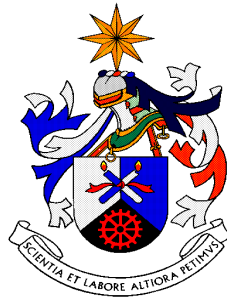


UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



Crianças Surdas Educadas Como Ouvintes

Os Lugares Da(s) Narrativa(s) De Recepção Infantil

Maria Manuela Baptista Afonso

COVILHÃ

Junho 2010

ORIENTADORA:

Professora Doutora

Maria da Graça Guilherme D' Almeida Sardinha

**Dissertação de 2º Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Literários
e Linguísticos conducentes ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da
Beira Interior.**

AGRADECIMENTOS

Este estudo só se tornou realidade na medida em que pude contar com a cooperação, estímulo e apoio de algumas pessoas.

A elas o meu Bem – Haja.

Aos meus pais pelo trabalho e esforço para proporcionarem aos filhos a possibilidade de estudar, pelo incentivo e educação baseada em valores como a justiça e o trabalho.

Ao meu marido pelo apoio e pela paciência que sempre manifestou pelos meus inúmeros cursos de formação.

Aos meus filhos, Luís e Margarida, pela paciência com que souberam tolerar os meus constantes afazeres.

Às minhas colegas de trabalho da EREBAS, do Educação Especial e do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola de S. Tiago, pela partilha de saberes, pelo apoio colaboração, em especial à professora Cecília Rocha Gama, pela sua disponibilidade em adequar planificações, estratégias e actividades.

Não poderia deixar de referir os meus alunos especiais, mas muito queridos, pela sua perseverança, pelos bons momentos e ensinamentos que temos partilhado sempre com amizade e carinho.

Um bem – haja muito especial e particular à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pela sua sabedoria, disponibilidade e pela imensa energia com que orientou este trabalho. Obrigado pela confiança que sempre depositou nas nossas capacidades, valorizando a nossa experiência, impulsionando-nos a evoluir, a aprofundar conhecimentos, enfim, a concretizar este estudo atingindo assim com sucesso as nossas expectativas.

RESUMO

O presente trabalho surgiu da vontade de aprofundar e actualizar conhecimentos que nos permitam uma prática educativa cada dia mais apurada, que leve a um maior sucesso escolar das crianças surdas educadas como ouvintes, no desenvolvimento da linguagem, aquisição da Língua Portuguesa como língua natural, de educação, e entrada no mundo da literacia.

Partindo do facto de que construímos conceitos e valores a partir do que visualizamos e pela aquisição da linguagem, com base no desenvolvimento cognitivo e suporte das aprendizagens da leitura e da escrita, urge adequar e diversificar as estratégias e metodologias de aprendizagens, criando actividades que tenham em conta as experiências vivenciadas pelas crianças, atendendo às suas necessidades e interesses.

Neste contexto, a Literatura Infantil e as novas tecnologias, pelas suas características motivadoras, pelo seu suporte imagético, interactivo, bimodal, afiguram-se-nos como um suporte adequado à definição de conceitos e valores (abstractos), desenvolvimento cognitivo e compreensão do mundo numa perspectiva actual. Assim, através da construção de uma unidade didáctica de carácter transversal nas diferentes áreas de estudo, propomo-nos desenvolver uma narrativa infantil cujo propósito é abrir janelas para o mundo.

RESUMEN

El presente trabajo surge del deseo de profundizar y actualizar conocimientos que nos permitan una práctica educativa cada día mejor, que conduzca a un mayor éxito escolar de los niños sordos educados como oyentes, en lo que concierne al desarrollo del lenguaje, la adquisición de la lengua portuguesa como lengua natural, la educación y la entrada en el mundo de la alfabetización.

Partiendo del hecho de que construimos conceptos y valores a partir de lo que visualizamos y por la adquisición del lenguaje, con base en el desarrollo cognitivo y el soporte de los aprendizajes de la lectura y de la escritura, urge adecuar y diversificar las estrategias y metodologías de aprendizaje, creando actividades que tengan en cuenta las experiencias vividas por los niños, atendiendo a sus necesidades e intereses.

En este contexto, estimamos que la literatura infantil y las nuevas tecnologías, por sus características motivadoras, por su soporte imagético, interactivo y bimodal, pueden resultar una plataforma adecuada para la definición de conceptos y valores (abstractos), el desarrollo cognitivo y la comprensión del mundo desde una perspectiva actual. Así, a través de la construcción de una unidad didáctica de carácter transversal en las diferentes áreas de estudio, nos proponemos desarrollar una narración infantil cuyo propósito es abrir ventanas hacia el mundo.

ÍNDICE

RESUMO	
RESUMEN	
AGRADECIMENTOS.....	
ÍNDICE.....	
INTRODUÇÃO	11
PERTINÊNCIA DO TRABALHO.....	11
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	14
PARTE I	
QUADRO TEÓRICO	
CAPITULO I	
1. Comunicação e Linguagem.....	16
1.1. A Comunicação	16
1.2. A Linguagem na Comunicação Humana	18
1.3. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	18
1.3.1. Definições de Linguagem.....	18
1.3.2. Aquisição da Linguagem	20
1.4. Desenvolvimento Linguístico	21
1.4.1. Nível Fonético – Fonológico	22
1.4.2. Nível Lexical e Semântico – Estrutural	23
1.5. Desenvolvimento da Linguagem e Cognição.....	24
1.5.1. Estádios de Desenvolvimento Linguístico Infantil	25
1.6. A Comunicação na Criança Surda	27
CAPÍTULO II	
2. A Aprendizagem da Leitura	31
Introdução	31
2.1. O Ensino da Leitura	32
2.1.1. A Importância da Oracia	33
2.1.2. O Ensino da Decifração	35
2.1.3. O Ensino Formal da Leitura	36
2.2. O Ensino da Leitura: A Compreensão	37
2.3. Modelos Explicativos do Processo de Leitura	39
2.4. Dificuldades Específicas na Aprendizagem da Leitura	41
2.5. A Avaliação da Leitura	42
2.5.1. Objectivos da Avaliação	43
CAPÍTULO III	
3. Da Literatura de Recepção às Actuais Narrativas	44
3.1. Características e Respostas	44
3.2. A Narrativa	47
3.2.1. Planos da Narrativa	52
3.3. Da Definição de Literatura à Definição de Infantil.....	53
3.4. Infância e Imaginário.....	56
3.4.1. Mas o Que É Realmente a Fantasia ?	57
3.5. A Escola e a Educação Para os Valores.....	59

3.5.1. A Educação Para os Valores na Literatura Infantil	60
3.6. O Percurso do Leitor e a Competência Literária e Literácita.....	64
3.7. O Papel dos Mediadores.....	67
3.7.1. Dos Mediadores à Selecção das Obras.....	67
3.8. A Importância da Ilustração	74
3.8.1. Aspectos Gráficos da Ilustração Infantil	76
3.8.2. Funções da Imagem na Literatura Infantil	77
3.9. A Literatura Infantil e a Consciência do Mundo	79
3.10. A Cada Idade Um Livro	79

CAPÍTULO IV

4. A Criança Surda.....	81
Introdução	81
4.1. Factores de Identificação da Surdez	84
4.2. Classificação da Hipoacúsia	85
4.3. O Implante Coclear	87
4.4. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral na Criança Surda	88
4.5. Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda.....	90
4.6. Desenvolvimento Sócio – Emocional	92
4.7. Estratégias de Intervenção na Escola	93
4.8. Conclusão.....	94

PARTE II ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO V

5. Estudo de Caso Introdução.....	96
5.1. Metodologia de Investigação: Investigação... ..	96
5.2. Estudo de Caso.....	98
5.2.1. Objectivos do Estudo de Caso.....	101
5.3. A Importância dos Aspectos Lúdicos na Pedagogia	101
5.4. As TIC nas Aprendizagens Formais	104
5.4.1. As Implicações das TIC no Ensino da Língua	105
5.4.2. Descritores de Desempenho na Utilização das TIC	106

CAPÍTULO VI

6. Os Contextos	108
6.1. Escola Básica Afonso de Paiva	108
6.2. Escola Básica S. Tiago.....	108
6.3. Caracterização da Turma	109
6.4. Caracterização da Aluna: O Caso	110
6.5. Unidade Didáctica	113

CAPÍTULO VII

7. Planificação	117
7.1. Desenvolvimento da Planificação	119
7.1.1. Antes da Leitura	119
7.1.2. Durante a Leitura	120
7.1.3. Depois da Leitura	123
7.1.3.1. Actividades em contexto de Turma.....	123

7.1.3.2.	Actividades de Trabalho Individual da Aluna: O Caso	124
7.2.	Avaliação do Caso.....	124
7.2.1.	Antes de Ler	125
7.2.1.1.	Unidade Didáctica de Língua Portuguesa – Sentidos e Sentimentos	125
7.2.2.	Depois de Ler	127
 CAPÍTULO VIII		
	Nota Conclusiva	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS		140
BIBLIOGRAFIA		143

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Dificuldades na Aquisição da Linguagem	30
Quadro II – Estratégias Para Abordar Um Texto.....	39
Quadro III – Características da Narrativa Infantil	44
Quadro IV – Estádios de Desenvolvimento Moral de Kolberg	62
Quadro V – Características do Livro Infantil	70
Quadro VI – Diferenças Entre a Leitura e Animação de Leitura.....	71
Quadro VII – Funções da Linguagem e Funções da Ilustração	78
Quadro VIII – Conteúdos que Servem de Base a uma Educação Visual	79
Quadro IX – A Cada Idade um Livro	80
Quadro X – Factores de Identificação da Surdez	85
Quadro XI – Classificação da Hipoacúsia.....	86
Quadro XII – Planificação da Unidade Didáctica de Língua Portuguesa: Sentidos e Sentimentos.....	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1- Relação Som e Nível de Hipoacúsia	86
Figura 2- Implante Coclear	88
Figura 3 – Matriz de Unidade Didáctica	114
Figura 4 – Matriz de Unidade Didáctica Interdisciplinar	115
Figura 5 – Matriz de Unidade Didáctica de Língua Portuguesa	116
Figura 6 – Unidade Didáctica de Língua Portuguesa – Sentidos e Sentimentos – Capa 'livrinho' dos Alunos	125
Figura 7 – Activação de Conhecimentos Prévios.....	126
Figura 8 - Hipótese.....	126
Figura 9 – Antes de Ler.....	126
Figura 10 – Hipótese 2	126
Figura 11 – Sei Para Que Vou Ler	127
Figura 12 – Sinopse	128
Figura 13 – Ouvir e Desenhar	129
Figura 14 – Desenvolvimento Lexical: Sentimentos.....	130
Figura 15 – Escrita de Frases: Explica por Palavras Tuas	131
Figura 16- Conhecimento Explícito da Língua: Prova Real	132
Figura 17 - Desenvolvimento Lexical: Família de Palavras	132
Figura 18 - Conhecimento Explícito da Língua: Onomatopeias	133
Figura 19 – Estudo Acompanhado- Conhecimento Explícito da Língua: Onomatopeias	134
Figura 20 – Confirmação da Hipótese	134
Figura 21 – Plano Fonológico – Consciência Fonológica	135
Figura 22 – Lista de Auto-Verificação Para Depois da Leitura	135
Figura 23 – Trabalho de Casa: Recolha de Receitas	136

INTRODUÇÃO

Pertinência do Trabalho

Actualmente, promover uma escola inclusiva vai mais além dos princípios da igualdade e solidariedade. Incluir uma qualquer criança na escola, significa perfilá-la, para assim desencadear uma verdadeira rede de estruturas internas e externas à escola, que articuladas entre si e respeitando as especificidades de cada individuo, tem a responsabilidade de formar e educar, perspectivando uma inclusão mais alargada, a inclusão do individuo como ser social de pleno direito.

