentos já referidos, nomeadamente o teste de Consciência Fonológica na Libras (Cruz, 2008) e no teste de Pseudosinais (Quadros et al, 2014).

**Item 3** - Avalia a discriminação fonológica das unidades mínimas que constituem o gesto, os queremas. O objetivo será perceber em que medida a criança consegue distinguir gestos semelhantes, com base no seu conhecimento do significante. E de

que forma discrimina, identifica e distingue as unidades mínimas que formam os gestos, os queremas. Consideramos pertinente este item, no sentido em que se torna essencial a criança perceber que o gesto é composto por pequenas unidades mínimas que podem lhe conferir significado.

São apresentados dois vídeos e uma imagem, como podemos ver, abaixo, na Figura 4. A criança deve selecionar o vídeo que corresponde à imagem apresentada. Os dois vídeos apresentados representam um par mínimo da LGP.

Tal como os outros itens, também este foi baseado em alguns exemplos de instrumentos explorados, nomeadamente



Figura 4- Item 3 TAC-LGP: Querologia- Discriminação de pares mínimos.

no teste de Figuras para a Discriminação Fonémica na Libras (Quadro et al, 2014).

**Item 4** - Avalia a compreensão dos processos morfológicos utilizados para a formação do singular e plural, por oposição.

Além da distinção entre singular e plural, pretendemos avaliar a compreensão das diferentes possibilidades de formação do plural na LGP, dado que na LGP existem diferentes formas

de expressar o plural. Nesse sentido, cada elemento que é representado no plural é feito de forma diferente.



*Figura 5-Item 4 TAC-LGP: Morfologia- Formação de plurais*

A criança visualiza um filme, cujo gesto pode ser apresentado no plural ou singular, e deve selecionar a imagem que lhe corresponde. As imagens representam o singular e o plural de um mesmo elemento. A apresentação deste item segue o registo do exemplo da Figura 5. Este item teve como base para a sua conceção, entre outros, o Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais (Quadro & Cruz, 2011).

**Item 5** - Avalia a compreensão de processos morfológicos para a marcação de género em seres animados, por oposição. A criança analisa a imagem e visualiza os dois vídeos, um com o gesto no masculino e outro da sua variação no feminino, como vemos no exemplo da Figura 6.

A forma de resposta é a seleção de um dos vídeos, aquele que considera correto. Tal como no item 4, teve como base para a sua conceção, entre outros, o Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais (Quadro & Cruz, 2011).

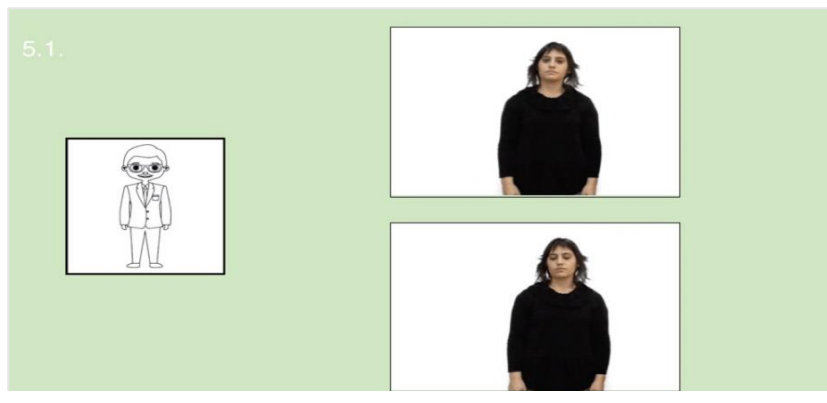
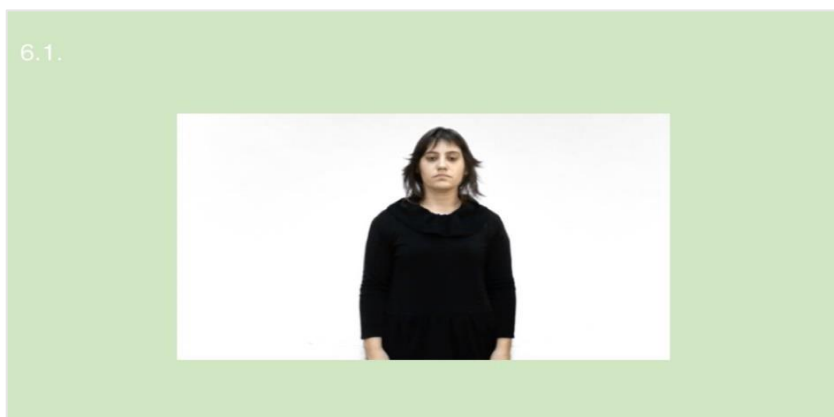


Figura 6- Item 5 TAC-LGP: Morfologia-Marcação de género

**Item 6** - Avalia a compreensão e execução de instruções. Pretende-se analisar a capacidade de a criança compreender uma ordem/frase gestual, através da sua execução e manipulação dos objetos. Assim como a compreensão de certos elementos que formam a frase, tais como, preposições de lugar através de referências espaciais, localização espacial (AO.LADO, DENTRO) formações a variações verbais (PÔR.CHÃO; ABRIR.LIVRO, FECHAR LIVRO; SENTAR, LEVANTAR) e formas de apresentar contagens/ numerais (2VEZES).

A criança vê um filme com uma instrução e deve executá-la; a apresentação deste item é simples, tal como vemos no exemplo da Figura 7. Antes de ser iniciado este item, devem ser apresentados os objetos que serão referidos nos vídeos, de forma a garantir que a criança conhece os objetos e domina esse vocabulário (LÁPIS; COMPUTADOR; LIVRO). Este item foi elaborado com base nos instrumentos, BSL Receptive Skills Test (Herman et al, 1999), Assessment Instrument for Sign Language of Netherlands (Herman, Knoors & Verhoeven, 2010) e Aachen Test for German Sign Language Competence (Fehrman et al, 1995).



*Figura 7 - Item 6 TAC-LGP: Compreensão de instruções/ordens*

**Item 7** - Pretende avaliar a compreensão de enunciados gestuais, na sua maioria simples. A criança vê um filme com uma frase gestual e são-lhe apresentadas quatro imagens. Das quatro imagens deve selecionar a que corresponde ao enunciado previamente visto, como podemos ver na Figura 8. Além da compreensão dos enunciados pretendemos avaliar a capacidade de a criança compreender determinados aspetos da língua, como a flexão verbal (COMER; ANDAR; NÃO.HÁ).

As quatro imagens representam ações com elementos semelhantes, como a mudança de espaço, sujeito ou objeto para que percebamos se a criança consegue discriminar os elementos que constituem a frase e não apenas pela sua compreensão geral.

Este item foi elaborado com base nos instrumentos, BSL Receptive Skills Test (Herman et al; 1999), Assessment Instrument for Sign Language of Netherlands (Herman, Knoors & Verhoeven, 2010), Computer Based Teste for German Sign

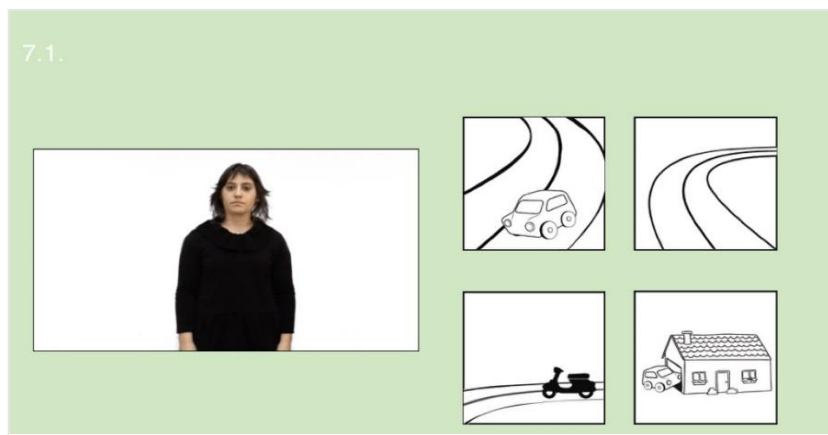


Figura 8- Item 7 TAC-LGP: Compreensão de enunciados gestuais

Language (Mann, 2008) e Aachen Test for German Sign Language Competence (Fehrman et al, 1995).



**Item 8** - É o último item e avalia a compreensão de uma narrativa. A criança vê a pequena narrativa ser contada, acompanhada por imagens. De seguida deve realizar as tarefas propostas, tais como ordenar as imagens da história segundo a sequência apresentada. As restantes tarefas são questões de interpretação, às quais deve responder selecionando a opção de resposta correta dos grupos de imagens apresentados.

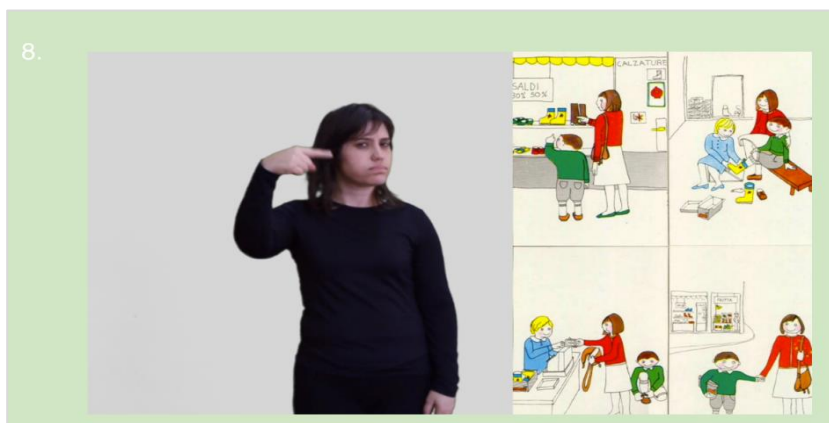


Figura 9- Item 8 TAC-LGP: Compreensão de uma narrativa

A última questão é de resposta aberta e pretende ser uma pergunta em que a criança tenha mais liberdade; é uma forma de retirarmos ilações da sua resposta e avaliar a sua capacidade de retirar informação da história. Este item teve como base para a sua conceção os instrumentos, Assessment Instrument for Sign Language of Netherlands (Herman, Knoors & Verhoeven, 2010) e o Aachen Test for German Sign Language Competence (Fehrman et al, 1995).

Além do teste em formato digital, também foi construída uma grelha de registo da avaliação. Esta grelha será o instrumento utilizado pelo aplicador do teste para poder elaborar um relatório completo da avaliação da criança. Na



grelha que propomos é possível recolher algumas características da criança (Figura 10), as que consideramos mais relevantes, as respostas das crianças, a sua cotação, observações que se considerem pertinentes para o resultado da avaliação ao longo da aplicação do instrumento. Por fim, a possibilidade de traçar o perfil de compreensão do aluno, registando as suas áreas fortes, fracas e emergentes.

Tal como Haug (2008), achamos que o tipo de teste que queremos construir, tratando-se de um teste que pretendemos que seja utilizado nas escolas, com alunos surdos, para diagnóstico e intervenção, não deve demorar imenso tempo para cotar, analisar e avaliar. Por esse motivo, propomos uma grelha que seja intuitiva e fácil de registar.

Numa primeira parte é feita a caracterização da criança, de forma a elaborar um perfil individualizado, tal como se pode ver na Figura 10. Colocamos questões relacionadas com o seu historial de acompanhamento, causa, tipo e grau da surdez, dado que podem ter influência no tipo de estimulação em idade precoce, se foi uma surdez pré ou pós-linguística também influencia aquisição da LG; a idade do diagnóstico, que remete para até que ponto a criança ficou sem estimulação linguística.

Colocamos questões relacionadas com o seu percurso escolar e o contacto com a LGP, com que idade começou a ser apoiada, sabendo que quanto mais precocemente tiver iniciado, melhor poderá ser o seu desenvolvimento, contacto com a LGP, se tem familiares surdos, podendo dessa forma desenvolver a LGP em contextos mais naturais. Colocamos ainda questões sobre a aceitação dos pais em relação à LGP, sabendo que existem pais ouvintes que nem sempre aceitam a LGP como língua natural dos seus filhos, pelo menos em idades precoces, o que pode interferir na predisposição da criança para adquirir a

língua. Por fim, o tipo de sala de Jardim de Infância em se insere, se bilingue, em sala de surdos ou integrada com ouvintes.

 <b>Teste de Avaliação da Compreensão da Língua Gestual Portuguesa (TAC-LGP)</b> <b>Grelha de Registo</b> 	
<b>Caraterização da Criança:</b>	
Nome: _____	Data de Nascimento: __/__/__
Causa da surdez: _____	
Tipo/grau da surdez: _____	
Idade do diagnóstico: _____	
Tipo de ajuda técnica: _____	
Familiares surdos (profientes em LGP com quem tem contacto frequente): _____	
Idade com a qual começou a ter contacto com a LGP: _____	
Idade com que começou a ser apoiado (Prof EE e Prof LGP): _____	
Aceitação, por parte dos familiares (pais, avós), relativamente à LGP: _____	
Domínio da LGP por parte dos pais: _____	
Jardim de infância que frequenta: _____	
Sala do JI bilingue ou sala de JI integrada: _____	
Avaliação realizada em: __/__/__ __/__/__	
Observador/ Dados recolhidos por: _____	

Teste de Avaliação da Compreensão Língua Gestual Portuguesa 1

Figura 10- Grelha de Registo TAC-LGP: Caraterização da criança

De seguida, o aplicador tem a ordem das questões e as respetivas grelhas com as cotações que a criança pode obter em

cada uma delas, tal como está exemplificado na Figura 11. Estas devem ser preenchidas à medida que a criança executa as tarefas.

No final de cada item existe uma linha da grelha reservada à soma dos êxitos e erros que a criança obteve. Por último, o aplicador deve fazer o cálculo dos resultados obtidos em todos os itens e fazer a percentagem de êxitos e de erros no geral de forma a traçar o seu perfil de compreensão, assinalando as áreas fortes, fracas e emergentes que a criança revela.

1- Vocabulário – Identificação de imagens			
EXEMPLO: BOLA			
Cotação	Gestos	1 Ponto (Identifica a imagem)	0,5 Pontos (pode para ver o vídeo mais uma vez e identifica a imagem)
			0 Pontos (não responde; responde incorreta ou não responde ao vídeo mais que duas vezes)
1.1.	CÃO		
1.2.	CASA		
1.3.	COMER		
1.4.	BONECO		
1.5.	AVIÃO		
1.6.	BEBER		
1.7.	BOLACHA		
1.8.	BORBOLETA		
1.9.	PINTAR		
1.10.	COELHO		
1.11.	SOPA		
1.12.	ESCOLA		
1.13.	VER		
1.14.	CONTENTE		
1.15.	SAPATO		
1.16.	CORRER		
1.17.	LARANJA		
1.18.	SUJAR		
1.19.	BONITO		
1.20.	CADEIRA		
1.21.	LIVRO		
1.22.	COLAR		
1.23.	PORTA		
1.24.	CAMPO		
1.25.	BRINCAR		
1.26.	GORDO		
1.27.	CAIR		
1.28.	AUTOCARRO		
1.29.	ESTRELA		
1.30.	PASSEAR		
Contagem:			
TOTAL (%)		% de êxitos	% de erros
(Cálculo %: contagem:30 x 100)			

Figura 11- Grelha de Registo TAC-LGP: Cotações Item 1

Para facilitar a aplicação do TAC-LGP, foi ainda desenvolvido um manual de aplicação para a versão protótipo do instrumento. Neste manual é feita uma descrição do teste, de cada item, o seu objetivo e a forma como o mesmo deve ser aplicado. Possui desde orientações gerais sobre a aplicação de um teste de linguagem, a orientações específicas para cada um dos itens que constitui o instrumento.

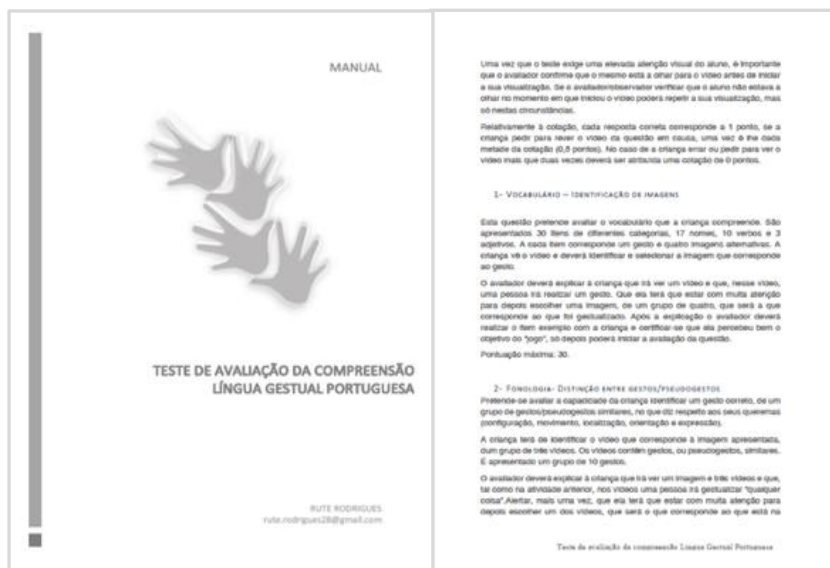


Figura 12- Manual de Aplicação TAC-LGP

Assim, em síntese, o instrumento construído teste TAC-LGP envolve:

- PowerPoint com vídeos (LGP) e imagens;
- Grelha de registo da avaliação;
- Manual de aplicação.

## **2.2. Recolha de dados. Avaliação do TAC-LGP por um grupo de especialistas**

Nesta fase de análise do protótipo do teste TAC-LGP, julgamos importante obter a opinião de especialista na área da educação de surdos.

O grupo de especialistas foi constituído por sete profissionais de educação, que exercem funções em Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos do Norte e Centro, com idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos, com experiência de trabalho com surdos entre os 9 e os 16 anos, sendo 2 do sexo masculino e os 5 restantes do sexo feminino. Os professores de Língua Gestual Portuguesa são três, proficientes na língua, surdos, com licenciatura em Língua Gestual Portuguesa e Curso de Formadores de LGP para Surdos ministrado pela Associação de Surdos do Porto (ASP).

Os professores de Educação Especial foram quatro, todos com especialização no domínio da surdez, também estes com um domínio sobre a língua de grau elevado, avaliando-se como utilizadores entre o grau independente e o avançado, e cuja formação base é Educação Pré-Escolar, três dos quais já possuem mestrado em áreas relacionadas com a educação de surdos. Todos eles trabalham, neste momento, ou já trabalharam com crianças surdas em contexto de pré-escolar, mas todos os especialistas já trabalharam com mais do que um nível de ensino.

A avaliação foi feita entre abril e junho do ano de 2017 e nos seus respetivos locais de trabalho.

Nesse sentido construímos uma grelha de avaliação do instrumento desenvolvido.

Essa grelha envolve o levantamento de alguns dados sobre os especialistas, nomeadamente a sua idade, a sua profissão, qual a sua formação académica, qual o grau de proficiência em LGP, no caso desta não ser a sua primeira língua, com que níveis de ensino já trabalharam e com quais trabalham neste momento, há quanto tempo trabalham com crianças surdas.

1- Vocabulário recetivo														
	a. O gesto é apropriado.		b. O gesto deve ser retirado.		c. O vídeo (gesto) é facilmente compreendido.		d. O vídeo tem qualidade gráfica satisfatória.		e. O vídeo tem a duração necessária para visualização.		f. As imagens são fáceis de identificar.		g. O grupo de imagens é apropriado.	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Ex: BOLA														
1.1. CÃO														
1.2. CASA														
1.3. COMER														
1.4. BONECO														
1.5. AVIÃO														
1.6. BEBER														
1.7. BOLACHA														
1.8. BORBOLETA														
1.9. PINTAR														
1.10. COELHO														
1.11. SOPA														
1.12. ESCOLA														
1.13. VER														

Figura 13- Exemplo tabela da Grelha de Avaliação do Item 1 TAC-LGP

Para cada um dos itens do teste existia uma grelha com questões, como podemos ver na Figura 13, e ainda algumas questões que não se enquadravam nesta tabela inicial por considerarmos específicas de cada item. No final havia um espaço para observações e para outros exemplos que poderiam sugerir que fossem utilizados naquele item.

Nas questões realizadas para cada item, de forma geral, os especialistas eram interrogados sobre a qualidade gráfica e visual dos vídeos e das imagens, se os gestos e as imagens eram adequados ao público-alvo e se a duração dos vídeos era a suficiente para a sua compreensão.

Além destas questões, eram feitas outras, com conteúdos mais singulares, consoante o objetivo do item e aquilo que pretendemos avaliar. Como podemos ver o exemplo na Figura 14.

i. Relativamente à história apresentada:

	Sim	Não
Deveria ser mais pequena e simples.		
Deveria ser mais complexa.		
Esta adequada à faixa etária a que se destina.		
As respostas deveriam ser dadas através de resposta direta do aluno.		
Deveria ter mais questões.		

Figura 14- Exemplo de questões do item 8 na Grelha de Avaliação TAC-LGP

No caso do Item 1, se os gestos utilizados fazem parte do léxico das crianças surdas de entre a faixa etária que pretendemos, e se o número de itens é o indicado. No caso do Item 2, já pretendemos verificar se avaliação de pseudogestos nos traz resultados pertinentes para a avaliação da criança surda, ou se no lugar de quatro vídeos deveríamos colocar mais ou menos vídeos. Para Item 3, incidimos sobre a veracidade dos pares mínimos escolhidos, se tratávamos pares mínimos como pares de gestos semelhantes ou vice-versa. Os Itens 4 e 5 as questões relacionavam-se com a apreciação dos exemplos que colocamos para serem avaliados e a possibilidade de nos darem novos exemplos. Nos Itens 6 e 7, tratando-se da compreensão de enunciados gestuais, questionamos se os enunciados são ou não apropriados. Por último, no Item 8, verificamos se os especialistas consideram a compreensão da narrativa uma questão pertinente, se a narrativa escolhida é complexa ou simples, se está adequada e se as questões são colocadas da forma mais correta.



As questões que se seguiram incidiram sobre a estrutura e apresentação global do teste, nomeadamente sobre as áreas avaliadas, a forma de seleção da resposta por parte da criança, o tempo que deve ter a aplicação do teste e ainda se as cores utilizadas no fundo são ou não apropriadas.

Sobre a análise da grelha de avaliação que acompanha o TAC-LGP, as questões recaíram sobre a sua funcionalidade, se a forma de preenchimento é fácil ou não, se o registo das cotações está bem conseguido, se é possível fazer uma leitura dos resultados através da mesma. E ainda, se as questões relativas à caracterização da criança são ou não as suficientes e se deveriam existir mais espaços para observações.

Os especialistas foram incitados a que, à medida que viam o teste, além da grelha que teriam de preencher, acrescentassem mais informações que considerassem pertinentes no espaço dedicado às observações e à pessoa que se encontrava a demonstrar a aplicação do teste.

### **2.3. Recolha de dados - Aplicação do TAC-LGP a um grupo de crianças**

Além de ter sido avaliada por um grupo de especialistas, a versão protótipo do TAC-LGP foi aplicada a um grupo de crianças das idades para as quais o teste se destina. A aplicação a este grupo de crianças, não teve como objetivo o levantamento de resultados das suas avaliações pessoais, mas, sobretudo, testar o processo de aplicação do teste e a sua adequação à faixa etária, ao nível da apresentação e conteúdo.

Não foi possível, no tempo disponível e face aos calendários escolares, passar para uma fase seguinte onde se iria aplicar a um outro grupo de crianças a versão reformulada do teste.

O conjunto de crianças foi constituído por dois grupos, das duas EREBAS em que os especialistas trabalhavam, perfazendo um total de cinco crianças, com idades compreendidas entre os cinco anos e zero meses e os seis anos e onze meses. Os encarregados autorizaram a sua participação neste trabalho através da assinatura do consentimento informado.

As crianças são todas surdas profundas ou severas, duas das quais implantadas bilaterais, uma implantada unilateral, uma com próteses auditivas e uma outra que não utiliza qualquer tipo de ajuda técnica. Estão a desenvolver a LGP como a sua primeira língua. Não têm familiares surdos. Os pais, apesar de recetivos à LGP, não dominam a língua, pelo que, as crianças surdas, apenas têm contacto com pessoas e outras crianças fluentes em LGP em ambiente escolar.

Podemos considerar que as crianças surdas filhas de pais surdos são aquelas em que a aquisição e desenvolvimento da LGP será efetivamente equiparado ao esperado e ao que apresentamos ao longo do nosso estudo, a nível teórico. Contudo, como também referimos, esse grupo de crianças é uma percentagem muito pequena do grupo de crianças surdas portuguesas, pelo que não nos foi possível fazer a aplicação do instrumento a crianças surdas filhas de pais surdos, tal como aconteceu noutros estudos em que foi necessário incluir crianças surdas filhas de pais ouvintes para poderem ter uma amostra considerável (Herman & Roy, 2006). No entanto, tal como Herman & Roy (2006) que incluíram no seu estudo acerca do BSL Receptive Skills Test crianças surdas filhas de pais ouvintes, nós também o fazemos, mas com base em algumas características, nomeadamente a idade em que iniciaram a aquisição da LGP.

Todas as crianças do grupo começaram a ter contacto com a LGP e apoio em contexto de Intervenção Precoce, ou seja, antes dos três anos. Neste momento, encontram-se a frequentar um

Jardim de Infância de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Três frequentam uma sala de JI bilingue e integrada (surdos e ouvintes) e duas frequentam uma sala de JI bilingue (só surdos).