A presente dissertação resulta da vontade de reflectir, actualizar e desenvolver estratégias e metodologias sempre actuais de acordo com a permanente evolução dos conhecimentos científicos, tecnologias de comunicação e políticas educativas.

Após mais de vinte anos de docência, já experienciamos diferentes graus de ensino, desde o pré-primário até ao terceiro ciclo, passando pela educação de adultos e de estrangeiros, pelo ensino formal e pelo ensino informal numa Ludoteca/ Biblioteca Infantil, sendo muitas as formações realizadas sempre no âmbito do ensino. Urge portanto, aprofundar, organizar, sistematizar, integrar e sobretudo actualizar conhecimentos.

É partindo destes pressupostos que nos propomos realizar a dissertação de Mestrado em Estudos Didácticos, Culturais, Literários e Linguísticos da Universidade da Beira Interior, onde pretendemos abordar os “Crianças Surdas Educadas Como Ouvintes - Os Lugares Da(s) Narrativa(s) De Recepção Infantil”.

O Primeiro Ciclo, caracteriza-se indubitavelmente pela aprendizagem formal da leitura e escrita, sendo actores neste processo o aluno que aprende a decifrar um código escrito, alfabético, a ler e a escrever, e o professor que desenvolve estratégias, planifica actividades que promovam na criança a motivação, o desenvolvimento de competências, o gosto por ler.

A Comunicação e a Linguagem assumem especial relevância pela população alvo, onde são detectados problemas graves, pois os primeiros anos de vida são de extrema importância, uma vez que é neste período que se estabelecem as estruturas básicas para o desenvolvimento de

todas as capacidades humanas, todos os processos mentais são cruciais para a aprendizagem de uma linguagem adequada á idade cronológica.

Conscientes de que do sucesso destas aprendizagens pode decorrer todo o seu sucesso escolar, a nossa maior preocupação reside em desenvolver estratégias que promovam o sucesso educativo das crianças surdas, neste caso específico, de crianças surdas, que por terem sido implantadas – Implante Coclear – são educadas como ouvintes e tendo iniciado a aprendizagem da linguagem depois dos três anos de idade. Até esta idade, estas crianças vivem num mundo de silêncio, onde imperam os estímulos visuais. Aprendem a interpretar, a conhecer o mundo, a apreender o que as rodeia - processando a informação - por via visual.

Partindo do facto indiscutível de que na sociedade contemporânea os estímulos visuais nos cercam construindo conceito e valores a partir do que visualizamos e, pela aquisição da linguagem, representamos a maneira como pensamos o mundo à nossa volta. Ora a linguagem constitui, para o aluno surdo, uma barreira que carece de intervenção especializada, de reabilitação e definição formal de conceitos. Também a leitura é, para estes alunos, uma forma de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, do capital lexical, bem como de conceitos; se bem que alicerçada nas novas tecnologias na produção de imagem em novas linguagens e meios de acesso à comunicação que não param de evoluir. De igual modo, a literatura infantil, os tapetes narrativos, surgem sob inúmeras formas atraentes, diria mesmo, fascinantes, repletos de cor, apelando aos sentidos, com formas lúdicas, activas e interactivas.

Todavia, a dificuldade na leitura de imagens persiste, ou melhor, não tem sido explorada convenientemente, sendo uma componente importante na compreensão de textos para os alunos surdos.

É mediante o exposto que temos de intervir em educação diariamente. Assim, sentimos necessidade de aprofundar, actualizar e sistematizar conhecimentos, envergando o papel de mediadores no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas.

Consideramos também que cabe à escola criar um contexto atractivo/motivador de aprendizagem «Para uns entezinhos em que tudo é movimento e imaginação, a escola, se não for jardim será prisão, a doutrina se não for encanto será tortura». Lemos (1972:13).

A investigação actual, parte da premissa de que o livro infantil com as suas imagens pode possibilitar à criança uma comunicação mais directa, que a par do código verbal escrito permite ao aluno a recepção das informações que lhe são necessárias para a aquisição e integração de

conhecimentos. Neste âmbito, desenvolvemos estratégias que permitem ao(s) sujeito(s) leituras para fruir da riqueza que este tipo de narrativas contêm.

Tentar dar respostas adequadas aos alunos surdos, com problemas de comunicação e de linguagem, passa por saber intervir junto destes alunos, família e todos os técnicos que com ela se relacionam.

Assim, o nosso problema apresenta o seguinte figurino:

De que forma(s) poderemos através das Narrativas de Recepção Infantil desenvolver nas crianças surdas capacidades de comunicação e trocas de informação em contexto pedagógico?

As questões que nortearam o nosso trabalho foram as seguintes:

1- Como podem as Narrativas de Recepção Infantil contribuir para melhorar a leitura da criança surda educada como ouvinte?

- 1.1. A leitura de Narrativas de Recepção Infantil contribui para o desenvolvimento da Comunicação e Linguagem na criança?
- 1.2. Qual a importância da linguagem na aquisição e compreensão da leitura?
- 1.3. De que aspectos se reveste a Narrativa Infantil que possam influenciar as aprendizagens dos alunos?
- 1.4. Qual o papel do mediador na transmissão da Narrativa?
- 1.5. Em que medida é que a utilização da(s) Narrativa(s) de Recepção Infantil podem constituir metodologias fecundas de ensinamentos /aprendizagens para alunos surdos?
- 1.6. Qual a metodologia de recolha de informação pertinente, sobre o aluno em estudo?
- 1.7. Os alunos surdos devem ser avaliados com os mesmos critérios que os alunos ouvintes?

2- A diversidade de estratégias e instrumentos de trabalho pode influenciar na aquisição de competências?

- 2.1. A inclusão promove a construção do conhecimento/conceitos no aluno surdo?
- 2.2. As estratégias e metodologias influenciam as aprendizagens dos alunos surdos?
- 2.3. As adaptações curriculares equivalem a reduções no currículo do aluno surdo educado como ouvinte?
- 2.4. Como deve ser feita a intervenção educativa do professor da Educação Especial no ensino dos Surdos?

3- De que forma é que a ilustração pode promover a compreensão da Narrativa de Recepção Infantil?

- 3.1. A leitura de imagens influi na compreensão da narrativa (escrita)?
- 3.2. Qual a importância da escolha da Narrativa para o aluno surdo?
- 3.3. É possível construir conceitos pelo recurso à ilustração da Narrativa de Recepção Infantil?

A elaboração do presente estudo, pretende esboçar as linhas norteadoras que fundamentaram as escolhas metodológicas, bem como apresentar um resumo das pesquisas realizadas, com vista a uma apropriada argumentação das questões de investigação, de modo a poder conferir validade interna e enriquecimento científico considerado basilar para a prática lectiva do professor de educação especial, enquanto investigador em acção, por caminhos irrefutáveis.

Organização da Dissertação

Como afirmamos, as Narrativas Infantis são potencialmente enriquecedoras, na medida em que podem ajudar a resolver dilemas emocionais, estimulam o desenvolvimento do imaginário, da competência em literacia e de reflexão crítica sobre as questões sociais e pessoais, entre outras.

A diversidade está indubitavelmente presente nas salas de aulas, sendo que os alunos a que aludimos, fazem parte dos actores deste cenário. Cabe-nos ignorar ou abordar a realidade,

adequando estratégias que permitam integrar todos, ou não, salientando o que sabem fazer, contornando as limitações de cada um, sensibilizando para a formação cívica e para os valores.

Partindo desta realidade, iremos abordar a aquisição e desenvolvimento da linguagem à luz dos vários teóricos, os modelos de leitura, a importância da leitura de diferentes signos, nomeadamente a leitura visual e sua importância para o desenvolvimento do pensamento.

Efectuamos uma análise da aquisição da língua e da linguagem, estabelecendo uma conexão entre a sua evolução e os estádios de desenvolvimento na criança surda e na criança normo ouvinte.

Abordamos o processo de aprendizagem da leitura nos pré-requisitos e dificuldades inerentes ao processo, bem como diferentes modelos e níveis de leitura e sua interdependência com a escrita.

Reflectimos acerca da adequação dos modelos e estratégias a utilizar pelo professor do primeiro ciclo, com o objectivo de tornar o processo de ensino/aprendizagem adequado, significativo e se possível aprazível, às crianças surdas, integradas na sua turma com crianças ouvintes.

Aludiremos à importância das narrativas infantis como mediadoras no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, o seu papel motivador, lúdico, fundamental na aquisição e definição de conceitos abstractos, através de textos reais, significativos que permitam ao aluno crescer e formar-se como ser humano emocional, consciente dos valores emocionais e sociais.

Referimo-nos à importância de que se reveste a ilustração para a criança, (em especial para as crianças com dificuldades na linguagem), na aprendizagem, considerando que processam a informação por via visual, na compreensão, assimilação e integração do significado de uma narrativa.

Tentaremos definir, de forma concisa, o conceito de hipoacusia, graus e tipos de surdez, tentando estabelecer as dificuldades que daí advêm para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Na segunda parte, apresentamos uma unidade didáctica, onde planificamos objectivos didácticos, descritores de desempenho, conteúdos e actividades para estudar uma narrativa infantil: “ *A Ovelhinha que Veio Para o Jantar.*”

No final, apresentamos a bibliografia seguida de uma panóplia de anexos considerados relevantes.

Capítulo I

1. Comunicação e Linguagem

1.1. Comunicação

No trabalho que nos propomos realizar não ficaria completo se não nos referíssemos à comunicação. É pela comunicação que interagimos com os nossos pares, comunicamos em sociedade, nos desenvolvemos social e psico-cognitivamente, através da linguagem, mas é aí que reside a maior dificuldade do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas.

A sua importância é tal que hoje vivemos num mundo em que os meios de comunicação têm evoluído a um nível absolutamente alucinante, com o intuito de chegar a todos, informar e partilhar conhecimentos, tornando comum e acessível a todos o livre acesso à informação.

Penteado (1997), define a palavra “comunicar”, de origem latina “comunicare” com a significação de “por em comum”. O mesmo autor considera que a comunicação é convivência; está na raiz de comunidade, agrupamento caracterizado por forte coesão, baseada no consenso espontâneo dos indivíduos. Consenso significa acordo, consentimento, e essa acepção supõe a existência de um factor decisivo na Comunicação humana: a compreensão, já que é através dela que se põem as ideias em “comum”. O grande objectivo é o entendimento entre os homens.

Para haver comunicação é necessário que os símbolos da mensagem tenham significado comum para o emissor e o receptor, indivíduos envolvidos no processo. Para a mútua compreensão é indispensável que os intervenientes se manifestem no mesmo código na mesma língua.

O mesmo autor, refere que a comunicação humana é o intercâmbio compreensivo de significações, através de símbolos, que não só as palavras, já que segundo ele este é um mundo que transcende o mundo das palavras e penetra no mundo da Linguagem.

Segundo (Penteado, 1997:6), «Toda a mensagem no processo de comunicação humana precisa ser significativa, deve dizer qualquer coisa em comum para o transmissor e para o receptor.»