A aplicação do teste TAC-LGP foi realizada de forma individual, no JI que as crianças frequentam.

Apesar do período crucial para o desenvolvimento da linguagem decorrer num período mais alargado do que a faixa etária que consideramos neste estudo, optamos por selecionar o momento que antecede a entrada para o primeiro ciclo do Ensino Básico, quando é iniciada a aprendizagem formal, quer da LGP quer do português escrito, com o objetivo de perceber de que forma as noções gramaticais específicas da língua estão ou não consolidadas, ao nível da compreensão.

Para a recolha de dados neste grupo foi desenvolvida uma segunda grelha de avaliação com o objetivo de registar os dados observados durante a aplicação da versão protótipo do TAC-LGP ao grupo de crianças.

3- Fonologia- Pares mínimos	
GESTOS	OBSERVAÇÕES
3.1. <u>VERMELHO/AZUL</u>	
3.2. <u>AMIGO/BONECO</u>	
3.3. <u>CÃO/POLÍCIA</u>	
3.4. <u>BOLACHA/TOTO</u>	
3.5. <u>CAVALO/ BRINQUEDO</u>	
3.6. <u>CÃO/COMBOIO</u>	
3.7. <u>CASA/SÁBADO</u>	
3.8. <u>VERDE/CASTANHO</u>	
3.9. <u>PEIXE/TERÇA-FEIRA</u>	
3.10. <u>AÇUCAR/ ARROZ</u>	
<b>Avaliação geral do Item</b>	

Figura 15- Grelha de avaliação da aplicação às crianças

A estrutura da grelha é bastante semelhante à grelha de registo da avaliação (Ponto 2.1. deste Capítulo), apenas foram alterados os campos das cotações para registo das observações ao logo dos itens, como se vê na Figura 15.

A parte inicial de caracterização da criança, manteve-se de forma a recolhermos as informações devidas sobre a mesma. Para cada item existe um espaço final para registo de avaliação/apreciação geral da aplicação daquele item. No final dos oito itens encontra-se um espaço destinado à anotação das questões gerais relacionadas com a aplicação do instrumento, tais como, tempo, interesse, cansaço revelado e tudo o que consideremos relevante.

## Capítulo III- Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados que obtivemos da aplicação do teste ao grupo de especialistas e ao grupo de crianças devem ser entendidos como fundamentais para a reformulação do próprio teste e a construção de uma versão melhorada.

Como produtos da aplicação obtivemos as grelhas de avaliação do teste preenchidas pelos sete especialistas e também as grelhas de registo da observação das crianças.

Com base nisso, efetuou-se uma análise agrupando esses resultados nos seguintes aspetos e categorias: estrutura global do instrumento TAC-LGP e da grelha de avaliação, e a forma de aplicação do mesmo. Num outro ponto iremos analisar a forma como avaliaram os aspetos gerais do teste, tais como, apresentação, qualidade visual e gráfica. Por fim, daremos atenção à análise retirada das participações dos diferentes intervenientes em relação aos conteúdos específicos do teste, ou seja, em relação aos conteúdos que nos propomos avaliar, a forma como essa avaliação se realiza, se os conteúdos são os apropriados e se estão tratados de forma correta.

<b>Categorias</b>
Estrutura Global e aplicação do teste TAC-LGP
Apresentação, qualidade visual e gráfica
Conteúdos Específicos

*Quadro 6- Categorias da análise de dados*

Recorreu-se à análise de conteúdo para a interpretação dos enunciados produzidos pelos diferentes sujeitos.

A análise de conteúdo entendida como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva,

sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952 in Carmo & Ferreira, 2008, p. 269).

Bardin (1995) apresenta-nos dois objetivos para a análise de conteúdo que, de certa forma, justificam a sua utilização no nosso trabalho, a superação da incerteza, no sentido de perceber se a nossa perspetiva sobre o instrumento desenvolvido é a correta ou não, e o enriquecimento da leitura, uma leitura atenta dos resultados poderá levar-nos a descobrir conteúdos e estruturas que confirmam o que se procura demonstrar. A mesma autora apresenta-nos ainda duas funções da análise de conteúdo, a função heurística, que enriquece e esclarece a tentativa exploratória e aumenta a propensão para a descoberta e a função de “administração de prova”, onde hipóteses sobre a forma de questões ou de afirmações provisórias, servem de diretrizes e apelam para uma análise no sentido de serem verificadas através uma confirmação ou de uma infirmação.

Em seguida, iremos apresentar os diferentes resultados de acordo com as categorias definidas.

### **3.1. Estrutura global e aplicação do teste TAC-LGP**

Um primeiro aspeto a que se deu atenção foi à forma como os diferentes intervenientes entenderam e reagiram face à estrutura global do teste.

Relativamente a este aspeto, os especialistas referiram que este era apresentado de uma forma agradável, sendo apelativo para as crianças. Foi, ainda, referido como um ponto positivo o facto de as crianças poderem manipular a transição entre slides. Verificamos isso, também, aquando da aplicação do teste ao grupo de crianças. Assim, a participação da própria criança na transição de slides possibilita que esta esteja mais ativa.

Um dos especialistas referiu, ainda, a possibilidade de utilizar a aplicação *Airdrop*, que permite a partilha do documento do teste entre dispositivos (computador e tablet), estando o avaliador no computador com o teste e a grelha de avaliação, que pode ser preenchida informaticamente, e a criança com o tablet, em que apenas pode manipular a transição de slides e a seleção de respostas. Isto permitiria que a criança tivesse ainda mais autonomia e estivesse mais entusiasmada no decorrer da avaliação. A opinião geral aponta para que a forma como as respostas são selecionadas seja decidida entre a criança e o avaliador, tendo em conta os equipamentos informáticos disponíveis.

Segundo os especialistas, as áreas que o TAC-LGP pretende avaliar são as mais pertinentes para retirar uma conclusão das capacidades compreensivas da criança surda, dado que também permitem tirar ilações de outras questões relacionadas com o desenvolvimento da linguagem. Permitem, ainda, perceber as áreas em que a criança possa ter mais dificuldades e quais as possíveis causas das mesmas. Os professores de Educação Especial (EE) referem, ainda, a importância que poderá ter esta avaliação para uma posterior aprendizagem do português através de aspetos contrastivos entre as gramáticas das duas línguas.

Verificamos que na aplicação do teste, a apresentação dos elementos deve ter uma ordem fixa. Em primeiro lugar deve ser visualizado o vídeo com o gesto e só posteriormente se devem mostrar as imagens. Quando os dois elementos são simultâneos isso leva a uma focagem da atenção exclusivamente nos vídeos tornando a resposta precipitada. No caso em que surge a imagem previamente e só depois o vídeo não se verifica dificuldade.

Segundo os especialistas, o tempo de aplicação do teste deve ser ajustado consoante a criança, com base no conhecimento das suas capacidades de atenção e concentração.

Na aplicação que foi feita às crianças verificamos que, em média, demoraram cerca de 60 minutos a concluir o teste e que, no final, apresentavam já algum cansaço. Daqui retiramos como ilação que seria talvez favorável a divisão da aplicação do teste em duas sessões de 45 minutos. Desta forma aproveitaríamos os períodos de atenção de cerca de 30 minutos em cada sessão, contando com uma contextualização e pequenas conversas ao longo da aplicação, como forma de manter a criança mais entusiasmada. Esta foi mesmo a opinião formulada pela maioria dos especialistas.

Quanto à grelha de avaliação, de acordo com a opinião dos especialistas e a aplicação feita às crianças pode considerar-se que o seu preenchimento é fácil, conseguindo obter uma leitura dos resultados de forma simples e os espaços para observações são os indicados.



**2- Fonologia – Gestos/pseudogestos**

<b>EXEMPLO: PATO</b>			
<b>Gestos Cotação</b>	<b>1 Ponto</b> <small>(identifica o vídeo/gesto correto)</small>	<b>0,5 Pontos</b> <small>(pede para rever o vídeo mais uma vez e identifica o correto)</small>	<b>0 Pontos</b>
<b>2.1. BANANA</b>			
<b>2.2. FELIZ</b>			
<b>2.3. CARRO</b>			
<b>2.4. PASSARO</b>			
<b>2.5. CASACO</b>			
<b>2.6. AMARELO</b>			
<b>2.7. PERA</b>			
<b>2.8. BARCO</b>			
<b>2.9. CHAPEU</b>			
<b>2.10. FEIO</b>			
<b>Contagem:</b>			
<b>TOTAL (%)</b> <small>(Calculo % = contagem:30 x 100)</small>		<b>% de êxitos</b>	<b>% de erros</b>

*Figura 16- Grelha de Registo TAC-LGP: registo das cotações por item*

No entanto, o registo das cotações pode ser feito de forma diferente. Em vez da forma que propomos como exemplificamos na Figura 13, com base nas sugestões dos especialistas, dever-se-ia apresentar os valores das cotações em grelha para que o avaliador apenas tivesse de pontuar o que a criança obteve sem ter de escrever, tal como na Figura 14. Dever-se-ia também, acrescentar uma coluna reservada a um desempenho acima do esperado, para salientar aspetos em que a criança esteve realmente bem, com base no grau de dificuldade daquele item, apresentando uma aparência semelhante ao exposto na Figura 14. O resultado seria aquele que apresentamos na figura 17.

2- Querologia – Gestos/pseudogestos				
Cotação	1 Ponto	0,5 Pontos	0 Pontos	Observações
Gestos	Identifica a imagem	Pede para ver o vídeo, uma repetição e identifica a imagem	Não responde; responde incorreta ou pede para ver o vídeo mais que duas vezes	
<b>2. PATO (exemplo)</b>				
2.1. BANANA	1	0,5	0	
2.2. FELIZ	1	0,5	0	
2.3. CARRO	1	0,5	0	
2.4. PASSARO	1	0,5	0	
2.5. CASACO	1	0,5	0	
2.6. AMARELO	1	0,5	0	
2.7. PERA	1	0,5	0	
2.8. BARCO	1	0,5	0	
2.9. CHAPEU	1	0,5	0	
2.10. FEIO	1	0,5	0	
<b>Contagem:</b>				
<b>TOTAL (%)</b>	% de êxitos		% de erros	
<small>(Cálculo % contagem: 10 x 100)</small>				

Figura 17-Grelha de Registo TAC-LGP: proposta de alteração dos especialistas

Além disso, no espaço dedicado à caracterização da criança, deveria ser alterada a ordem pela qual são apresentadas as informações relativamente à surdez e acrescentados alguns itens.

Assim, a ordem passaria ser a seguinte: 1- idade de diagnóstico, 2- tipo/grau de surdez, 3- causa da surdez, 4- tipo de ajuda, 5- idade em que foi colocada a ajuda técnica.

<p>Familiares surdos (preferentes em LGP com quem tem contacto frequente):</p> <p>Idade com a qual começou a ter contacto com a LGP: _____</p> <p>Idade com que começou a ser apoiado (Prof EE e Prof LGP): _____</p> <p>Acolitação, por parte dos familiares (pais, avós), relativamente à LGP: _____</p> <p>Domínio da LGP por parte dos pais: _____</p>	<p>Familiares surdos (preferentes em LGP com quem tem contacto frequente):</p> <p>Tipo de contacto com LGP: <input type="radio"/> Contacto natural - casa <input type="radio"/> Contacto formal - escola</p> <p>Idade com que começou a ser apoiado (Prof EE e Prof LGP): _____</p> <p>Acolitação, por parte dos familiares (pais, avós), relativamente à LGP: _____</p> <p>Domínio da LGP por parte dos pais: _____</p>
--	--

Figura 18- Grelha de registo de avaliação - versão protótipo e a reformulação.

Poderia fazer-se também algumas alterações, nomeadamente mudar a questão da *Idade com a qual começou a ter*

contacto com a LGP, para Tipo de contacto com a LGP e colocar duas opções 1- natural e 2- escola, como ilustra a Figura 18.

No final, para registo do perfil do aluno, segundo os especialistas, dever-se-ia colocar uma grelha com as cotações que cada resposta pode ter, como está representado na Figura 19. O avaliador deve rodear ou ligar os pontos para que se faça uma leitura mais rápida das áreas forte, fracas e emergentes da criança.

Perfil de Compreensão da LGP							
Perfil de êxitos							
0	0	0	0	0	0	0	0
10	10	10	10	10	10	10	10
20	20	20	20	20	20	20	20
30	30	30	30	30	30	30	30
40	40	40	40	40	40	40	40
50	50	50	50	50	50	50	50
60	60	60	60	60	60	60	60
70	70	70	70	70	70	70	70
80	80	80	80	80	80	80	80
90	90	90	90	90	90	90	90
100	100	100	100	100	100	100	100
1- Vocabulário Receptivo	2- Onorologia - Gestos/ pseudogestos	3- Onorologia- Pares mínimos	4- Morfologia- Singular/ Plural	5- Morfologia- Masculino/ Feminino	6- Semântica- Compreensão de instruções	7- Semântica- Compreensão de enunciados	8- Compreensão de uma narrativa

Figura 19- Grelha de registo da avaliação - Perfil de êxitos

### 3.2. Apresentação, qualidade visual e gráfica

Um segundo aspeto a analisar diz respeito à forma como os especialistas avaliaram a apresentação do instrumento, assim como a qualidade visual e gráfica do mesmo.

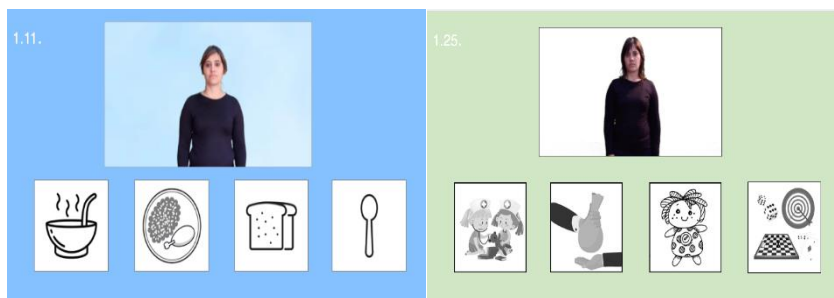
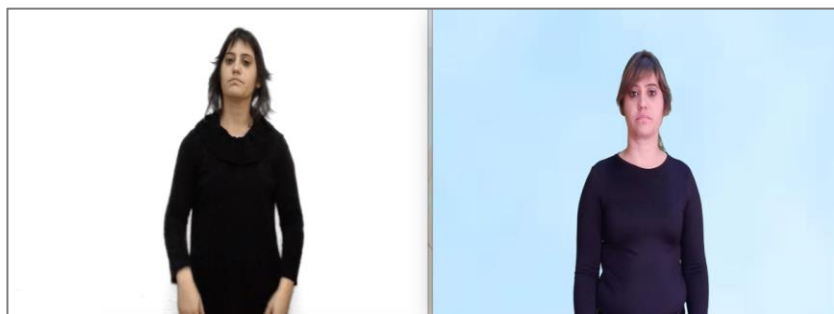


Figura 20- Fundos aplicados nos vídeos 1- versão protótipo e 2- reformulação)

Relativamente ao *layout* do instrumento, as cores utilizadas como fundos foram consideradas as mais indicadas. No entanto, dois especialistas surdos sugeriram a alteração do fundo em que os vídeos são inseridos para uma cor que não o branco, mas de tons claros, de forma a não ser tão monótono. Assim, na sua opinião, tornar-se-ia menos monótono o *layout* do teste, dado que as crianças gostam de cores. A comparação pode ser feita através da análise da Figura 20.

Quanto à qualidade gráfica dos vídeos, na sua maioria consideram aceitável. Sugerem, porém, que sejam repetidas as suas gravações, de preferência utilizando material de iluminação próprio e contínuo ao longos dos vídeos.

Estas sugestões permitem que ao ser aplicado o *Chroma Key* não seja tão notório o ruído visual que formam as sombras quando a pessoa está a gestuar. Na Figura 21 temos o exemplo dos vídeos na versão protótipo e numa reformulação. Apesar de não ter sido possível a utilização de material de iluminação profissional, tendo mais em atenção as condições do espaço em que foram realizadas as filmagens, foi possível melhorar a sua qualidade gráfica.



*Figura 21- Vídeos após aplicação da técnica Chroma Key (versão protótipo e reformulação).*

No que diz respeito aos tamanhos das imagens e dos vídeos, são tidos como os ideais, sendo possível uma boa visualização e respetiva compreensão dos diferentes elementos pelo que a sua disposição e tamanho não necessitam de ser alterados.


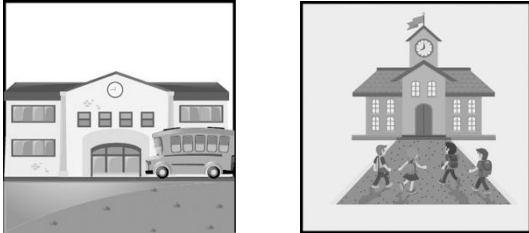
No que concerne às imagens, os especialistas referem que deve existir alguma equidade entre as mesmas, selecionando um tipo de imagem e que sejam todas dentro do mesmo registo gráfico. Porém, realçam que seriam preferenciais as imagens apenas com traço ou as imagens de sombra.



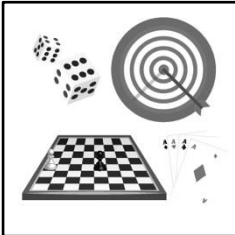
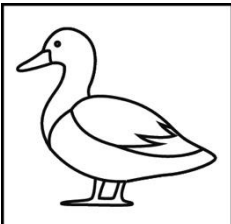
Os especialistas apontaram ainda algumas imagens que consideram não perceptíveis ou fáceis de identificar por parte das crianças por causarem dúvida, como seria o caso da imagem do item 1.9. de pintar, que não tendo o papel representado pode induzir a criança em erro na identificação da ação, a imagem do item 1.11 de sopa, por não se perceber que se trata de uma taça de sopa. No item 1.12. a imagem de escola e de hospital, por serem demasiado parecidas de forma pouco semelhante ao que será espera que as crianças conheçam. A imagem do jornal no item 1.21, por ser difícil de distinguir entre o jornal representado

e uma revista. A imagem do comboio no item 1.28, por não ser bem perceptível que é um comboio na imagem.

No item 1.11, a imagem do prato de comida e no item 1.15, a imagem do sapato que pode ser considerado uma bota e gerar alguma confusão na criança. No item 1. 25. a imagem dos jogos deveria ser substituída por jogos que sejam comuns entre as crianças desta idade. E ainda, no item 5, consideram que as imagens de alguns animais, tais como a de coelha, pato e cão, não estão bem marcadas, com elementos que diferenciem o género.

No Quadro 7 podemos ver alguns exemplos das imagens que foram consideradas inapropriadas para o instrumento TAC-LGP por parte do grupo de especialistas.



Item	Imagem
1.11.	
1.12	

1.15.	
1.21.	
1.25.	
5.2.	

--	--

*Quadro 7- Imagens consideradas inapropriadas pelos especialistas.*

As crianças também demonstraram mais dúvidas e hesitações na maioria das imagens referidas pelos especialistas. De forma geral, revelaram alguma dificuldade na identificação de determinadas imagens, nomeadamente na imagem de escola e de pintar que podemos ver no Quadro 8.

Item	Imagem
1.9.	
1.12.	

*Quadro 8- Exemplos de imagens em que as crianças apresentaram dúvidas*



### 3.3. Conteúdos específicos

Outro aspeto a considerar diz respeito à forma como os especialistas avaliaram os conteúdos específicos do instrumento TAC-LGP.

Ao analisar, de forma geral, a opinião dos especialistas quanto à qualidade gestual dos vídeos do teste, verificamos que alguns gestos eram realizados no espaço em frente à cara da gestuante, noutros casos verificamos que o gesto era realizado com demasiadas repetições.

No Quadro 9 elencamos os vídeos nos quais, com base na avaliação dos especialistas, se verificaram estas situações e que devem ser corrigidas, de forma a não intervir na compreensão da criança sobre o vídeo e o seu conteúdo.

Gestos realizados em frente à cara da gestuante	Gestos com repetições do movimento
1.5. AVIÃO	1.14. CONTENTE
1.8. BOLACHA	1.16. CORRER
1.9. PINTAR	1.21. LIVRO
1.12. ESCOLA	1.29. ESTRELA
1.13. VER	2.2. AVIÃO
1.23. PORTA	
1.29. ESTRELA	
2.2. FELIZ	
2.3. CARRO	
3.7. SAPATO	
7.4. (enunciado)	

Quadro 9- Vídeos que devem ser reformulados e quais os motivos.

Os especialistas surdos referiram a necessidade de mais expressão facial, podendo existir algum exagero na mesma, uma vez que se trata de um instrumento para crianças, de forma a captar mais a sua atenção e a conferir o significado a determinadas informações, principalmente na compreensão de enunciados.

Acrescentaram que se deve ter especial cuidado nos gestos mais icônicos de forma a não facilitar a tarefa que se pretende avaliar e frisaram a utilização da expressão como esta sendo uma unidade de significado da LGP com especial relevância para a compreensão e significado da mensagem, apontando ainda a importância que a expressão acarreta para análise da estrutura da língua na faixa etária que o instrumento pretende avaliar, como possível paralelismo para unidades linguísticas do português com funções semelhantes, com a sua entrada para o 1º ciclo do ensino básico.

Dado que cada item pretende avaliar uma área linguística específica, consideramos mais simples apresentar os resultados respeitando a ordem dos itens do teste TAC-LGP.

Quanto ao Item 1 (Vocabulário Recetivo), o grupo de especialistas considerou-o pertinente, na medida em que o vocabulário recetivo é um requisito para a receção e processamento de informação. O vocabulário apresentado enquadra-se no léxico dominado pela maioria das crianças na faixa etária a que se destina o instrumento e o número de itens é o mais indicado.

Relativamente à informação que podemos retirar da avaliação deste primeiro item, é pertinente na medida em que podemos verificar algumas dificuldades consistentes, assim como a dúvida em determinados itens que poderiam levar, num contexto de avaliação formal, a que fossem efetuados outros tipos de avaliação de maneira a verificar se a criança domina ou não o vocabulário em dúvida, dado que em alguns itens a criança pode responder em função da exclusão dos restantes.

Neste item, o grupo de crianças revelou um domínio sobre o vocabulário apresentado, não demonstrando dúvidas nos gestos apresentados e na forma como os mesmos eram

gestuados, associando o gesto à imagem, em algumas situações por exclusão das imagens restantes.

As falhas encontradas estariam relacionadas com dúvidas nas imagens, dificuldades na realização próprias da avaliação a que o teste se propõe, avaliar a sua compreensão. Os itens que apresentam mais erros são em situações de pares de gestos muito semelhantes, como o caso do item 1.17. LARANJA, que na sua maioria associaram à imagem do gato, no item 1.26. GORDO, associaram à imagem de pêssego, ou de gestos dentro do mesmo campo semântico, como caso do item 1.7. BOLACHA, associaram à imagem de leite, e no item 1.30. PASSEAR, que associaram à imagem do avião. Por último, não podemos excluir a possibilidade de não conhecerem determinado gesto, mas não o referirem ao avaliador.

No que diz respeito ao Item 2 (Gestos/ Pseudogestos/), os especialistas consideram muito pertinente a avaliação da discriminação entre gestos e pseudogestos. Alguns especialistas referem que deveriam existir menos vídeos por questão, começando com dois vídeos e terminando com quatro vídeos, aumentando o grau de dificuldade ao longo do item e ainda que deveriam existir mais pseudogestos com parâmetros semelhantes aos do gesto alvo. Todos os especialistas concordam que não se deveria aumentar o grau de dificuldade do item, assim como que não deveriam existir mais pseudogestos com parâmetros diferentes do gesto alvo.

Dos pseudogestos apresentados, os especialistas consideram que deveriam ser retificados o do item 2.5., substituindo o pseudogesto que se assemelha ao gesto CAMISOLA, por um pseudogesto que se aproxime do gesto CASACO, que é o gesto alvo, e ainda, o item 2.9., mantendo o mesmo pseudogesto mas com menos movimento para se assemelhar mais ao gesto alvo CHAPÉU.

As ilações retiradas da aplicação ao grupo de crianças remetem para que, na sua maioria, não estão habituadas a este tipo de atividades, pelo que dos itens todos foi aquele em que revelaram mais dificuldade em compreender qual o objetivo do mesmo. Em geral, todos revelaram alguma impaciência para visualizar os quatro vídeos, precipitando-se nas suas respostas. A ordem de apresentação dos itens também poderá ser alterada, apresentando os vídeos e no final a imagem, de forma a aumentar o grau de dificuldade e como forma de avaliar a capacidade de atenção visual da criança.

Quanto ao Item 3 (Pares Mínimos), relativamente à estrutura, os especialistas, referem que esta é a mais apropriada (dois vídeos e uma imagem).

No entanto, dois especialistas referem que alguns dos pares apresentados não podem ser considerados pares mínimos, nomeadamente, os pares: 3.2. BONECO/AMIGO por terem configuração e movimentos diferentes; 3.3. COMBOIO/POLÍCIA, por terem movimento e orientação diferentes; 3.4. BOLACHA/TÓTÓ, por terem orientação e expressão diferentes; 3.5. CAVALO/BRINQUEDO, por terem movimentos e localizações diferentes; 3.6. FRIO/CÃO, por terem movimento e expressão facial diferentes. Seriam, assim, gestos parónimos.