É a linguagem em comum que dá significado à mensagem, compreendendo-se por “linguagem” tudo o que serve à comunicação humana: palavras, sons, gestos, sinais, símbolos, etc.

Para que a comunicação humana seja efectiva é necessário considerar:

- A Comunicação humana deve ser individual;
- Entre transmissor e receptor, quem decide o nível da comunicação humana é o receptor;
- Cabe ao transmissor precisar o papel em que faz a comunicação, bem como a selecção do meio e da forma apropriada;
- A finalidade da comunicação humana deve ser evidente, e por isso depende da organização de ideias;
- A linguagem utilizada deve ser compartilhada entre transmissor e receptor, tornando comum a significação de experiências e símbolos;
- Considerando que a comunicação humana é um processo essencialmente dinâmico, não pode ser abandonada antes de completar-se;
- Completa-se o processo quando se observa na volta a reacção do receptor;
- A compreensão nasce do significado comum e deve estar presente em todas as fases e da comunicação;
- O objectivo da comunicação humana não é necessariamente concordância, mas sim compreensão;
- Embora imperfeita, transmissor e receptor devem esforçar-se em diminuir as deficiências da comunicação humana;
- Não é tão importante ser compreendido como compreender;
- A comunicação humana efectiva depende da atenção dirigida.

Em suma, podemos afirmar que é a linguagem em comum, que dá significado à mensagem, compreendendo-se por “linguagem”, tudo o que serve à comunicação humana: palavras, sons, gestos, sinais, símbolos, etc.

1.2. A Linguagem na Comunicação Humana

Na opinião de Penteadó, (1997) a Linguagem é Comunicação. Personalidade é Comunicação. Cada palavra, cada gesto é acção comunicativa, assim como é Comunicação cada página de livro, cada folha de jornal, cada som de receptor de rádio, cada imagem de televisão.

Qualquer conhecimento será incompleto, até ser comunicável e só será comunicável através da Linguagem. Segundo Watson, (cit. Penteadó, 1997) quando pensamos, estamos na realidade falando, embora a nossa voz não seja ouvida.

A linguagem e o pensamento são indissolúveis, como indissolúvelmente ligados se encontram a Expressão e a Comunicação.

O mesmo autor define Linguagem como «toda a Comunicação compreensiva, de pessoa para pessoa».

A compreensão não é aqui entendida como o significado, como partilha de opinião.

Podemos compreender uma ideia e discordar da mesma. Por Comunicação Humana entende-se o intercâmbio compreensivo de significações através de símbolos, mas não de palavras «Porque a Comunicação Humana transcende o mundo das palavras e penetra no mundo da linguagem» (Penteadó, 1997).

1.3. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

1.3.1. Definições de Linguagem

De forma particularmente sucinta, a linguagem pode ser definida como «um conjunto de estímulos que permite a comunicação entre elementos da mesma espécie».

Já numa definição mais elaborada, a linguagem será a faculdade que permite representar, expressar e comunicar ideias ou sentimentos por meio de um conjunto ordenado de sinais.

Para Sim-Sim, (1998: 297) «Sem a linguagem o comportamento humano, tal como o conhecemos, não seria o que é, a cultura que partilhamos seria outra e a forma de representar o real certamente obedeceria a diferentes símbolos e regras.»

A mesma autora, (Sim-Sim, 1998: 297), refere ainda que: «Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento. É através da linguagem que o homem comunica num dado momento num grupo em que está inserido.»

Sabemos que a linguagem é, sem dúvida, para a criança, o instrumento privilegiado do pensamento e da memorização, suscitando nesse mundo que é a aquisição, a continua explicação, sobre o modo como se adquire o conhecimento e a linguagem. O fascínio perante a aquisição é tão poderoso que investigadores de nomeada já classificaram o processo como “Mágico” (Bloom,1983) e “misterioso” (Gleitman e Wanner, 1982) e, mais recentemente, como um “instinto”(Pinker,1994) como cita (Sim-Sim, 1998:297).

Para outros autores como Atkinson e Shiffrin, o homem é um processador de informação, onde funções como percepção, memória e outras estruturas mentais recebem, organizam, elaboram, retêm, recuperam as representações dos estímulos e desde cedo permite à criança progredir no desenvolvimento da linguagem.

À medida que a criança vai adquirindo um maior domínio da linguagem, vai também passando por sucessivas etapas psico-linguísticas. Como se sabe, a aquisição da linguagem pela criança, depende sobretudo, de um requisito simbólico que não é senão a faculdade que a criança possui de representar o real por um signo, ou o inverso, apreender um signo como representação do real. A criança consegue por esta via estabelecer uma relação entre coisas diferentes.

O estudo da linguagem, nas diversas formas que esta pode assumir (corporal, mímica, por sinais, verbal, escrita, ou outra), constitui por si só um dos aspectos mais fascinantes do desenvolvimento infantil.

1.3.2. Aquisição da Linguagem

Desde há muito tempo, a linguagem tem sido tema de inúmeros estudos, decorrendo daqui várias correntes que postulavam etapas de desenvolvimento na aquisição da linguagem.

A este respeito Sphrinthal & Sphrinthal (1993:54) afirmam que quando o bebé nasce a linguagem restringe-se ao choro geral e indiferenciado. No segundo mês já poderá comunicar, chorando ou falando.

Estes autores consideram ainda, que de todos os factores de desenvolvimento, a linguagem é obviamente aquele que mais influência a aprendizagem.

Chomsky e Marotsos (s/data) citados in Sphrinthal & Sphrinthal (ibidem: 54) defendem que a linguagem tem uma componente genética, isto é, depende de um mecanismo inato que orienta a capacidade do bebé para aprender. O córtex cerebral da criança, em particular o hemisfério esquerdo, será, segundo estes autores, determinante para a aquisição da linguagem. A criança, à medida que vai crescendo e evoluindo, vai conseguindo adquirir competências linguísticas.

Em suma, para autores como Chomsky e Marotsos, entre outros, a aquisição da linguagem tal como outras capacidades que se desenvolvem, são um produto da hereditariedade, do meio e do tempo.

Para Jolibert (1991), por sua vez, «a linguagem não se aprende – apreende-se».

Para Jolibert (op. cit.) a linguagem identifica-se através de uma língua própria, de uma cultura, de uma sociedade. A linguagem não é ensinada ou imposta à criança. Esta apreende a linguagem de forma informal e lúdica e fá-lo fora da escola, no dia-a-dia, desde o seu nascimento e no contacto com os vários grupos sociais a que pertence.

Aqueles autores valorizam o papel activo da criança para aprender no seu contacto com o meio humano.

Também Piaget (1977), considera que as estruturas linguísticas não são inatas, antes dependem de estruturas cognitivas, onde a função simbólica tem um papel preponderante. Este autor menciona o valor do jogo como muito importante, justificando que a criança quando vem

para a escola já traz consigo muitas aprendizagens; e outras crianças há que nunca frequentaram a escola, e sabem muitas coisas.

O desenvolvimento linguístico realizar-se-à sobretudo de forma informal, resultando de mecanismos de associação, de estímulos, de reforços ambientais e processos cognitivos de assimilação e transformação inatos. De acordo com este autor, todas as crianças aprendem a linguagem sem que esta lhes seja ensinada, qualquer que seja a língua empregue.

1.4. Desenvolvimento Linguístico

Para Rigolet (2000), há a distinguir duas fases diferentes no desenvolvimento linguístico.

A primeira fase diz respeito ao estudo do desenvolvimento precoce e que abrange globalmente o desenvolvimento linguístico da criança antes da sua entrada na escola primária. É a fase que se situa entre o primeiro e o sexto ano de vida e representa a fase dos mais importantes progressos linguísticos da criança.

A segunda fase é chamada a fase do desenvolvimento tardio, marcado pela aquisição da linguagem escrita, igualmente estudada, como a linguagem oral, nos aspectos de compreensão e de expressão (linguagem receptiva (leitura) e produtiva (escrita)).

A autora supracitada, Rigolet (2000) considera que existem três níveis que se encontram interligados e correlacionados,:

- Nível fonético-fonológico;
- Nível léxico-semântico-estrutural;
- Morfossintático.

Passamos a explicar as ligações de interdependência entre os níveis assinalados.

1.4.1. Nível Fonético - Fonológico

Em linguística, dizemos que são os sons que caracterizam uma língua e que mantêm entre si um certo número de relações que nos é possível descrever sobre a forma de regras. São pois, essas regras que constituem o sistema fonológico da língua.

Na fase da comunicação vocal o bebé palra, será um «palrar universal». Depois, durante a fase seguinte da comunicação verbal, ele treina já e quase exclusivamente os sons pertencentes à sua língua materna envolvente.

O linguista Jacobson (cit. Rogolet, 2000) emitiu a seguinte hipótese desenvolvimental:

Esta aquisição dos fonemas efectuar-se-ia dos sons mais contrastados aos sons menos contrastados.

O /p/ e o /m/ são as primeiras consoantes a serem produzidas. Entre o /a/ e estas duas consoantes, existe um «contraste articulatorio maximal».

A diferenciação dos fonemas prossegue depois segundo dois eixos: o eixo dos graves aos agudos e dos compactos aos difusos /p/, /t/, /k/. Juntam-se a seguir as outras vogais orais e nasais, as constrictivas surdas e sonoras (f, s, ch, / v, z, j) e as laterais (l, r). Jacobson nota que até aos dois anos de vida, o bebé passa por uma fase rápida de desenvolvimento fonético – fonológico, fase à qual seguirá uma fase mais lenta de aquisição até aos 7 – 8 anos para certas crianças e certos sons, sem que isso seja motivo de consulta.

Assinalamos assim as quatro estratégias infantis que a criança utiliza para adquirir o sistema fonético–fonológico para imitar e reproduzir as palavras adultas que não consegue «fonologisar» correctamente. Todas estas estratégias têm origem num processo de simplificação:

- A primeira estratégia consiste na **substituição** dos fonemas mais difíceis por fonemas mais simples de articular. Exemplo: o «tapato» em vez de «sapato»; «não queio» por «não quero», etc.
- Uma segunda estratégia seria a de **supressão** do fonema que causa problema, como por exemplo «espingada» em vez de «espingarda». Aqui, o fonema está simplesmente ausente.

- A terceira estratégia consiste na **reduplicação da mesma sílaba** como no exemplo «papato» em vez de «sapato».
- A quarta estratégia seria o procedimento de certas crianças por assimilação, por exemplo: «pequenina» por «quepinina».

Neste sentido Rigolet (2000) refere «num processo de aquisição normal, estas estratégias aparecem, mas graças ao esforço da própria criança e ao modelo do adulto atento que lhe fornece as correcções necessárias, notamos uma evolução contínua no sentido de uma eliminação progressiva destas tendências simplificadoras do falar infantil.

Dado este primeiro passo no desenvolvimento linguístico, constata-se que cada som vai ter um papel funcional, ou seja os sons serão intimamente ligados aos significados e servirão de suporte a todo o desenvolvimento semântico–estrutural do sistema linguístico.

1.4.2. Nível Lexical e Semântico-Estrutural

À medida que a criança sente necessidade de dar nome às coisas que fazem parte da sua vida diária, ela vai descobrindo novos significados, novas palavras, novos mundos relacionados com a sua experiência recente.

Com a sua linguagem cada vez mais desenvolvida, ela entrará no mundo das experiências indirectas que a autora (Rigolet, 2000) denomina de cognitivo-linguísticas. Estas experiências pertencem a um mundo mais distante que a criança não experiencia directamente.