Quanto ao par 3.7. SAPATO/CINCO, não o consideraram como par mínimo dado que na sua opinião o gesto SAPATO apresentado não é o mais correto, já que deveria ser feito com referência ao elástico, com a mão em configuração bico de águia.

As crianças compreenderam o objetivo do item, realizando o mesmo com relativa facilidade. As dificuldades apresentadas prendem-se com dificuldades específicas na área linguística que o item pretende avaliar.

No Item 4 (Singular/Plural), os especialistas nada têm a apontar, referindo que o item está bem formulado, sendo pertinente fazer uma avaliação à capacidade de a criança analisar o singular e o plural nas suas diferentes formações.

As crianças, a nível prático compreenderam o exercício, porém demonstraram dificuldade na compreensão da formação do plural através dos classificadores.

Quanto ao Item 5 (Feminino/Masculino), tal como no item anterior, os especialistas consideram que está bem estruturado e que é pertinente fazer esta avaliação.

As crianças mostraram facilidade na execução do item, revelaram apenas algumas dificuldades na identificação das imagens dos animais como masculino e feminino, como já referido.

No Item 6 (Compreensão de Instruções), os especialistas consideram que este não será fácil de ser executado pelas crianças, necessitando de um exemplo para começar. Relativamente às questões 6.2. e 6.5. existem elementos que podem ser pouco perceptíveis, como o gesto de computador que é realizado como PORTATIL e que pode induzir a criança em erro 'Quanto à estrutura frásica, deveria ter mais pausas e apenas ser solicitada uma ação de cada vez.

Na aplicação às crianças verificou-se alguma dificuldade na realização do item, sendo que todos necessitaram de exemplo com concretização pelo avaliador, para conseguir perceber o objetivo. Também a nomeação dos objetos a utilizar durante o item antes de iniciar foi relevante para o seu desempenho. De forma geral, as crianças revelaram muita dificuldade na compreensão das mensagens deste item.

Um dos especialistas refere que este item e o item 7, o seguinte, deveriam ser agrupados num único ponto denominado de item 6- *Compreensão de Enunciados*, passando o item 6 desta

versão a ser item o 6.1. *Cumprimento de instruções/ordens* e o atual item 7, o item 6.2. *Compreensão por associação a imagem*.

Relativamente ao Item 7 (Compreensão de Enunciados), os especialistas consideram que a avaliação de enunciados da forma que aqui apresentamos é de elevada importância, dado que, nesta situação, a criança tem de analisar a estrutura frásica enquanto elemento com significado, mas necessita de compreender cada uma das unidades que a constitui. A associação entre o enunciado e a imagem exige que a criança domine também a atenção visual a nível gráfico, uma vez que na sua maioria, são apresentadas imagens muito semelhantes em que apenas se troca o objeto ou o sujeito.

Os itens 7.4. e 7.6. foram os que receberam mais atenção por parte dos especialistas. No caso do primeiro, 7.4. pelo facto de no enunciado não ser referido o NÃO.HAVER, mas apenas o movimento das folhas a cair, e nas imagens não estar presente nenhuma imagem de uma árvore com folhas a cair e a imagem alvo ser uma árvore sem folhas. Segundo alguns elementos deste grupo tal apresentação do enunciado e da imagem pode levar a que a criança não consiga relacionar o enunciado com nenhuma das imagens, aconselhando a que seja alterado o enunciado ou a imagem. Outros especialistas consideram que este aspeto pode ser considerado como um ponto a avaliar, a capacidade de a criança compreender mensagens não diretas.

O item 7.5. é referido como aquele cuja importância é mais elevada, uma vez que a criança tem de associar estado-causa, mencionam que este item deveria ter mais enunciados de forma a ter mais exemplos de tipos de construções frásicas em LGP a avaliar.

Quanto ao grupo de crianças, verificamos com a aplicação deste item que não estão habituados a este tipo de exercícios, necessitando de mais tempo para compreenderem qual o

objetivo e respondendo de forma precipitada. Praticamente em todas as questões foram necessárias repetições, pelo menos uma vez, para conseguirem ver e compreender o enunciado completo. Os itens 7.2. e 7.6. foram aqueles em que se verificaram mais erros, na sua maioria pela troca do sujeito, feminino-masculino, ou pela troca do objeto. No caso do item 7.6. foi necessária a repetição presencial em algumas situações, revelando dificuldade na compreensão do advérbio de lugar.

No que concerne ao Item 8 (Compreensão de Narrativas), o grupo de especialistas considera a história apresentada adequada à faixa etária à qual o instrumento se destina, não sendo necessárias alterações ao nível da sua complexidade e duração.

Relativamente à apresentação da narrativa aconselham a que no início da história, antes de começar a narração, sejam apresentadas todas as imagens, de forma que a criança tenha um primeiro contacto e familiarização com a história.

Ao longo da narrativa, indicam que deveria existir algum tempo de pausa entre frases gestuais, de forma a facilitar a compreensão e a relação entre as ideias, por exemplo, no início da história, existir uma pausa mais longa entre o título e o início da narração.

Segundo o grupo de especialistas dever-se-ia colocar as imagens da história nas questões e não criar imagens novas para esse efeito, pois podem levar a alguma confusão por parte da criança. A sua maioria refere que se deveriam introduzir mais perguntas de resposta aberta, podendo retirar ainda mais informações da criança para realizar o seu perfil.

Com a aplicação ao grupo de crianças, verificamos que, de forma geral, a mensagem da história foi compreendida. Atestamos que existiram algumas dificuldades na identificação das respostas através de imagens que não as da história.

Neste item verificamos mais necessidade por parte das crianças de interagirem com o aplicador, como forma de mostrarem que compreenderam a história e que se identificam com o tema, assim como de perceberem se efetivamente aquilo que compreenderam é o correto através da interação com o adulto.

]



## Capítulo IV- Síntese dos resultados

Tendo por base o trabalho empírico realizado, desde a construção do instrumento até à análise de dados obtidos através das grelhas preenchidas pelos especialistas e da aplicação às crianças, é possível sintetizar alguns dos resultados obtidos relacionando-os com as questões de investigação colocadas, de forma a tentarmos perceber em que medida o nosso trabalho permitiu criar uma proposta viável de um instrumento de avaliação para a LGP.

Assim a primeira questão colocada era:

### **- Que estrutura deve ter um instrumento para avaliar a língua gestual em crianças surdas?**

É necessário ter em conta a estrutura da LGP como sendo completamente diferente da estrutura do português. Nesse sentido é necessário que haja um conhecimento aprofundado da estrutura da LGP, que é extremamente visual, para a elaboração de um instrumento de avaliação para crianças surdas. Tendo isto em consideração, o instrumento que propomos é constituído por vídeos e imagens, sendo toda a informação visual.

Também resultou daqui a necessidade de que este seja apelativo para as crianças e que permita que participem diretamente na sua aplicação. A criança pode manipular as alterações de slides à medida que vai respondendo.

É importante também ter em consideração a apresentação dos diferentes elementos do teste, nomeadamente a sua sequência para que a criança vá monitorizando a lógica do próprio teste e que este não se torne cansativo ou desorganizado. Assim, consoante o item, os elementos (imagens e vídeos) surgem em tempos diferentes. No item do vocabulário recetivo,

deve surgir primeiro o vídeo, visualizado e depois as quatro imagens.

Nos itens de querologia (pseudogestos; pares mínimos e parónimos) deve surgir primeiro a imagem e, em seguida, os vídeos. No item de morfologia (singular/plural) deve surgir o vídeo e, só após a sua visualização, as imagens. No caso do outro item de morfologia (feminino/masculino) deve surgir a imagem e depois os vídeos. Para o item de compreensão de enunciados, deve ser primeiro visto o vídeo e depois apresentadas as imagens. Pretende-se que o grau de dificuldade do instrumento aumente com estas pequenas alterações, dado que a criança necessitará de concentrar-se mais no vídeo e necessitará de recorrer à memória a curto prazo sem apoio. Espera-se ainda que a criança foque mais a sua atenção em cada um dos elementos, sem se dispersar pelas diferentes informações visuais que surgem.

O tempo de aplicação deve ser ajustado às características da criança, de modo que não se crie cansaço, podendo mesmo dividir a aplicação do teste em várias sessões. Há a necessidade de dosear o grau de dificuldade do teste de modo que as questões mais complexas não sejam remetidas para o final. Por este motivo propomos que os itens sejam apresentados pela seguinte ordem:

- Item 1- Vocabulário Recetivo;
- Item 2- Querologia: Pares Mínimos/Parónimos;
- Item 3: Compreensão de Instruções
- Item 4: Morfologia: Singular Plural
- Item 5: Querologia: Gestos/Pseudogestos
- Item 6: Compreensão de Enunciados Gestuais
- Item 7: Morfologia: Feminino/Masculino

Item 8: Compreensão de Narrativa.

Relativamente às grelhas de preenchimento, é necessário atender aos aspetos da cotação, acrescentar uma coluna destinada ao registo do desempenho da criança, do perfil da criança e umas pequenas alterações quanto às questões de caracterização da criança. Nesse sentido, apresentamos já uma proposta de reformulação relativamente ao nosso instrumento.

Reformulamos as ordens das questões de caracterização da criança, como referimos no ponto 3.1. do capítulo III, assim como a questão referente ao início do contacto com a LGP. Ainda, reformulamos a forma como é feito o registo da cotação, a forma como os itens de compreensão de enunciados e narrativa são apresentados, mudando as frases de português para glosa e a tabela de registo do perfil da criança foi reformulada de forma a ser mais fácil a sua leitura global. Podemos ver alguns exemplos das alterações aqui referidas na Figura 22.

<p><b>Teste de Avaliação de Compreensão da Língua Gestual Portuguesa (TAC-LGP)</b>  <b>Grelha de Registo</b>          (LGP)</p> <p>Caracterização da Criança:</p> <p>Nome: _____ Data de Nascimento: ____/____/____</p> <p>Mãe de diagnóstico: _____</p> <p>Tipo(s) de surdez: _____</p> <p>Classe de surdez: _____</p> <p>Tipo de contacto com LGP:  <input type="radio"/> Contacto natural - oral  <input type="radio"/> Contacto formal - escrito</p> <p>Famílias surdas (profissionais em LGP com quem tem contacto frequente): _____</p> <p>Mãe com que contacto a ser aplicado (Por EE e Por LGP): _____</p> <p>Avaliação, por parte dos familiares (pai, mãe, irmão/irmã) à LGP: _____</p> <p>Domínio da LGP por parte dos pais: _____</p> <p>Nível de fluência que frequenta: _____</p> <p>Sexo do J língua ou sexo de J Integrado: _____</p> <p>Avaliação realizada em: ____/____/____</p> <p>Observador/Classe mobiliza por: _____</p>	<p><b>5- Morfológico-Masculino/Feminino</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Cotação</th> <th colspan="3">Pontos</th> <th rowspan="2">Observações</th> </tr> <tr> <th>1 Ponto</th> <th>0,5 Pontos</th> <th>0 Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Gestos</b></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.1. CAÇADORA</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.1. HONHEM</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.2. PAPO</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.3. MENINO</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.4. GALO</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.5. BOV</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.6. PROFESSOR</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.7. COELHO</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.8. PRINCEZA</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.9. ENFERMEIRO</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>S.10. MÉDICO</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Contagens:</b></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>TOTAL (%)</td> <td></td> <td>% de falha</td> <td>% de acerto</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>6- Semântico-Compreensão de Instruções</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Cotação</th> <th colspan="3">Pontos</th> <th rowspan="2">Observações</th> </tr> <tr> <th>1 Ponto</th> <th>0,5 Pontos</th> <th>0 Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Instruções</b></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.1. TU LARGO AZUL</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.2. TU LARGO COMPUTADOR AO LADO POR</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.3. TU LARGO VERDE COPO DENTRO</td> <td>1</td> <td>0,5</td> <td>0</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Cotação	Pontos			Observações	1 Ponto	0,5 Pontos	0 Pontos	<b>Gestos</b>					S.1. CAÇADORA					S.1. HONHEM	1	0,5	0		S.2. PAPO	1	0,5	0		S.3. MENINO	1	0,5	0		S.4. GALO	1	0,5	0		S.5. BOV	1	0,5	0		S.6. PROFESSOR	1	0,5	0		S.7. COELHO	1	0,5	0		S.8. PRINCEZA	1	0,5	0		S.9. ENFERMEIRO	1	0,5	0		S.10. MÉDICO	1	0,5	0		<b>Contagens:</b>					TOTAL (%)		% de falha	% de acerto		Cotação	Pontos			Observações	1 Ponto	0,5 Pontos	0 Pontos	<b>Instruções</b>					6.1. TU LARGO AZUL	1	0,5	0		6.2. TU LARGO COMPUTADOR AO LADO POR	1	0,5	0		6.3. TU LARGO VERDE COPO DENTRO	1	0,5	0		<p><b>Perfil de Compreensão de LGP</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="10">Perfil de falhas</th> </tr> <tr> <th>0</th><th>0</th><th>0</th><th>0</th><th>0</th><th>0</th><th>0</th><th>0</th><th>0</th><th>0</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td></tr> <tr><td>20</td><td>20</td><td>20</td><td>20</td><td>20</td><td>20</td><td>20</td><td>20</td><td>20</td><td>20</td></tr> <tr><td>30</td><td>30</td><td>30</td><td>30</td><td>30</td><td>30</td><td>30</td><td>30</td><td>30</td><td>30</td></tr> <tr><td>40</td><td>40</td><td>40</td><td>40</td><td>40</td><td>40</td><td>40</td><td>40</td><td>40</td><td>40</td></tr> <tr><td>50</td><td>50</td><td>50</td><td>50</td><td>50</td><td>50</td><td>50</td><td>50</td><td>50</td><td>50</td></tr> <tr><td>60</td><td>60</td><td>60</td><td>60</td><td>60</td><td>60</td><td>60</td><td>60</td><td>60</td><td>60</td></tr> <tr><td>70</td><td>70</td><td>70</td><td>70</td><td>70</td><td>70</td><td>70</td><td>70</td><td>70</td><td>70</td></tr> <tr><td>80</td><td>80</td><td>80</td><td>80</td><td>80</td><td>80</td><td>80</td><td>80</td><td>80</td><td>80</td></tr> <tr><td>90</td><td>90</td><td>90</td><td>90</td><td>90</td><td>90</td><td>90</td><td>90</td><td>90</td><td>90</td></tr> <tr><td>100</td><td>100</td><td>100</td><td>100</td><td>100</td><td>100</td><td>100</td><td>100</td><td>100</td><td>100</td></tr> </tbody> </table> <p><b>Síntese de avaliação</b></p> <p><b>Áreas Fortes:</b></p> <p><b>Áreas Fracas:</b></p> <p><b>Áreas emergentes:</b></p> <p><b>Observações:</b>          (apoiar à melhoria; propostas de atividades...)</p>	Perfil de falhas										0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Cotação	Pontos			Observações																																																																																																																																																																																																																																
	1 Ponto	0,5 Pontos	0 Pontos																																																																																																																																																																																																																																	
<b>Gestos</b>																																																																																																																																																																																																																																				
S.1. CAÇADORA																																																																																																																																																																																																																																				
S.1. HONHEM	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.2. PAPO	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.3. MENINO	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.4. GALO	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.5. BOV	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.6. PROFESSOR	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.7. COELHO	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.8. PRINCEZA	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.9. ENFERMEIRO	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
S.10. MÉDICO	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
<b>Contagens:</b>																																																																																																																																																																																																																																				
TOTAL (%)		% de falha	% de acerto																																																																																																																																																																																																																																	
Cotação	Pontos			Observações																																																																																																																																																																																																																																
	1 Ponto	0,5 Pontos	0 Pontos																																																																																																																																																																																																																																	
<b>Instruções</b>																																																																																																																																																																																																																																				
6.1. TU LARGO AZUL	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
6.2. TU LARGO COMPUTADOR AO LADO POR	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
6.3. TU LARGO VERDE COPO DENTRO	1	0,5	0																																																																																																																																																																																																																																	
Perfil de falhas																																																																																																																																																																																																																																				
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																											
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10																																																																																																																																																																																																																											
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20																																																																																																																																																																																																																											
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30																																																																																																																																																																																																																											
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40																																																																																																																																																																																																																											
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50																																																																																																																																																																																																																											
60	60	60	60	60	60	60	60	60	60																																																																																																																																																																																																																											
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70																																																																																																																																																																																																																											
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80																																																																																																																																																																																																																											
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90																																																																																																																																																																																																																											
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100																																																																																																																																																																																																																											

Figura 22- Reformulação da Grelha de Registo.

- Qual o formato que deve ter um instrumento de avaliação da língua gestual para a criança surda?

Relativamente a esta questão, torna-se importante realçar que um instrumento desta natureza tem de ser visual e envolver vídeos já que a língua gestual é tridimensional. Nesse sentido a qualidade gráfica dos vídeos é um elemento a ter em preocupação, nomeadamente a eliminação de ruídos visuais.

Na esfera da execução gestual dos vídeos, é necessário ter em atenção o espaço em que o gesto é realizado, dado que verificamos algumas situações em que era produzido em frente à cara, assim como a repetição do movimento mais vezes do que o aquelas que constituem o gesto. É ainda necessária uma reformulação ao nível da expressão facial do gestuante, que deve ser mais exagerada para ser mais cativante.

Quanto aos fundos, também é necessária uma atenção especial para que seja estabelecido um contraste com o gestuante.

No que respeita às imagens que a criança terá de selecionar, é fundamental que tenham o mesmo registo gráfico e que sejam facilmente perceptíveis e identificáveis.

Tendo em conta as sugestões, concluímos que poderíamos evoluir para uma versão do TAC-LGP com o formato que apresentamos na Figura 23.

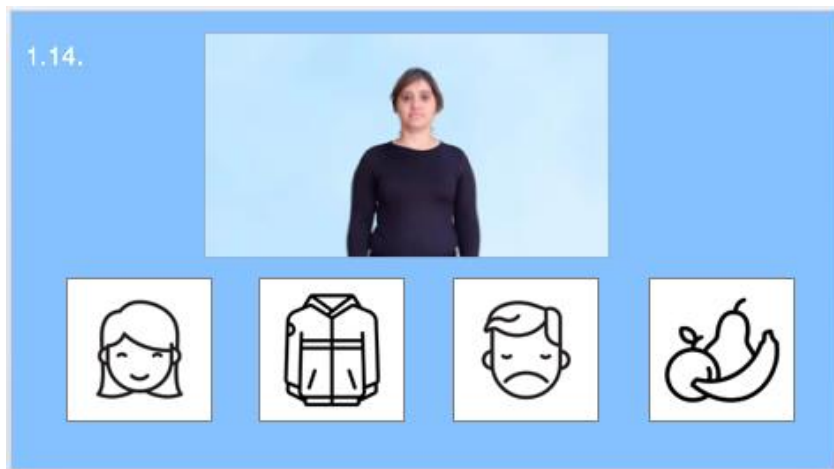


Figura 23- Proposta de reformulação do formato do TAC-LGP

Os fundos passam ambos a tons de azul, sendo o fundo do slide mais forte que o do vídeo para criar contraste entre os diferentes elementos sem desviar a atenção ou criar cansaço à criança.

Apresentamos uma possível reformulação dos vídeos, apresentando menos ruído visual e também com mais rigor gestual, ao nível do espaço sintático, movimento e expressão facial, apresentamos alguns exemplos na Figura 24.

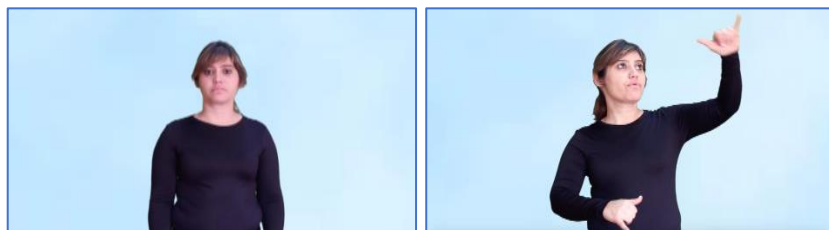


Figura 24- Exemplos de vídeos reformulados do TAC-LGP

Relativamente às imagens, apresentamos uma possível ideia para a qual poderiam evoluir, apresentando um só traço, mais semelhantes entre si, mostrando coesão na apresentação do instrumento, menos confusas e ambíguas e com objetos mais adaptados à realidade das crianças a que o instrumento se destina. Apresentamos alguns exemplos no Quadro abaixo.

			
JORNAL	HOSPITAL	PINTAR	SOPA
			
SAPATO	PÃO	PEIXE	TRISTE

Quadro 10- Proposta de reformulação das imagens TAC-LGP

Nas alterações das imagens não foram contempladas as imagens dos itens relativos à compreensão de enunciados, dado que as imagens foram consideradas apropriadas. Tentamos apenas manter um aspeto mais semelhante, retirando o fundo cinzento que algumas destas imagens apresentavam.

**- Quais os itens que devem constituir os instrumentos de avaliação da compreensão da LGP de crianças surdas?**

A seleção e definição dos itens que devem constituir este instrumento foi talvez um dos aspetos mais complexos na realização desta investigação. Como referimos ao longo do trabalho, existem vários instrumentos de avaliação de linguagem, mas não foi possível encontrar nenhum que especificamente avaliasse só a compreensão da LGP. Daí que, como também já referimos, tenhamos selecionado alguns itens, com base em instrumentos elaborados para outras línguas gestuais tendo por base o conhecimento direto da LGP, conhecimento direto dos contextos de aquisição e aprendizagem de LGP de crianças surdas desta idade e a bibliografia consultada.

A participação do grupo de especialistas revelou-se uma mais-valia, nomeadamente no que diz respeito à validação inicial dos diferentes itens.

Assim, consideramos que um instrumento desta natureza deve conter os seguintes itens:

- Item 1- Vocabulário Recetivo;
- Item 2- Querologia: Pares Mínimos/Parónimos;
- Item 3: Compreensão de Instruções
- Item 4: Morfologia: Singular Plural
- Item 5: Querologia: Gestos/Pseudogestos
- Item 6: Compreensão de Enunciados Gestuais
- Item 7: Morfologia: Feminino/Masculino
- Item 8: Compreensão de Narrativa.

No item que avalia a discriminação entre gestos e pseudogestos, sentimos alguma dificuldade por parte das crianças em perceber o seu objetivo. Nesse sentido, propomos

para uma versão reformulada que este item seja formado por três etapas, consoante o nível de dificuldade que queremos obter. Apresentamos os quatro vídeos porque consideramos que é necessário a criança nesta faixa etária já ter uma capacidade de memorização e discriminação para conseguir realizar com sucesso este tipo de tarefas. Contudo, deixamos a ressalva que caso seja uma criança que se encontre nesta faixa etária, mas que tenha iniciado o contacto com a LGP há pouco tempo sejam retirados vídeos. Assim, o item apresentaria a seguinte estrutura, as duas primeiras questões teriam dois vídeos (alvo, pseudogesto), as três questões seguintes teriam três vídeos (alvo; pseudogesto; semelhante) e as restantes cinco questões teriam os quatro vídeos, tal como na versão protótipo.

Na construção dos itens, deve ter-se em conta, igualmente, a necessidade de atender às características gramaticais específicas da LGP, nomeadamente no que respeita aos pares mínimos e parónimos. Daqui se realça, novamente, a dificuldade da elaboração de um instrumento de avaliação devido ao diminuto número de estudos sobre a gramática da LGP.

Sendo os pares mínimos gestos que diferem apenas e só num querema dos cinco pelos quais são formados, os especialistas excluíram alguns dos pares mínimos que propusemos na versão protótipo por considerarem que seriam apenas pares de gestos semelhantes, diferindo em pelo menos dois queremas.

No seguimento dessa análise retiramos do item que pretende avaliar a discriminação de pares mínimos os pares: AMIGO/BONECO; COMBOIO/POLÍCIA; BOLACHA/TÓTÓ; CAVALO/BRINQUEDO; FRIO/CÃO; CINCO/SAPATO. Os quais foram substituídos pelos pares mínimos: PÊSEGO/AMEIXA (como exemplo); CASA/SÁBADO (que já fazia parte do item como exemplo, mas passou a fazer parte das



questões); BOLACHA/HOMEM, BRINQUEDO<sup>5</sup>/MENTIROSO, GATO/LARANJA; PEDRA/ABRIL; BOLACHA/AÇUCAR.

Nos itens em que se pretende avaliar a compreensão de instruções e enunciados respetivamente, propôs alterações ao nível da construção frásica. Nomeadamente no item com a instrução TU LIVRO COMPUTADOR AO.LADO POR, o gesto COMPUTADOR foi colocado em substituição do gesto PORTÁTIL, que existia na versão protótipo. No item com o enunciado ÁVORE FOLHAS CAIR // FOLHAS NÃO.HÁ, acrescentamos a expressão NÃO.HÁ que não era incluída na versão protótipo e que podia levar as crianças a uma dúvida dado que a imagem alvo é a de uma árvore sem folhas e não existem folhas a cair.