De forma sucinta, referimos os aspectos mais importantes apresentados pela autora para explicar a passagem do pensamento concreto ao pensamento abstracto.

É sem dúvida um processo complexo e extraordinário, pois a criança em poucos meses passará da holofrase à fase das palavras isoladas sucessivas, até à primeira forma de expressão combinatória, expressão que se aproximará mês após mês da expressão linguística do adulto.

Por volta dos 12 meses de idade, o bebé produz normalmente a sua primeira palavra que é normalmente relacionada com uma pessoa (mamã, mãe, papá, pai, mano, vó ...) ou com um objecto de afecto para o bebé (bola, água ...) ou ainda com uma maneira de cumprimentar (olá, adeus, chau).

O que distingue esta primeira palavra das formas verbais anteriores consiste na identificação da palavra com o seu conceito.

A este propósito Rigolet (2000) afirma que «segundo a definição linguística, a palavra é uma sequência de sons ou significantes associados ao conceito da coisa designada ou significado. Quando esta associação surge pela primeira vez, falamos então da primeira palavra.»

A partir deste momento, já não é preciso que outra pessoa próxima do bebé sirva de «tradutor», porque existe um sentido claro, correcto e de compreensão fácil e natural da palavra, associada a um suporte fonético-fonológico.

1.5. Desenvolvimento da Linguagem e Cognição

Ao adquirir a linguagem na sua função representativa ou simbólica, a criança pretende representar acontecimentos, lançando-se num mundo novo de aprendizagens, compreensão e desenvolvimento de capacidades que lhe permitem lidar com as suas experiências de modo diferente. Inicia-se assim, a função comunicativa da linguagem. Nesta fase, a criança assume como realização básica o seu relacionamento com os outros. É a fase da socialização. A criança, vai-se afirmando gradualmente como ser social – age, interage e comunica.

No entanto, é na fase de aprendizagem escolar formal, com a entrada para o Primeiro Ciclo de Ensino Básico, que a criança organiza o seu vocabulário e as competências sintáctico-semânticas que lhe facilitarão a aprendizagem, a acção e a intervenção.

Smith (1988), afirma que um facto curioso é que, apesar do rápido desenvolvimento da linguagem, é com a aprendizagem formal que o indivíduo organiza o seu vocabulário e a competência sintáctico-semântica que lhe facilitarão as aprendizagens, acções e intervenções.

Assim, segundo este autor, os membros das classes sociais favorecidas empregam um código linguístico “elaborado” que se caracteriza pela extensão e flexibilidade de vocabulário, pela complexidade e correcção sintáctica dos enunciados, pelo uso de numerosas conjugações, adjectivos e advérbios. Este código linguístico assenta no *Eu*.

Os membros das classes sociais mais desfavorecidas utilizam um código linguístico “restrito”, que se caracteriza por construções sintácticas muito limitadas pela sua rigidez,

assentando, não já no *Eu*, mas sim no *Nós*. Trata-se ainda de um código que tem por referência temas restritos que, na maior parte das vezes, faz apelo a experiências vividas.

Os dados atrás tomados da posição de Bernstein, permitem-nos acentuar a importância do ensino pré-escolar. Este tende a nivelar a aprendizagem da linguagem das crianças, independentemente dos estratos sociais de que estas provenham, ao mesmo tempo que tende a dar uma igual oportunidade, e em iguais circunstâncias, a todas as crianças.

1.5.1. Estádios do Desenvolvimento Linguístico Infantil

Para Bautista (1997:84-85), a aquisição da linguagem é uma actividade complexa que implica:

- Aprender a combinar fonemas, palavras e frases em sequências compreensíveis para os outros.
- Conhecer e compartilhar os significados elaborados sócio-culturalmente por uma determinada comunidade linguística.
- Saber utilizar correctamente as regras gramaticais que estruturam as relações forma-função na linguagem.
- Ainda segundo o mesmo autor, a evolução da linguagem infantil deve ser entendida como um processo integrado sem «momentos» claramente diferenciados e pelo que a variabilidade individual é evidente.

O estabelecimento de estádios permite situar o desenvolvimento da criança possibilitando deste modo actuar em função das aptidões, baseia-se na semelhança cronológica que normalmente apresenta nas crianças. É fundamental atender aos estádios de desenvolvimento da criança para a escolha de narrativas adequadas, bem como para o desenvolvimento de estratégias adequadas.

Assim, podemos considerar várias etapas no desenvolvimento da linguagem:

- **Do 1º ao 2º mês** - Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Vocalizações.

- **Do 3º ao 4º mês** – Emissão de sons vocálicos e consonânticos. Palreio. Idade do balbuciar.
- **Do 5º ao 6º mês** – Idade do laleio. Escuta e brinca com os seus próprios sons e tenta imitar os sons emitidos pelos outros.
- **Do 7º ao 8º mês** – Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas. Idade dos monossílabos
- **Do 9º ao 10º mês** – Primeiras palavras com sílabas «duplas» (papá, mamã, titi.). Compreende a entoação das frases.
- **Do 11º ao 12º mês** – Conhece algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais utilizadas no seu meio ambiente.
- **Do 12º ao 18º mês** – Linguagem difícil de entender. Acompanha o que fala com gestos e trejeitos. Pode nomear imagens. Compreende e responde a ordens simples. Possui um vocabulário de 5 a 20 palavras. Utiliza a holofrase (uma só palavra).
- **Aos 2 anos** – Utiliza a frase como se fosse uma oração. Usa substantivos, verbos, adjectivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjectivo. Uso frequente do «não». O seu vocabulário vai de 12 a algumas centenas de palavras.
- **Aos 3 anos** – Linguagem compreensível para os outros. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade dos «porquês». Pensamento animista e mágico. Usa artigos e pronomes. Começa a empregar o singular e o plural.
- **Aos 4 anos** – Período florescente da linguagem. Melhora a construção gramatical, faz conjugação verbal e articulação fonética. Utiliza nexos. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e colectivo.
- **Aos 5 anos** – Importante evolução neuromotora. Progresso intelectual conducente ao raciocínio. Compreende termos que integram comparação. Compreende os contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais, etc. Desaparece a articulação infantil. Construção gramatical correcta. A partir daqui incrementa-se o léxico e o grau de abstracção. Uso social da linguagem.
- **Dos 6 anos em diante** – Progressiva consolidação da noção corporal, espacial e temporal. Leitura/escrita. Construção de estruturas sintácticas progressivamente mais complexas. Melhora o emprego das preposições, conjugações e advérbios. Evolui na conjugação verbal. Articula todos os fonemas nas palavras.

A apresentação dos estádios de desenvolvimento linguístico visam orientar o professor na evolução da linguagem na criança surda com vista à aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo a comunicação não se limita à linguagem verbal (falada e escrita), pode utilizar qualquer um dos nossos sentidos. A comprová-lo estão as Línguas de Gestos que constituem a língua natural dos surdos, enquanto que para eles o Português, é considerado uma segunda língua.

1.6. A Comunicação na Criança Surda.

Vygotsky, (1989) acerca da criança surda considera que é totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm a sua origem na deficiência em si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência.

O mesmo autor considera que «a surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda».

A comunicação tem desde o início um papel muito importante para a criança. Começa antes da linguagem poder ser utilizada e é sempre bilateral. Da parte do adulto consiste no contacto físico, no cuidar, no embalar, nos sons murmurados, nas pequenas conversas.... Pelo seu lado a criança responde por meio do seu comportamento geral, por exemplo, a linguagem corporal, os gritos, o balbuceio...

Em geral funciona satisfatoriamente mesmo para crianças com deficiência auditiva profunda, ainda que da parte dos pais haja alguma inibição, motivada pela desconfiança ou até certeza de que algo se passa. Esta é uma das razões porque é necessária uma intervenção o mais precoce possível no sentido da preparação criteriosa da família com crianças surdas.

Para Lafon (1989) a comunicação é um modo de transmissão de uma informação entre indivíduos. Ela pode revestir formas muito diferentes que devem responder necessariamente a

códigos que tenham traços significantes e regras de disposição. Ela é convencional com uma emissão produzida por gestos e uma recepção sensorial auditiva, visual e tátil.

A fala é singularmente um meio de comunicação que comporta não só elementos linguísticos, mas também de estética e de afectividade cujos níveis de significação são menos abstractos e mais universais.

Um dos pensamentos básicos de Piaget é que a linguagem e a inteligência evoluem independentemente uma da outra durante os primeiros anos de vida. Quando a criança, aos dois anos, começar a criar símbolos a linguagem é um deles.

Assim a criança com surdez profunda pode desenvolver-se intelectualmente de forma satisfatória durante os primeiros anos de vida sem evolução de linguagem apreciável.

No entanto, Piaget, acerca da evolução intelectual lógica, afirma que um ambiente estimulante, com muitas oportunidades para a criança poder manipular e experimentar a realidade física, é especialmente importante para a criança surda e até certo ponto compensa um desenvolvimento da linguagem lento e contribui para a criação de conceitos.

Isto não significa que a linguagem falada seja dispensável, ela é fundamental na elaboração de conceitos, para que a criança com surda possa sentir segurança, amor, solidariedade, convívio, etc. O adulto deve comunicar sempre (através da fala) com a criança surda, em todas as situações do dia-a-dia, como complemento, enriquecimento da experiência da criança e sua integração no mundo social que terá ainda uma maior influência na sua evolução.

Na sua evolução como ser social são transmitidos sentimentos, atitudes, juízos, hábitos culturais, regras, etc. A criança precisa de comunicar de forma viva, para saber o que os outros pensam e sentem, para aprender a interpretar as suas experiências da mesma maneira que os outros, para aprender as regras de convívio na família, na escola, enfim para se integrar como ser pleno de direitos e deveres de uma sociedade.

Daniel Serrão por sua vez, in Nunes, abordando a temática da comunicação gestual e a evolução do homem refere que:

“ A criança dispõe de uma capacidade de expressão mimética dos afectos com intencionalidade comunicativa para o outro; desde o nascimento que tem uma verdadeira consciência social e usa as diversas vocalizações para comunicar. Estes sinais asseguram-nos que a criança humana, antes de exibir a capacidade linguística, mostra que dispõe, já em exercício, da capacidade de reconhecimento de episódios, da capacidade de lhes atribuir um sentido e da possibilidade de exprimir e comunicar esse sentido por actos miméticos

vocálicos e gestuais. Esta capacidade está aberta para receber a aprendizagem linguística e vocálica – é a mais comum. Mas está igualmente aberta a receber a aprendizagem de um sistema gestual de comunicação. É o que deve acontecer com os que nascem surdos.” (Daniel Serrão in Nunes: s/ data, p.20-26)

Na opinião deste autor a criança surda mostra uma grande capacidade visuo-motora que ela especializa de forma a colmatar a falha na capacidade auditiva de gerar a imagem sonora da palavra e de comandar a sua expressão vocálica.

Possui uma consciência primária muito rica de todos os outros estímulos sensoriais e proprioceptivos que especializa na criação de uma cultura mimética gestual usando os membros, em especial as mãos, a face e as posturas corporais, para comunicar.

Enquanto que na criança ouvinte a capacidade linguística permite que a consciência primária se transforme em consciência de ordem superior, na criança surda o uso da comunicação gestual gera esta fase no seu desenvolvimento e, segundo Serrão in Nunes, “provoca uma verdadeira explosão da capacidade de criar conceitos abstractos no mundo relacional da consciência superior e na observação interpretativa do mundo social.”