Ainda quando aos itens que constituem o TAC-LGP, dever-se-ia dar atenção específica aos aspetos que tem a ver com compreensão de narrativas, incluindo mais questões de resposta aberta. Nesse sentido na reformulação apresentamos, além da

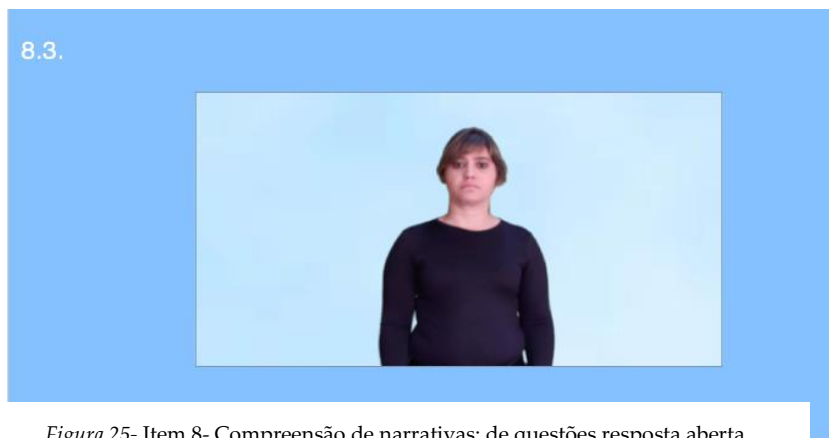


Figura 25- Item 8- Compreensão de narrativas: de questões resposta aberta

<sup>5</sup> Neste caso optamos por usar um vocábulo gestual que não é a variante mais difundida, mas aquela que as crianças participantes conhecem.

existente, mais duas questões de resposta aberta, as quais se encontram representadas na Figura 25.

### **-Estará o instrumento de avaliação da compreensão da LGP TAC-LGP adequado à população em questão?**

O estudo realizado com o grupo de crianças permitiu perceber que do ponto de vista da motivação, o teste se demonstrava adequado. A reação das crianças foi muito positiva, no sentido em que mantiveram a atenção e colaboraram ao longo da aplicação, não demonstraram falta de interesse ou desmotivação. Em alguns casos perguntaram se voltaríamos a repetir “o jogo” num outro dia, o que revela ser uma reação muito positiva.

Os resultados obtidos permitiram uma melhor compreensão das dificuldades compreensivas das crianças em LGP. Nomeadamente no que concerne ao item que se propõe a avaliação da discriminação entre gestos e pseudogestos, verificamos alguma dificuldade por parte das crianças em perceber o seu objetivo, denotam que é um tipo de exercício com o qual não estão habituados. Além disso, algumas das crianças revelaram não dominar os queremas que fazem parte da LGP, referindo-se a alguns pseudogestos como gestos que pertenciam ao léxico da LGP.

No item que avalia a marcação do plural através da distinção entre singular e plural, mais uma vez verificamos que as crianças não estão à vontade com este tipo de exercício, recorrendo na maioria das vezes, apenas ao gesto MUITOS para marcar o plural. Foi possível perceber que a formação do plural ainda não é um conceito que esteja bem assimilado pela maioria das crianças, desconhecendo as diferentes formas possíveis da sua formação e acertando apenas por exclusão de partes.

Com a aplicação dos itens cujo objetivo seria avaliar a compreensão de instruções e enunciados, verificamos que o grupo de crianças revela dificuldades em compreender mensagens que não sejam tão explícitas, necessitando de repetições e exageros de expressão facial, isto detona uma fraca compreensão de frases gestuais. Quanto à compreensão de elementos morfossintáticos tais como preposições de lugar através de referências espaciais, localização espacial, flexões verbais, formas de apresentar contagens/ numerais, advérbios, marcação de gênero e a relação entre os elementos constituintes das frases em geral, foram alguns dos aspectos em que as crianças demonstraram hesitações e falhas.

Com a aplicação do item referente à compreensão de narrativas, foi possível verificar que, de forma geral, as crianças estão habituadas a verem narrativas e a que estas sejam interpretadas pois pretendiam interagir com o aplicador de forma espontânea para comentarem os elementos da história. Contudo, revelaram dificuldade na compreensão específica de certas questões que não seriam tão explícitas na história, tais como, a questão, “quem eram as personagens”, em que a questão era apresentada através de classificador de duas pessoas a andar representando as duas personagens; e a questão de quem pagou as botas, que na história passa um pouco despercebida, que remete para a dedução tendo em conta as suas experiências. Também a questão que pretendia que respondessem o porquê de a mãe ter dado uma prenda ao menino não foi fácil de responder, foram poucas as crianças que responderam de forma completa, demonstrando que apenas focam alguns aspectos do geral.

O seu fraco domínio da língua pode comprometer a realização com sucesso dos diferentes itens, pelo que, mais uma vez, é necessária uma aquisição precoce da LGP.

Atualmente, ainda existem crianças que chegam ao Jardim de Infância (JI) com quatro e cinco anos, com uma linguagem baseada na mimica, rudimentar, sem terem sequer sido apoiados pela Intervenção Precoce (IP). Isto é alarmante e preocupante, porque, já sabemos, que crianças surdas filhas de pais ouvintes, terão um processo de aquisição da linguagem completamente artificial, pois só terão contacto com a LGP dentro da escola. Quanto a isso ainda acresce o facto de iniciarem esse contacto numa idade avançada, em que foram perdidos momentos cruciais para o seu desenvolvimento. Tudo isto levará a que mesmo ao final de muitos anos, a sua proficiência linguística fique muito aquém daquilo que seria esperado.

No caso da nossa amostra, todas as crianças iniciaram o contacto com a LGP antes dos três anos de idade, sendo que os pais apesar de não dominarem a língua, não a rejeitam, mas mesmo assim, denotam falhas ao nível da compreensão da LGP que não seriam de esperar na sua faixa etária.

Temos consciência de que se tratou apenas de uma recolha de dados junto de um grupo limitado de crianças, pelo que seria importante, na nossa opinião, a sua validação futura, com um grupo mais alargado.

Consideramos que, tendo em conta a análise dos dados resultantes dos especialistas e da aplicação das crianças, globalmente, o instrumento construído se revela adequado ao objetivo definido.

Apenas apresentamos alguns exemplos para cada item, tendo em conta a análise dos dados recolhidos, quer com o grupo de crianças, quer com o grupo de especialistas. O que pretendemos é que se possa ter uma ideia de como poderia ser uma nova versão deste instrumento, nomeadamente aumentado a qualidade gráfica das imagens e dos vídeos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua da criança surda, de aquisição natural e espontânea, é a Língua Gestual Portuguesa, quanto a isso não restam dúvidas. É através do canal visual que a criança surda naturalmente tem acesso ao sistema linguístico. Para o desenvolvimento global da criança surda deve ser dada importância ao seu desenvolvimento linguístico, o qual está relacionado com a aquisição da sua primeira língua (Coutinho, 2006). Coloca-se a questão que apesar de ser a língua natural, não é, na maioria dos casos, a sua língua materna, e quais as consequências que isso poderá ter no desenvolvimento linguístico da criança.

Na sua maioria, a população surda tem um acesso tardio à LGP, dado que não é logo a partir do seu nascimento que começa a sua aquisição, excetuando os casos de surdos filhos de pais surdos, que representam uma pequena percentagem da população surda total, cerca de 5% apenas. Esse acesso tardio vai originar dificuldades ao nível do pensamento abstrato, manifestadas na fraca compreensão de representações não presentes e limitando o pensamento ao que está aqui, ao concreto.

A compreensão de uma língua é a base para a sua produção. Como responsáveis pelo ensino de uma língua, só saberemos se estamos a ir pelo caminho certo para criança se, ao longo do processo, realizarmos avaliações do nosso trabalho e daquilo que a criança adquire. Só através desta análise é possível delinear novas rotas, estratégias e objetivos. É nesse sentido que consideramos que a avaliação da compreensão deve ser tida em conta, mas com padrões e normas que sirvam de orientação.

Com este trabalho verificamos que existe um espaço vazio na investigação relativa à LGP quanto à criação de materiais e

instrumentos, os quais deveriam servir de apoio ao seu ensino, sublinhamos que o IACQ-LGP é posterior à realização do nosso estudo e que se centra em questões essencialmente de compreensão querológica e não de compreensão morfossintática ou de enunciados.

Desde 1998 que a LGP é considerada a língua de acesso à educação para a população surda portuguesa. E o seu ensino formal é realizado nas Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) desde 2008. No entanto, são ainda escassos os trabalhos que orientam e auxiliam o desenvolvimento formal desta língua. Cada escola aplica as metodologias e os materiais que a pessoa responsável pelo seu ensino considera que devem ser utilizados. Não existem linhas orientadores, além do Programa Curricular De Língua Gestual Portuguesa, o qual se revela pouco concreto nas suas diretrizes e planos de estudo a realizar.

É necessária uma uniformização dos conteúdos programáticos a trabalhar em cada ciclo de ensino, incluindo na Intervenção Precoce (IP) também, sendo esta umas das nossas sugestões para o futuro da investigação em LGP. A teoria tem de estar voltada para a prática, quando neste momento temos escolas vazias de informação, materiais e orientações.

Seria de especial interesse a formação de grupos de investigação direcionados para o ensino da LGP, que verificassem as lacunas existentes nas diversas escolas e sentidas pelos diversos intervenientes, com especial atenção aos docentes de LGP e que fossem esses grupos responsáveis pela elaboração de mais instrumentos orientadores.

Quanto ao instrumento que aqui apresentamos como uma possível proposta, existem muitas mais reformulações necessárias além daquelas que propomos. Tal como já referimos, seria importante agora aplicar os instrumentos desenvolvidos a

uma amostra mais alargada de crianças para a sua validação. E também seria necessária uma colaboração de mais docentes surdos. Na sua estrutura poderiam ser incluídos itens que avaliassem outras competências, como por exemplo, a compreensão de classificadores, as marcações de tempo, marcadores de espaço, opostos, flexões verbais (Haug & Mann, 2007).

Partilhamos da opinião de Haug (2005), o qual defende no seu trabalho que o futuro passa pelo desenvolvimento de mais instrumentos cujo objetivo seja a avaliação em contexto escolar para faixas etárias mais precoces, assim como avaliação da língua gestual como segunda língua e, não tanto, para fins investigativos. Acrescentamos ainda, tendo em conta a situação de Portugal, que se torna necessário desenvolver testes para avaliação em contexto escolar e em contexto de investigação, pois não temos nada neste momento.

Queremos que este instrumento seja visto como um possível ponto de partida, e se mais não for uma chamada de atenção para a enorme lacuna que existe quanto à construção de instrumentos normativos das etapas de aquisição e desenvolvimento da LGP.

Estas preocupações não acabam com este trabalho, mas irão permanecer na sua prática e poderão dar origem a outros, em contextos distintos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez*. Problemática específica da surdez/ A educação de Surdos. Porto: Gailivro.
- Amaral, M. A., Coutinho, A. & Martins, M. R. D. (1994) Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Caminho.
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2002). *A criança surda: educação e inserção social*. *Análise Psicológica*, 3, 373-378.
- Amaral, M. A. (2006). *Perspetivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas*. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara & L. Clara (Org.). *O Gesto e a Palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (p. 109-150). Lisboa: Caminho.
- Amorim, M. C. & Gonçalves, L. M. (2005). *A Surdez em questão: Cognição, Linguagem e Funcionamento Cerebral*. In: O. Coelho (Org.) *Perscrutar e Escutar a Surdez*. (p. 211-224). Porto: Edições Afrontamento.
- Azevedo, S. (2010). *Os meus primeiros gestos*. Língua Gestual para bebés: Guia para pais. Vila do Conde: Cuckoo.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, M. M. B. S. (2010). *Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa*. *Exedra*, 9, 197- 208.
- Baptista, A. B. (2008). *Os surdos são mesmo deficientes? As causas da exclusão dos surdos*. In: J. A. Batista (ed.). *Os surdos na escola - A exclusão pela inclusão*. (p. 95- 172). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bureau International d'Autodio-Phonologie. (2005). *Classification audimétrique des déficiences auditives*. Recuperado em 04 de fevereiro de 2017 de: <https://www.biap.org>.
- California School for the Deaf. (s.d.). *ASL Developmente Checklist*. San Diego: University of California. doi: <https://wvde.state.wv.us/osp/ASLDevelopmentalchecklist.pdf>
- Capovilla, F. C., Capovilla, A. G. S., Viggiano, K. Q. & Bidá, M., C., P., R. (2004) *Avaliando Compreensão de Sinais da Libras em Escolares Surdos do Ensino Fundamental*. *Interação em Psicologia*, 8, 159-169.



- Capovilla, F. C., Capovilla, A. G. S., Mazza, C. Z., Ameni, R. & Neves, M. V. (2006). *Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: Paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas*. Revista Brasileira de Educação Especial, 12, 203-220.
- Carmo, P. (2013). *Aquisição da Língua Gestual Portuguesa: Estudo longitudinal de uma criança surda dos 10 aos 24 meses*. In: O. Coelho & M. Klein (Org.). *Cartografias da Surdez: Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogias*. (p. 43-54). Porto: Livpsic.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chamberlain, C., Mayberry, R. (2008). *American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of Reading*. Applied Psycholinguistics, 29, 367-388.
- Coelho, O., Cabral, E. & Gomes, M.C. (2005). *A Metacognição na surdez pré-linguística: Os testemunhos dos surdos*. In: O. Coelho (Org.). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. (p. 211-224). Porto: Edições Afrontamento.
- Coelho, O. (2010). *Surdez, Educação e Cidadania*. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Org.). *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez* (p. 17-100). Porto: Livpsic.
- Correia, I. (2009). *O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental*. Exedra, 1, 57-68.
- Correia, I. (2014). *Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos*. Exedra, 9, 160-171.
- Coutinho, A. (2006). *Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda*. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara & L. Clara (Org.). *O Gesto e a Palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (p. 109-150). Lisboa: Caminho.
- Cruz, C. R. (2008). *Proposta de Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica, Parâmetro Configuração de Mão, para Crianças Surdas Utentes da Língua de Sinais Brasileira*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Delgado-Martins, M. R. (1986). *Integração da criança surda em jardim infantil: Uma experiência de linguagens alternativas*. *Análise Psicológica*, 1, 115-120.
- Delgado-Martins, M. R. (2005). *Linguagem gestual: uma linguagem alternativa*. In: Faria, I.
- H., Pedro, E. R., Duarte, I., Gouveia, C. A. M. (Org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (p.103-112). Lisboa: Caminho.
- Estanqueiro, P. *Língua Gestual Portuguesa- uma opção ou um direito? O meio menos restritivo na educação de Surdos*. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara & L. Clara (Org.). *O Gesto e a Palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (p. 191-220). Lisboa: Caminho.
- Fehrmann, G., Huber, W., Jäger, L., Sieprath, H., & Werth, I. (1995). *Linguistische Konzeption des Aachener Tests zur Basiskompetenz in Deutscher Gebärdensprache (ATG)*. Alemanhã: Germanistisches Institut & Neurologische Klinik, Projekt DESIRE.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreira, A. L. B. (2013). *Aquisição da Língua Gestual Portuguesa. Estudo dos processos fonológicos numa narrativa em LGP*. In: O. Coelho & M. Klein (Org.). *Cartografias da Surdez: Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogias*. (p. 43-54). Porto: Livpsic.
- Ferreira, A. V. (2006). *Subsídios para o estudo da história da educação de surdos em Portugal*. In: M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara & L. Clara (Org.). *O Gesto e a Palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (p. 57-81). Lisboa: Caminho.
- Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda. Língua e Cognição numa perspetiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Gordon, N. (2004). *The neurology of sign language*. *Brain & Development*, 26, 146-150.
- Grosjean, F. (s.d.). *O Direito da Criança Surda de Crescer Bilingue*. Suíça: Universidade de Neuchâtel.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdos: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

- Guimarães, C. F. & Oda, A. L. (2013). *Instrumentos de Avaliação de Linguagem Infantil: Aplicabilidade em Deficientes*. CEFAC, 15, 1690-1702.
- Gurgel, L.G., Plentz, R. D. M., Joly, M. C. R. A. & Reppold, C.T. (2010). *Instrumentos de avaliação da compreensão de linguagem oral em crianças adolescentes: uma revisão sistemática da literatura*. Neuropsicologia Latinoamericana, 2, 1-10.
- Haug, T. & Mann, W. (2007). *Adapting Tests of Sign Language Assessment for Other Sign Languages- A Review of Linguistic, Cultural, an Phychometric Problems*. Oxford University Press. doi: 10.1093/deafed/enm027.
- Haug, T. (2008). *Review of sign language assessment instruments*. In: Baker, A. & Woll, B. (Org.). *Sign language acquisition* (p. 52-85). Amesterdão: John Benjamins Publishing.
- Haug, T., Herman, R. & Woll, B. (2015). *Constructing an online test Framework, using the exemple of a sign linguagem receptive skills teste*. Deafness and Education Internationa, 17, 3-7.
- Haug, T. (2017). *Sign Language Assessment*. Recuperado em <http://www.signlang-assessment.info/> Herman, R. Holmes, S. & Woll, B. (1999). *Assessing BSL Development- Receptive Skills Test*. Reino Unido: Coleford.
- Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2010). *Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 107-119. doi: 10.1093/deafed/enp030.
- Herman, R. & Mann, W. (2010). *Sign language assessmente: Where are we now?* British Association of Teachers of the Deaf Newsletter. Jan, 22-23.
- Herman, R. & Roy, P. (2006). *Evidence from wider use of the BSL Receptive Skills Test*. *Deafness and Education International*. 8(1), 33-47.
- Hickok, G., Bellugi, U. & Klima, E. (2002). *Sign Language in the Brain*. *Scientific American*. The Hidden Mind, Septemper, 47-53.
- Hindley, P., Hill, P. & Bond, D. (1993). *Interviewing Deaf Children, the Interviewer Effect: a Research Note*. *Child Psychology an Psychiatry*, 34, 1461-1467.

- Karnopp, L. B. (1994). *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes.
- Lane, H. (2006). *Serão as pessoas surdas deficientes?* In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara & L. Clara (Orgs.). *O Gesto e a Palavra I: Antologia de textos sobre a surdez* (p. 25-56). Lisboa: Caminho.
- Liddell, S. K & Johnson, R. (1986). *American Sign language Compound Formation Processes, Lexicalization and Phonological Remnants*. *Natural Language and Linguistic Theory*, 4, 445-513.
- Lillo- Martin, D. (2008). *Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro*. In Quadros, R. M. & Vasconcelos, M. L. B. (Org.). *Questões Teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais*. (p.191- 210). Petrópolis: Arara Azul.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil*. Da Normalidade à Patologia. Braga: APPCDM Distrital de Braga.
- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lydell- Olsen, T. (2012). *Spread the Sign*. Recuperado em <<http://www.spreadthesign.com/pt/>>.
- Mann, W. (2008). *Facing the challenge of appropriately assessing deaf children's language skills: An investigation into German deaf children's understanding of reference in German Sign Language and German*. Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller.
- Mann, W. (2009). *What can deaf children's vocabulary tell us?* *The British Sign Language Vocabulary Test*. *British Deaf News*, August.
- Mann, W., & Marshall, C. (2012). *Investigating deaf children's vocabulary knowledge in British Sign Language*. *Language Learning*, 62(4), 1024-1051. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00670.x.
- Marschark, M., Wauters, L. (2008). *Language Comprehension and Learning by Deaf Students*. In M. Marschark, P. C. Hauser (ed.). *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*. (p. 309- 350). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Mayberry, R. (1998). *The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: A psycholinguistic approach*. *Bulletin d'Audiophonologie: Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté*, 15, 349-358.

- Meir, I. (2006). A realização morfológica dos campos semânticos. In Quadros, R. M., Vasconcellos, M. L. B (Org.). *Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas Gestuais - TISLR 9*. (p. 102-116). Florianópolis: Arara Azul.
- Mineiro, A., Duarte, L. P., Carvalho, P. V., Tebé, C., Correia, M. (2008). *Aspetos da Polissemia Nominal em Língua Gestual Portuguesa*. Polissema, 8, 42-59.
- Oliveira, F. (2005). *Semântica*. In: Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., Gouveia, C. A. M. (Org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (p.333-379). Lisboa: Caminho.
- Penna, J. S. (2008). *Habilidades de Leitura, Escrita e Língua de Sinais de Alunos Surdos do Ensino Fundamental: Validação de testes computadorizados*. Terceiro Setor, 2, 9-14.
- Pettito, L. (1987). *On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language*. *Cognition*, 27, 1-52.
- Petitto, L. & Marentette, P. (1991). *Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language*. *Science*, 251 (5000), 1493-1496.
- Pinheiro da Silva, A. I. P. (2011). *E se eu fosse s/Surda? O processo de categorização do mundo da pessoa s/Surda: A perspectiva da linguística cognitiva*. (Tese de Doutorado). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Pinto, R.C.N. (2007). *Avaliação de compreensão de linguagem: análise de resultados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos versus análise de episódios diálogos*. *Veredas*, 1, 17-29.
- Pratas, M., Correia, I. & Santos, S. Cherological (2020). *"Awareness in the Language Acquisition Process"*, in *Modern Perspectives in Language, Literature and Education*, volume I (pp. 106-124), Book Publisher International. ISBN-13 (15) 978-93-90431-38-0
- Pratas, M., Correia, I. & Santos, S. (2021). *Avaliação das qualidades métricas do IACQ-LGP – instrumento de avaliação da Consciência Querológica de crianças Surdas*. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.27, e0033, p.231-250, Jan.-Dez., <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0033>
- Pratas, M., Correia, I. & Santos, S. (2022). *A consciência querológica na Língua Gestual Portuguesa*, *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 33,

e20210034pt, e-ISSN 1980-6248, <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0034PT>,  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8671709>.

- Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. (2006). Compreensão e produção da linguagem oral. CD 2- Análises e Materiais. Lisboa: ILTÉC, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. (2004). *Avaliação da Língua de Sinais em crianças surdas na escola*. Letras de Hoje, 39, 297-309.
- Quadros, R. M. & Cruz, C. R. (2011). *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M., Pizzio, A. L., Cruz, C. R. & Sousa, A. N. (2014). *Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 16, 1-24.
- Quivy, R. & Campenhout, L.V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6ª ed). Lisboa: Gávida Publicações S.A.
- Rebello, A. (2002). *Comunicação e locus social da criança surda*. Análise Psicológica, 3, 379-388.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Inclusão, 1, 7-13.
- Rodriguez, V.M.A., Cruz, O.E., Santana, A.M.M, Alonso, A, Q & Diaz, V. R. (2003). *Avaliação da Linguagem- Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil* (1ªed). São Paulo: Livraria Santos.
- Sacks, O. (1990). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem – Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus Editora.
- Saussure, F. (1986). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Silva, D. N. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora.

- Silva, R. (1999). *Avaliação da Língua Gestual Portuguesa em Crianças Surdas*. Trabalho não publicado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Silva, R. (2010). Língua gestual e Bilinguismo na Educação da Criança Surda. In Coelho, O. (Org.). *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez* (p. 101-145). Porto: Livpsic.
- Silva, R. (2013). Modificações nos parâmetros sub-lexicais dos primeiros gestos em LGP produzidos por crianças surdas. In Coelho, O. & Klein, M. (Org.). *Cartografias da Surdez: Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogias*. (p. 43-54). Porto: Livpsic.
- Sim- Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim- Sim, I. (Org.). (2005). *A Criança Surda- contributos para a sua educação*. Lisboa: Texto Educação/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simms, L., Baker, S., Clark, M. D. (2013). *The Standardized Visual Communication and Sign Language Checklist for Signing Children*. *Sign Language Studies*, 14 (1), 101-124.
- Strobel, K. L. & Fernandes, S. (1998). *Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais*. Curitiba: SEED/SUED/DEE.

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



**Carlos Afonso** é Doutor, Mestre e Licenciado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Possui ainda o Curso de Formação de professores de Educação Especial (especialização em deficiência auditiva e deficiência mental) - Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. É professor do Ensino Básico e de Educação

Especial desde 1981. Atualmente é Docente do Quadro do Agrupamento Eugénio de Andrade (Porto), grupo 920, Educação Especial 2. É Professor no Ensino Superior desde 1992, em várias instituições, lecionando Unidades Curriculares relacionadas com Currículo, Educação Especial, Educação de Surdos. Atualmente é Professor Coordenador convidado da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Professor convidado da Escola Superior de Desporto e Educação Jean Piaget- Vila Nova de Gaia. Possui artigos publicados em diversas revistas nacionais e estrangeiras. É autor e coautor de vários livros na área da educação.

**Isabel Sofia Calvário Correia** é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. Coordenadora do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Investigadora Responsável da linha “Interpretação, Ensino e Investigação em Línguas de Sinais” afeta ao Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Investigação da ESEC. Autora de livros e artigos científicos na área das línguas de sinais.







**Pedro Balaus Custódio** é Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1987); especializado em Ensino do Português pela mesma faculdade (1989) e Mestre em Literatura Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1992). Em 2004 doutorou-se em Didática da Literatura na Universidade de Coimbra. É investigador integrado do Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e membro do Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção (NIEFI) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. É Professor Coordenador Principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

**Rute Rodrigues** é Professora de Língua Gestual Portuguesa, tendo concluído a sua licenciatura em Língua Gestual Portuguesa, em 2010 na Escola Superior de Educação de Coimbra. Mestre em Ciências da Educação no ramo de especialização em Educação Especial, no ano de 2018, pela Escola Superior de Educação Paula Franssinetti. Exerce funções como professora desde 2010, tendo trabalhado



em diversas Escolas de Referência para Educação Bilingue. Ao longo do seu percurso, tem tido a oportunidade de trabalhar com diferentes faixas etárias, desde bebés a jovens, permitindo ter uma visão ampla da relação entre a aquisição e desenvolvimento da LGP.