O surdo interpreta o mundo que o rodeia não pela palavra mas pela sucessão de gestos. Nesta comunicação geradora de uma cultura própria tem lugar a invenção, e a comunicação, é o resultado da criação abstracta da inteligência reflexiva e conceptualizadora.

Neste contexto, na obra “Os Três Ps” Rigolet afirma que,

“... quando existe um interlocutor com atraso no desenvolvimento da aquisição da comunicação e/ou da linguagem, o outro interlocutor não sai ileso da díade: de facto, quando há problema, os dois interlocutores tornam-se desajustados e não pode haver um diálogo mutuamente enriquecedor. Um dos primeiros a ter estudado este fenómeno de interacção no seio de uma díade deste tipo foi o investigador de tendência ecologista, Jimmy Macdonald. Ele chegou às seguintes conclusões: existem dificuldades provenientes do adulto e dificuldades provenientes da criança, como o exemplificam os quadros.” (Rigolet, 2000: 77-78)

Esta autora resume no seguinte quadro a opinião partilhada por vários autores e o que temos vindo a observar na nossa prática diária com crianças surdas:

**O QUE DIFICULTA A
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
NAS CRIANÇAS COM
DEFICIENCIA**

-OS ADULTOS-

- Falam com frases compridas, acima do nível de competências da CR.
- Tentam comunicar frequentemente sem obter a atenção da CR.
- Comunicam “retoricamente” sem esperar pela resposta da CR.
- Acomodam-se à comunicação idiossincrática da CR, em vez de dar exemplos para obter uma performance mais convencional.
- Agem como se não esperassem que a CR comunique.
- Têm contactos curtos com a CR sem ter interações equilibradas.
- Assumem que os profissionais estão melhor preparados para melhorar a comunicação da CR.
- Treinam a linguagem independentemente da comunicação.

**O QUE DIFICULTA A
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
NAS CRIANÇAS COM
DEFICIENCIA**

-AS CRIANÇAS-

- Mesmo com uma certa capacidade expressiva reagem como quem não sabe o que fazer com ela.
- Sabem mais do que comunicam > são subestimadas nas avaliações.
- Enviam mensagens idiossincráticas que são compreendidas apenas pelos familiares e assim têm muita dificuldade a generalizar as suas aquisições.
- A comunicação restringe-se muitas vezes às situações de crise, o que limita as suas adaptações linguísticas.
- Não comunicam na forma de resposta.
- São mais lentas > precisam de pausas para responder com “sinalização” visível que evidencie a espera da sua resposta.
- Muitas vezes sofrem de privação social.

Quadro nº I – Dificuldades na Aquisição da Linguagem

(in Rigolet, 2000:78)

Em suma, a comunicação gestual, é a língua natural dos surdos reconhecida na Constituição da República Portuguesa no seu art. 74º, através do qual estes se expressam. Comunicar é fundamental para evoluir, para aprender. Então urge comunicar o mais cedo possível com a criança surda, de forma que ela possa receber e compreender a mensagem, “é necessário o acesso a uma interpretação de qualidade entre a língua falada da comunidade ouvinte e a língua gestual da comunidade surda” permitindo a “expressão cultural” e a “igualdade de oportunidades”.

Não aprofundamos o tema da Língua Gestual, nem as diferentes posições dos diversos estudiosos relativamente a este tema, pois não se insere no âmbito deste trabalho. De notar apenas a importância da comunicação e da linguagem, estarem mais ou menos comprometidas, condicionando assim o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos.

CAPÍTULO II

2. A Aprendizagem da Leitura

Introdução

Numa sociedade marcada por enormes avanços tecnológicos que obrigam o indivíduo a ser activo, crítico e competente, o domínio da comunicação é indispensável.

O século XX ficará para sempre na história como sendo o século da Comunicação. Os avanços da Ciência e da Tecnologia não param de nos espantar. Podemos comunicar com quem quer que seja, onde quer que estejamos. A televisão, a rádio, o telefone, o computador aumentaram de modo impressionante o poder e a capacidade de comunicação entre os homens.

A sociedade em que vivemos é uma sociedade em que a leitura e a escrita têm um papel fundamental na integração social, desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do indivíduo como ser activo e participante na comunidade em que se insere.

Todavia, se por um lado é com júbilo e alegria que assistimos ao nascer deste novo mundo, não podemos deixar de sentir uma profunda tristeza e um enorme sentimento de impotência quando somos confrontados com os números excessivamente elevados de pessoas que não possuem os conhecimentos mínimos respeitantes ao domínio da leitura e da escrita.

A sociedade actual parece assentar num paradoxo. De um lado, uma enorme e constante necessidade de comunicar, de outro, uma imensidão de pessoas que pela sua impreparação não poderão, à partida, apreender total e correctamente o que lhes é veiculado, o que lhes é comunicado. Um jornal ou um livro são tão inúteis para quem não saiba ler, como um computador o será para quem não saiba escrever. A aprendizagem da leitura e da escrita constituem um ponto de partida.

Estudos recentes, de várias entidades credenciadas, como a OCDE, do EME, entre outros analisam a importância da literacia no desenvolvimento da sociedade. Assim, estudos recentes situam Portugal como o país com níveis mais baixos de literacia, considerando mesmo que as

políticas educativas como o PNL, a educação/formação de adultos não têm obtido os resultados esperados ao nível da literacia.

Um estudo efectuado pelo GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da Educação, (2009), – denominado “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise” refere que «os dados disponíveis indicam que a literacia tem, actualmente, um valor económico reduzido nos mercados de trabalho do país e que os baixos níveis de literacia têm limitado o crescimento económico ao longo dos anos.»

O mesmo documento indica que indivíduos com níveis superiores nos valores de literacia trabalham mais, têm mais recursos materiais, são mais saudáveis e participam mais frequentemente no processo democrático, ao contrário dos baixos níveis que são responsáveis pela criação de grande parte das desigualdades sociais.

Na sequência destas considerações e depois de termos abordado a aquisição da linguagem, num trabalho onde o objectivo é aprofundar conhecimentos acerca do papel da narrativa em alunos do primeiro ciclo, cumpre-nos agora abordar a aprendizagem da leitura, analisando as concepções de diferentes autores, bem como as estratégias e os diferentes modelos explicativos do processo de leitura.

Ainda neste capítulo, referir-nos-emos às dificuldades inerentes à aprendizagem da leitura.

2.1. O Ensino da Leitura

Sim-Sim na brochura PNEP, O Ensino da Leitura: A Decifração,(2008), afirma que «Ler é sempre uma forma de viajar quer o mediador seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte para essa viagem chama-se aprender a ler.»

O ensino da leitura está socialmente associado à frequência escolar e a entrada para a escola é sentida por muitas crianças como um passo mágico que lhes vai permitir “lerem sozinhas”.

Contudo, o entusiasmo por aprender a ler por vezes esvai-se, à medida que a aprendizagem da leitura se processa.

Sim-Sim refere, na citada brochura, que:

O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto entraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, pipi ... (Sim-Sim, 2008:7)

Como a autora refere, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade que a criança encontra, por vezes, na escola pode instalar-se a indiferença.

Para inverter este processo muitos professores têm feito formação no sentido de tornar o processo de aprendizagem mais motivador e aliciante, criando estratégias e actividades apropriadas ao público-alvo.

Actualmente existem novas políticas de educação/formação como o PNL e o PNEP, que visam promover o gosto pela leitura e a compreensão e criação de estratégias adequadas à «leitura na sua essência, isto é, centrar o ensino da leitura na obtenção do significado do que está escrito e, conseqüentemente, no acesso ao mundo imaginário que se antevia nas páginas dos livros de histórias, nas legendas dos filmes, nas mensagens electrónicas.» (Sim-Sim, 2009:7)

A mesma autora, responsável pelo PNEP, consagra à aprendizagem da leitura três brochuras:

- O Ensino da Leitura: A Decifração;
- O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos;
- O Ensino da leitura: A Avaliação.

Como já referimos, é importante que a leitura se processe num contexto real de leitura ou, simplesmente, que se aprenda a ler, lendo.

A forma de aprendizagem da decifração da leitura, vai condicionar o gosto pela leitura, ou seja, a criança em que o processo de decifração foi mais ou menos prazeroso ou moroso influi na probabilidade de atingir a mestria de estratégias de compreensão do texto e em última instância de se tornarem ou não leitores – consumidores de leitura.

2.1.1. A Importância da Oracia

Aprender a decifrar implica aprender a relacionar os sons da língua com as letras que os representam.

No primeiro ciclo, iniciam-se as aprendizagens ditas formais, a leitura e a escrita. O ensino de um código alfabético envolve obrigatoriamente a equivalência de unidades do oral para o escrito, pelo que é muito importante que o treino dos aspectos da sensibilidade fónica da língua sejam promovidos como medida de desenvolvimento da capacidade de identificar e manipular as unidades da oralidade e transferência para a escrita permitindo promover o sucesso escolar através da promoção da leitura e da escrita.

Na obra “*O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*” as autoras Freitas e Costa (s/data), referem a importância de que se reveste a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, dando exemplos de actividades a realizar nas aulas com os alunos.

Estas aprendizagens processam-se especialmente, de forma informal através da oralidade. Daí muitas vezes não se dar grande importância a este aspecto que deveria vir desenvolvido da pré-primária, de casa, do dia-a-dia da criança.

Segundo as autoras supra citadas, a leitura e a escrita são indissociáveis, isto é, uma depende da outra. Consequentemente a “iniciação da leitura e da escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala”(Freitas e Costa, sem data:7).

Estas autoras, definem consciência fonológicos como “a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral ” de forma sistemática e consistente.

Na sua opinião, para que a criança adquira e desenvolva a sua oracia – capacidade de identificar e analisar os sons – há a considerados três tipos de unidades relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica:

- **Os constituintes silábicos** onde a vogal indica a presença de uma sílaba. Os restantes elementos (consoantes e semivogais) organizam-se em torno da vogal.

- A **sílaba**, aqui, as vogais, semivogais e consoantes têm uma distribuição não aleatória; a sua organização é hierárquica.

- **Os sons da fala** ou constituintes silábicos dentro da sílaba são o ataque e a rima e dentro desta última o núcleo e a coda que variam em função da disposição das vogais semivogais e consoantes.

Uma questão pertinente que se coloca é a da primazia do som para chegar ao grafema. As autoras consideram que em todas as actividades a desenvolver com crianças, em todas as aprendizagens, deve-se partir da experiência das mesmas. Assim, parece-nos óbvio, que se deve dar primazia ao oral, à linguagem, à oracia, como ponto de partida para a escrita, embora uma dependa da outra e sejam difíceis de dissociar.

Em suma, a importância de sistematizar e de imprimir um carácter de maior treino através do aumento gradual da complexidade das tarefas e das estruturas a trabalhar na percepção e produção do oral é fundamental que continue na escola a par das aprendizagens formais, pois a oracia é um dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1.2. O Ensino da Decifração

Na escrita alfabética, uma letra ou várias letras representam um som da fala. Isto é, os sons da fala – fonemas (vogais, semivogais e consoantes) - são configurados pelos caracteres do alfabeto.

Assim, decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respectiva língua.

Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras. Faz uso de estratégias de acesso directo e automático do léxico - **estratégias lexicais – rápido reconhecimento da palavra.**

Por outro lado, um leitor pouco fluente, ou o caso de palavras desconhecidas pelo leitor, este faz uso de **estratégias sub-lexicais**, que privilegiam uma via indirecta perceptiva e ortográfica, baseadas na correspondência grafema/som – **recodificação fonológica.**

Para Sim-Sim,

O objectivo a atingir com o ensino da decifração é a competência para o reconhecimento automático das palavras escritas. Este automatismo, é conseguido pela rápida leitura, mas uma leitura eficiente resulta de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respectiva identidade ortográfica. (brochura PNEP- O Ensino da Leitura - Decifração, 2009:13).

Em suma, o automatismo no processamento/decifração, permite à criança um menor dispêndio de energia, canalizando assim, o esforço para a compreensão, significado da leitura. Sim-Sim, (2009), refere que «A consciência fonológica é o grande alicerce da aprendizagem da correspondência som/letra, ou seja, da decifração de palavras, a qual, por sua vez, é a base da capacidade de compreensão textual.»

2.1.3. O Ensino Formal da Leitura

Como já referimos um contexto propício à leitura estimula a vontade de aprender a ler. A escolha de estratégias pedagógicas para o ensino da decifração deverá tomar em linha de conta as características das crianças nos aspectos:

- Conhecimentos emergentes de leitura;
- O conhecimento da língua de escolarização – riqueza lexical;
- O nível de consciência fonológica de cada criança.

Sintetizando, enunciamos em seguida um conjunto de linhas gerais orientadoras para o ensino da decifração, apresentadas por Sim-Sim (2009: 6-7):

⇒ *O ensino da decifração deve ocorrer em contexto real de leitura.* A decifração é a senha que permite ler histórias, poesias, notícias e as crianças devem percebê-la como tal e não como uma sequência repetitiva de fichas e exercícios mecânicos (Dragan, 2003);

⇒ *O ensino da decifração deve ter como sustentáculos as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, nomeadamente sobre as funções da escrita e sobre a estruturação gráfica que rege e organiza a linguagem escrita.* (Adam, 1994);

⇒ *O ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica, particularmente a consciência fonêmica, (Thompson & Nicholson, 1999).*

⇒ *O ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito, directo e transparente, permitindo ao aluno a prática independente da correspondência aprendida, ou o consequente treino em parceria com os colegas (Caldwell & Leslie, 2005).*

⇒ *O ensino da decifração deve contemplar, regular e sistematicamente, o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes – prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras (Paul, 1998).*

⇒ *O ensino da decifração deve fomentar a leitura de palavras frequentes para que a criança as reconheça rápida e automaticamente (Caldwell & Leslie, 2005).*

⇒ *O ensino da decifração deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita (Neuman, Copple & Bredekamp, 2000).*

Podemos assim concluir, que só se aprende a ler lendo, e que o enfoque em determinado aspecto deve partir das necessidades da criança e não de uma visão metodológica mais ou menos rígida do professor.

2.2. O Ensino da Leitura: A Compreensão

Depois de termos abordado a leitura na perspectiva da decifração há agora que aprofundar o conceito e ver que o processo de aquisição da leitura não se esgota na decifração.

Embora a decifração seja condição básica, constitui uma técnica a ser entendida e automatizada para que o leitor, perante um texto escrito, construa sentido.

Sim – Sim, (2007), na brochura compreensão de textos, refere que:

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.

Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição e significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão da leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. (Sim – Sim, 2007:7)

Na monitorização da leitura são fulcrais aspectos tais como prever, sintetizar e questionar a informação obtida.

Os factores que marcam a diferença no ensino da compreensão da leitura são:

- Conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema;
- Conhecimento de vocábulos utilizados no texto;
- Experiência e conhecimento da criança do mundo;
- Riqueza lexical que o leitor possui, em simultâneo a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos.

Como já referimos, o ensino da compreensão tem por objectivo o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente. Para tal o leitor necessita de precisão, rapidez e expressividade na leitura.

De acordo com K. Goodman (cit por Magalhães in Azevedo, 2006:75) «Ler é um processo inteligente.» «O processo de ler implica o recurso a estratégias que o autor define como amplos esquemas para obter, avaliar e usar informação»:

- **Estratégias de selecção;**
- **Estratégias de Predição;**
- **Estratégias de Inferência;**
- Estratégias de Confirmação.**

A mesma ideia explicita (Borges, 2000, cit. Sim-Sim, 2007:17) «O leitor tem o seu papel na obra: enriquece o livro.» ao referir que no ensino da compreensão de texto é importante o ensino de estratégias para abordar um texto, mas usando outra nomenclatura ao referir essas estratégias que ocorrem. Estabelece três fases:

Antes da Leitura	Durante a Leitura	Após a Leitura
<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar o objectivo da leitura do texto. - Activar o conhecimento anterior sobre o tema. - Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc. - Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma leitura selectiva. - Criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais – cheiros, sabores – sentimentos, etc.) - Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto. - Adivinhar o significado de palavras desconhecidas. - Se necessário, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias ...) - Parafrasear partes do texto. - Sublinhar e tomar notas durante a leitura 	<ul style="list-style-type: none"> - Formular questões sobre o lido e tentar responder. - Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto. - Discutir com os colegas o lido. - Reler.

Quadro II – Estratégias Para Abordar um Texto

(Borges, 2000, cit. Sim-Sim, 2007:17)

A reter, a importância que a rapidez e expressividade na leitura têm, ao libertar a atenção e a memória para identificar automaticamente as palavras, acedendo ao significado de frases ou de expressões do texto.

2.3. Modelos Explicativos do Processo de Leitura

As concepções tradicionais sobre aprendizagem da leitura contemplavam essencialmente os métodos de ensino, os pré-requisitos e a idade propícia para a referida aprendizagem.

Estudos posteriores demonstraram a insuficiência dessas concepções desviando a atenção para a necessidade de clarificar as operações e estratégias activadas no acto de ler.

Nos finais dos anos sessenta, inícios dos anos setenta, opera-se uma certa convergência entre a psicologia cognitiva, a linguística e a psicologia da leitura, com especial relevância para a análise do processamento da informação. O estudo das componentes do comportamento do leitor

e a compreensão textual, levou alguns investigadores a tentarem integrar os dados parcelares, em modelos coerentes e globais que permitam explicar o processo de leitura.

De entre estes modelos referimos de forma muito sucinta a classificação feita por Adam e Starr (1882, cit in Azevedo, 2006:76-81). Esta explicação do processo de leitura oferece pistas importantes em relação ao processo de aprendizagem da leitura no leitor exímio:

- **Modelos Ascendentes** – O leitor procede a uma análise sequencial e serial dos dados, hierarquizados dos planos inferiores para os superiores. O leitor parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e da junção de frases para o texto.

Supõem que a aprendizagem da leitura deve iniciar-se pelas competências de nível inferior (grafema e fonema), destacando assim processos de *decifração*.

Estes modelos são questionados na medida em que não explicam porque é que são melhor identificados quando fazem parte de palavras e estas de frases significativas para o leitor.

- **Modelos descendentes** – o leitor activa os seus conhecimentos e expectativas, projecta um sentido no texto. Esse sentido será confirmado ou não com a leitura do texto. Este método faz apelo à via visual-semântica como meio de acesso ao sentido. Neste modelo valorizam-se os processos de predição, pela sensibilização do contexto linguístico, mobilização de conhecimentos semânticos e conceptuais do indivíduo. A aprendizagem orienta-se prioritariamente para a *compreensão*.

A crítica a estes modelos surge de pesquisas que mostram que leitores competentes fazem uso simultâneo de estratégias e competências descendentes.

Por outro lado, os maus leitores mostram dificuldades em ler palavras isoladas ou em reconhecer letras isoladas. Estes leitores revelam dificuldade em aprender e automatizar as competências de nível inferior.

Estes aspectos são importantes na medida que as crianças possuem competências de nível superior – conhecimentos do mundo, de vocabulário, de estruturas sintácticas e textuais, etc. O que lhes falta é aprender ou aperfeiçoar e automatizar as competências de nível

ascendente (conhecer e discriminar fonemas e grafemas, isto é relacionar a linguagem escrita com a língua falada).

Em suma, os modelos ascendentes e descendentes enfatizam determinadas competências em detrimento de outras, embora o domínio de ambos os modelos seja necessário à formação de um leitor experiente.

- **Modelos Interactivos** – sustentam que no acto de ler, são implicados em simultâneo e em *interacção*, processos ascendentes e processos descendentes. Na aprendizagem da leitura deve estabelecer-se um equilíbrio no uso destes modelos, pois as dificuldades de um leitor podem ter origem na excessiva concentração em processos de um dos métodos.

Alguns autores, no entanto, são unânimes, em que a leitura implica a aquisição de conceitos que serão em seguida traduzidos em procedimentos.

2.4. Dificuldades Específicas na Aprendizagem da Leitura

Como temos visto, adquirir a competência de ler e escrever é um processo moroso, que requer um treino, relativamente intensivo, intencional e deliberado.

Ao passo que a linguagem oral é adquirida de forma informal, progressivamente, na aprendizagem da leitura o processo tem que ser obrigatoriamente formal. Os livros não falam, esperam ser lidos. As marcas da linguagem escrita tem que ser decodificadas, isto é, transformar as palavras e frases escritas numa representação interna, linguística, de base fonológica, que, essa sim, nos dá acesso ao significado.

Muitas das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita podem ser minoradas se se utilizar um método adequado, quando diagnosticadas as dificuldades. No entanto, temos que ter sempre presente que a origem das dificuldades pode ter origem em inúmeras causas:

- De saúde,
- Sensoriais (audição ou visão),
- Estado psicológico geral (humor depressivo, acontecimentos traumáticos),

- Motivação para a escola,
- Nível geral de desenvolvimento e rendimento intelectual,
- Dificuldades de concentração.

Outra situação diferente, é a da criança com nível intelectual normal para a idade, sem deficiências sensoriais ou motoras, motivada para aprender e que a despeito de condições favoráveis não progride no domínio da leitura e da escrita.

Não nos interessa para este trabalho aprofundar aspectos inerentes às dificuldades de aprendizagem, que não os da criança surda, que trataremos noutro capítulo.

Como já referimos, tendo em conta a fase de desenvolvimento cognitivo da criança aquando da aprendizagem da leitura, para criar situações motivadoras e reais de leitura, a escolha de textos portadores de sentido e de intencionalidade é um objecto linguístico importante para o sucesso na formação de leitores literados.

2.5. A Avaliação da Leitura

Nunziati cit. Viana na Brochura PNEP, (2009) refere que «é hoje mais ou menos consensual que a reforma do sistema educativo ou se fará pela avaliação ou não se fará mesmo.»

Como já vimos, ler depende do processo de decifração, mas o objectivo é compreender.

Para ensinar um leitor a construir o significado de um texto é necessário conhecer os processos cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais e outros envolvidos na leitura.

Optimizar o processo de ensino implica saber avaliar os diferentes processos inerentes à aprendizagem da leitura.

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001:47 cit. PNEP, Viana:2009: 7) é explícito o entendimento de que o currículo e a avaliação são componente integrante e reguladora de um mesmo sistema e não de sistemas separados.

Neste contexto a avaliação deve ter por base um conjunto de **princípios orientadores**:

- Os procedimentos de avaliação devem ser adequados aos objectivos, daí que os objectivos tenham que ser bem definidos, e definidos de forma operacional;
- A avaliação no 1º Ciclo deve ter um carácter essencialmente **formativo**, evidenciando os aspectos que necessitam de ser trabalhados, mas também os aspectos consolidados. Esta avaliação deve ser desenhada de modo a constituir-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica. Deve partir dos pontos fortes para progredir nos aspectos em que revela mais dificuldades assumindo um factor de motivação.
- Embora a avaliação deva ser essencialmente formativa tem de ser completada com a avaliação **sumativa**, de modo a permitir analisar a posição relativa do aluno, da turma ou da escola, no que concerne a critérios de referência mais amplos.

2.4.1. Objectivos da Avaliação

Os objectivos da avaliação devem incidir sobre o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar.

A avaliação deve avaliar:

- **O produto da leitura** – mudanças de conhecimentos que se operam depois de o aluno ter lido.
- **O processo de leitura** – conjunto de competências, sub-processos que o aluno mobiliza (ou não) ao longo da leitura.

O professor, conhecedor do conjunto de descritores estabelecidos para o 1º Ciclo do Ensino Básico exige do aluno o domínio de competências específicas de leitura que precisam de ser sistematicamente desenvolvidas e avaliadas.

Em suma, de forma muito sucinta, a avaliação deve ser usada para ajudar o professor a conhecer o posicionamento dos alunos relativamente a estes objectivos e centra-se nas duas dimensões essenciais da aprendizagem da leitura, a decifração e a compreensão.

CAPÍTULO III

3. Da Literatura de Recepção Infantil às Actuais Narrativas

3.1. Características e Respostas

A literatura infantil pretende formar futuros leitores, sejam literários ou não. Daí a necessidade de desenvolver nos alunos sentimentos de adesão, de gosto pelo texto, de partilha e troca de conhecimentos, de criação e visões do mundo, sejam ficcionais ou não.

Albuquerque (2007) refere que:

O pequeno leitor tem tendência em dividir os seus sentimentos perante o mundo (real ou imaginário) em dois blocos distintos: um, em que sente solidariedade e compreensão pelas vítimas e um outro, em que sente admiração e respeito pelos heróis. Os dois sentimentos estão unificados pelo desejo de emular as personagens, nos seus comportamentos perante as crises, constituindo assim o texto literário uma aprendizagem antecipatória da vida. (Albuquerque, 2007: 503)

Para a autora a leitura de uma obra, seja em contexto pedagógico ou não, cumpre sempre as seguintes características:

Componente activa	Articulação e organização da história na mente da criança.
Componente criativa	Multiplicação das vivências na mente da criança.
Componente cooperativa	Criação de metatexto, diálogo entre o produtor e o receptor.
Componente Única	Interpretação individual

Quadro nº III - Características da Narrativa de Recepção Infantil (Albuquerque, 2007: 503)

Azevedo (2006), fala-nos da fruição que a experiência estética aponta à criança. Através da literatura infantil proporciona-se o acesso ao poder encantatório e ao fascínio da palavra [...]

Numa negociação de sentidos [...] num conhecimento da língua na pluralidade das suas funções e contextos de uso, factor determinante na sua capacidade de agir na e pela língua (Azevedo, 2006:51).

O autor propõe que se deixe a estes futuros leitores a capacidade de apreciar e fruir o espaço de liberdade e subversão que o texto literário transporta.

O Investigador reconhece na literatura infantil um veículo de iniciação ao mundo da cultura literária, onde o aluno reconhece e absorve formas de diálogo e onde reconhece para além do funcionamento pragmático da língua o carácter da substância e da essencialidade.

Aqui e através daquela a criança pode encontrar meios que a “satisfaçam” com o mundo através da apresentação de outras realidades, que ensinem a sonhar, a libertar-se e a encontrar ou não a solução para os seus problemas, em suma, a crescer.

Como já vimos a literatura infantil durante muito tempo foi posta em causa. Era considerada um subproduto da denominada literatura para adultos, apelidada de «Literatura Menor» (Mergulhão, 2007:239).

Segundo Mergulhão (2007) a criança supostamente não possuía capacidade para analisar e compreender um texto literário. Caso o texto fosse adequado à sua faixa etária ou ao «nível de maturidade» (2007:328) a literatura, em si, deixaria de fazer sentido.

Outro aspecto apontado era o descrédito atribuído ao vocábulo «literatura» quando associado à palavra infantil.

A má opinião de muitos críticos prende-se ainda, segundo Mergulhão (2007), já citada, com o facto de se associar a literatura infantil às más produções existentes no mercado e à incapacidade de estes fazerem a distinção entre a literatura infantil e livros para crianças.

A proximidade que a literatura possa ter com a pedagogia também é desvalorizante, para alguns críticos. Com efeito, Mergulhão, (2007) diz que «a tradição demonstra, efectivamente, que alguns livros para crianças, por vezes com um nítido propósito pedagógico-formativo, veiculam valores extralinguísticos (...) com o intuito de formar cidadãos com sentido de responsabilidade e de respeito pelo próximo».

Ângela Balça (2004), num estudo realizado acerca das narrativas infanto-juvenis, realça a função moralizante da literatura. Esta seria realizada através da fantasia aliada à imaginação, já que estas funções têm um papel fulcral na formação da criança.

A fantasia e o imaginário das crianças ajuda-as a conhecer e a interpretar o mundo real onde se inserem.

O sentido crítico também pode ser estimulado pelo fantástico, pela fantasia, o imaginário factores que ajudam a criança a «crescer».

Held (1987) citado por Balça (2004) afirma que «o relato fantástico pode tornar a criança atenta e crítica, pode perfeitamente tocar os problemas mais graves, conduzi-la a um questionamento mais lúcido sobre os dramas do mundo que a rodeia, permitindo assim a formação de crianças leitoras mais conscientes em relação à sociedade actual».

Mas esta atitude tem vindo a ser alterada. A prová-lo temos as novas políticas governamentais acerca da educação com a implementação do Plano Nacional de Leitura, a dinamização e apetrechamento de Bibliotecas escolares/infantis, bem como a formação de professores através de desenvolvimento do Programa Nacional do Ensino do Português.

Estes programas promovem a importância da literatura infantil atribuindo-lhe uma importância inquestionável. A imaginação, a capacidade compreensiva é estimulada e desenvolvida através de propostas de actividades e estratégias de ensino dinâmicas, inovadoras, motivadoras, com vista à formação de leitores.

Ainda referindo a autora citada, (2007), «o texto literário especificamente dirigido às crianças permite explorar, com surpreendente criatividade, as potencialidades e virtualidades da língua (...) e contribui para a formação da sensibilidade literária na criança (pré)leitora. »

Após esta breve análise face à actual situação da Literatura infantil enquanto cânone literário ou literatura de margem, passamos agora a abordar a Narrativa, cuja presença é inquestionável em contexto pedagógico ou para além dele. É a estrutura textual mais conhecida de todos nós.

3.2. A Narrativa

A narrativa e a sua análise, segundo Meijer (citado por Varga (1981)), sempre foram objecto de estudo, principalmente no âmbito dos estudos literários. Levantar a questão do surgimento/aparecimento da natureza da narrative leva White, (1981), a afirmar que: «[...] is to invite reflection on the very nature of culture and, possibly. Even on the nature of humanity itself. So natural is the impulse to narrate, so inevitable is the form of narrative for any report of the way things really happened. »

Mas só através da obra de Propp, na sua obra intitulada *A Morfologia do Conto* apresentada por Claude Lévi Strauss oito anos mais tarde, em França é que a metodologia da análise se fez com mais rigor. A abordagem feita foi considerada modelo conceptual para a orientação de muitas pesquisas posteriores.

O autor supra citado, define o método de Propp, dizendo que «é vago, mas as conclusões só são válidas para este tipo bem determinado de narrativa folclórica, na análise do qual está a sua origem» (1981:134).

O modo de proceder de Propp (2003 cit (Meijer 1981:135,136) trazia vantagens, pois o conto de fadas pode considerar-se, sob vários aspectos como o objecto ideal de uma análise da narrativa:

- 1) O desenvolvimento da história é linear e respeita em geral a ordem cronológica;
- 2) A história narra, antes de mais nada, uma série de acções;
- 3) Essas acções são em si mesmas relativamente simples e facilmente reconhecidas;
- 4) Os personagens são pouco numerosos enquanto que o seu papel e as suas motivações são simples;
- 5) A presença de elementos comuns aos diferentes contos incita a fazer-se uma descrição precisa de elementos;
- 6) Finalmente, a forma como a história é contada não parece desempenhar um papel fundamental.

A metodologia de Propp foi seguida principalmente pela antiga URSS, E.U.A., Itália e França. Neste último país, surgiu uma grande mudança de sentido no que concerne à análise da narrativa e à transformação de um texto em narrativa.

Greimas (cit. por Meijer, 1981) defende a utilização do método de Propp (2003) reiterando que «o interesse está em o esquema de Vladimir ser susceptível, de se considerar, depois de algumas reorganizações de discursos narrativos e figurativos» (Meijer, 1981:135).

A reforma proferida por Greimas deu origem à publicação do *Semiotique le Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage*, por Greimas e Courtés, de 1979.

Meijer refere ser precoce afirmar que a *Morfologia* de Propp, possa ser suplantada pelo surgimento do dicionário, no entanto, considera que o aparecimento desta obra [...] é sem dúvida, um acontecimento muito importante, que se impõe de momento como *terminus ad quem* de todas as generalizações sobre os desenvolvimentos da narrativa. (Meijer, 1981:135)

O método de Propp (2003) era tão adaptável, que para além das obras folclóricas, permitia analisar também textos literários.

No entanto, de realçar que existe uma distinção entre os dois estilos literários – obras folclóricas e obras de génio – que não é possível estudar «segundo métodos exactos» (1981:136).

Greimas (1973), assumido seguidor da obra de Vladimir Propp, refere que este género é possível de ser examinado, residindo o problema no facto de a metodologia existente não ser a mais adequada para o efeito.

Com a obra *A Morfologia do Conto*, surge a gramática narrativa intitulada *Grammaire du Décaméron*. O seu autor Todorov (1988), utilizou para a sua elaboração textos reconhecidamente literários.

Meijer, por sua vez, visto a narrativa não ser um direito apenas da literatura e como ela «faz parte da nossa comunicação quotidiano dispõe e uma competência narrativa mais ou menos desenvolvida» (1981:137), considera que teria uma maior legitimidade fazer-se uma gramática com textos retirados do dia-a-dia das pessoas, de histórias contadas pelos transeuntes. Dá como exemplo o trabalho realizado por dois americanos que consistiu na recolha de textos na rua (Gramática Narrativa).

Segundo o mesmo autor, um dos principais problemas inerentes à narrativa, é «a forma como se opera a passagem do texto original ao texto, revelando unicamente a estrutura da narrativa». (1981:138) Diz, ainda, que Propp não teve esta dificuldade, pois existem muitas semelhanças entre o conto de fadas e o texto que apresenta a estrutura narrativa.

Deste modo, afirma que na análise dos textos, muitos dos elementos aí presentes são substituídos de tal forma que não combinam ou coincidem com o texto inicialmente estudado.

Na passagem do texto à simples narrativa, o sistema que conduz ao resumo representa uma questão sobre a qual os estudiosos se devem debruçar. O autor diz que já se começam a estabelecer normas, mas é a intuição que impera.

Nesse sentido Hendricks (cit. por Meijer. 1981:141) tentou criar um processo que implicasse a necessidade de identificar, com clareza, os processos intervenientes na narrativa sem a intromissão do instinto, porém admite que não foi totalmente bem sucedido. Ficou a base para que outros se debrucem acerca dos métodos que conduzem o texto à narrativa.

Prince com a *Grammar of Stories* (1973), prossegue os estudos iniciados pelos seus antecessores. Este autor, segundo Meijer, não se preocupou, apenas, em analisar textos, mas criou os seus próprios, com o propósito de dar a conhecer uma gramática universal.

Apesar das divergências entre Todorov e Prince é necessário referir um ponto de união.

Para Meijer a ideia que partilham é «a de que as estruturas narrativas devem ser estudadas no âmbito de uma gramática análoga à das línguas naturais.» (1981:131)

Todorov (1988), dando continuidade a esta afirmação, diz que teria de existir uma proximidade muito grande entre a linguagem e a gramática e refere que a existência da gramática «repousa sobre a unidade profunda da linguagem e da narrativa (1981:139).

Retomando a opinião de Meijer, este refere a transposição «do modelo da gramática das línguas naturais para outros objectos, [...] não se pode evitar o próprio modelo» (1981:139).

Na tentativa de explicar tal complexidade, a partir de uma gramática, os estudiosos aplicaram a gramática da narrativa no interior de uma gramática mais vasta do texto.

Assim, ocorreram estudos a nível das gramáticas dos textos e das suas estruturas, que levariam a um conhecimento mais profundo das narrativas e das suas características.

Apesar de discordar de algumas afirmações feitas por Todorov (1988), na *Grammaire du Décaméron*, Bremond (cit. por Meijer. 1981:153) é a favor da tão falada gramática universal da narrativa. Parte da base em que as acções (que não seriam perceptíveis sem a narrativa) ganham uma através da narrativa. A gramática consistiria desta forma numa «teoria universal das acções, e que uma teoria universal das acções só pode ser uma gramática da narrativa» (1981:140).

Um dos aspectos em que este escritor difere de Todorov (1969) é que para ele a narrativa não tem de ser organizada através de uma forma linguística. A narrativa, segundo Bremond (cit. por Meijer, 1981:151), está mais ligada à análise coerente da mesma, do que com o estudo literário.

Bremond inspirou-se em Propp (2003), mais precisamente no que Meijer considera o conceito central da obra a *Morfologia do Conto* – a função, para criar a sua teoria. Segundo o autor é neste achado «que Propp descobre o esquema constante de 31 acções que está na base dos cem contos de factos na recolha de Afanassiev» (1981:141).

Simplificando, o novo termo faz com que a mesma acção seja designada de forma diferente consoante o lugar que ocupe na ordenação da narrativa. Meijer (1981) refere que para Bremond tudo isto obedece a um raciocínio lógico e, de certa forma, por opções de ordem estética e culturais.

Na designação das acções, este conserva o preceito da finalidade, mas utiliza-o de acordo com os propósitos e os ensejos das personagens. Dedicou grande parte do seu estudo ao agente e às diferentes formas que ele pode assumir. Considera o papel de paciente «*logicamente primário*» (1981:141)

Meijer considera ser necessário haver na análise da narrativa, «uma tradução dos diferentes conceitos de um sistema ao outro». Propõe como ponto de partida, para uma tradução desse género, o termo encontrado em Greimas e aquele que é achado na tríade («virtualidade – passagem ao acto (ou não) – acabamento (ou inacabamento)») (1981:142) de Bremond – o acto. Para o autor, onde quer que este conceito surja é sempre fundamental para a narrativa. O tradutor teria ainda de relacionar entre si «*as formas da narrativa mais simples nas diferentes aproximações, assim como as complicações que estas impõem*» (1981:143). De entre as complicações surgem as modalidades que já aparecem, segundo Meijer, em Greimas, Todorov e Bremond.

Os trabalhos do autor referem a proposta apresentada pelo investigador checo Ljubomir Dolezel (cit. por Meijer:1981). Esta consiste na diferenciação entre:

[...] quatro tipos de narrativas simples com base nas quatro modalidades alética, deôntica, axiológica e epistémica. Supondo que a narrativa simples conta a inversão de um operador modal, uma narrativa alética contará a passagem de uma impossibilidade a uma possibilidade, ou vice-versa, a narrativa deôntica a de uma interdição a uma permissão, ou vice-versa, a narrativa axiológica de um estado não satisfatório a um estado satisfatório, ou vice-versa, e a narrativa epistémica a de uma ignorância a um conhecimento, ou vice-versa. (Dolezel, cit por Meijer, 1981:143)

Todas estas narrativas já são possíveis de ser encontradas na obra de Propp, (1981:140). «Para este folklorista russo a «função» é a acção de uma personagem, definida do ponto de vista da sua significação no desenrolar da intriga»

Porém, para Meijer, já citado, o que seria realmente fascinante de se fazer, enquanto tradutor, era observar quais as semelhanças dos papéis dos personagens nos diversos sistemas. A identificação das características humanas nos agentes seria o primeiro passo a ser tomado.

As personagens de Greimas (1973) só desempenham o seu papel na narrativa após receberem «um investimento humano» (1981:144).

Também os actantes de Bremond (cit. por Meijer, 1981:144) só funcionam num «jogo de personagens».

Terminamos com Meijer, afirmando que as personagens foram postas a nu, pela análise da estrutura da narrativa. Ao ser descoberto que os actantes possuíam características do homem, tentou encontrar-se «a anatomia deste homem nu» (1981:144).

Para o investigador, a narrativa e a sua análise ainda têm um longo caminho a percorrer, até que esta se torne numa disciplina segura dos seus fundamentos.

Ainda assim, uma coisa é certa: todos gostamos de narrativas. Elas possuem um valor inquestionável, pois «permite o jogo de criação (expressão) e canaliza a criatividade, dando-lhe uma forma (estruturação).» (Bach, 1988:46).

Roland Barthes, citado por White (1984:1), afirma que a narrativa «is simply there like life itself [...] international, transhistorical, transcultural».

A nossa vida é também uma narrativa que se inicia após o nascimento, uma narrativa viva com acção, personagens, espaços, tempos...

3.2.1. Planos da Narrativa

Uma narrativa sem as personagens, sem o espaço, a acção, o tempo, o narrador e o processo narrativo não teria a dinâmica que tanto cativa os leitores.

Carlos Reis, (1999:345), considera que «a narrativa [...] estrutura-se em dois planos fundamentais: o plano da história relatada e o plano do discurso que a relata, articulados num acto de enunciação que é a instância da narração».

Não é difícil encontrar narrativas. Onde haja uma pessoa existe uma história a ser contada. Roland Barthes (citado por Adam, 1997:15) diz acerca do assunto: «No mundo são imensuráveis as narrativas que existem. Em primeiro lugar, há uma variedade prodigiosa de géneros distribuídos por substâncias diferentes, como se qualquer matéria servisse ao homem como assunto das suas narrativas».

A personagem ou as personagens são construídas pelo narrador, que nelas investe toda a sua criatividade, para que a sua existência, decorra consoante os objectivos que tinha pré-determinado para o desenrolar da história.

No entanto, segundo Haydney White (1981) o narrador é uma entidade que não existe. Terá existido outrora, porém os acontecimentos «are chronologically recorded as they appear on the horizon of the story [...] the events seem to tell themselves» (White, 1981:3).

Numa outra vertente, temos a distinção entre discurso e narrativa. Hayden, no seu artigo *The Value of Narrativity*, faz uma distinção. Neste sentido utiliza dois critérios: a subjectividade e a objectividade.

A subjectividade do discurso «is given by the presence, explicit, or implicit, of an “ego” who can be defined only as the person who maintains the discourse» (Whithe, 1981:3).

Por outro lado, temos a objectividade da narrativa (« the objectivity of the narrativity of the narrative is defined by the absence of all reference to the narrator») (White, 1981:3).

O espaço ou espaços onde a acção decorre são extremamente importantes para a construção da mesma e ajuda na caracterização das personagens.

A temporalidade dá muita margem de manobra ao narrador. A partir dela, o contador da história pode voltar atrás no tempo, falar no presente e voar até ao futuro, sem alterar a lógica da acção.

Desta forma e, graças a todas estas viagens pelo tempo é muito mais fácil tornarmo-nos familiares com a personagem, pois conhecemos toda a sua história.

É a conjugação de todos estes factores que faz com que o leitor se embrenhe nas palavras que contam uma história. Conta-me uma história! Conta-me um conto! Quem não pediu na sua infância ao seu pai, à mãe, ao irmão, ao avô, à avó ...

A narrativa é caracterizada pelo autor ao nível da super estrutura constituída por exposição, complicação e resolução.

Assim, entendemos que a literatura infantil constitui a base para diversificar estratégias de aprendizagem, sendo fundamental na organização do discurso. Relembrando o modelo de Kinsch e Van Dijk (1978), verificamos que a compreensão exige a microestrutura, a macroestrutura e a super estrutura, com a aplicação das macrorregras.

Em suma, a criança que ouve contos organiza melhor o discurso e, conseqüentemente, cria estruturas que lhe permitem compreender qualquer tipo de histórias.

È por isso que concordamos com Abramovich (cit. por Sardinha. 2005) quando este diz que «ler histórias para crianças sempre, sempre, sempre».

3.3. Da Definição De Literatura à Definição De Infantil.

Definir o conceito de literatura não será fácil e ainda mais complicado se nos afigura se remetemos para o mundo da Literatura Infantil. Em Portugal teríamos de nos debruçar sobre toda a conjuntura histórica social e cultural para aclararmos os conceitos onde a criança traz, indiscutivelmente, uma outra visão. Vejamos então algumas definições dos conceitos.

De acordo com alguns autores, tal como aponta Coelho (2000:27) a literatura «É uma linguagem específica que, como toda a linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definido com exactidão».

No entanto, há autores como Meireles, (1951) que referem que são as crianças, na verdade, que delimitam o conceito de literatura infantil, com a sua preferência. Este autor é de opinião de: «costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria. Pois, uma Literatura Infantil a priori mas a posteriori. Mais do que Literatura infantil existem “Livros para crianças”».

Partindo do conceito de “Literatura Infantil”, procedemos, de seguida, a uma breve resenha histórica em torno do mesmo.

Em que momento surgiu a literatura infantil e se começaram a escrever histórias direccionadas para crianças?

Durante muito tempo, tal como refere Mergulhão (2007), negou-se a existência de um sistema Literário Infantil, devido a motivos de ordem histórica, social e cultural. As crianças foram vistas, por um largo período de tempo, segundo Zilbermann (1985), como “adultos em miniatura”:

[...] a partir do final do século XVII e durante o XVIII é que se produziram os primeiros livros de Literatura Infantil, antes disso não existia a actual concepção de “infância”. Nas famílias não existiam laços afectivos, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sua infância deveria ser curta, a sua educação era disciplinadora e punitiva, compartilhavam os mesmos eventos que os adultos, mas sem muita aproximação. (Zilbermann, 1985:13)

Como já referimos, a terminologia Literatura Infantil, é considerada um fenómeno histórico recente, embora as raízes da Literatura Infantil se percam no tempo e tenham origens variadas.

Até há pouco tempo, só se distribuía livros para ensinar a doutrina religiosa e a leitura. Durante muito tempo, a existência de um sistema Literário Infantil foi deixado para segundo plano e considerado, por alguns, como uma forma literária menor.

Apenas em meados do século XVII, com a industrialização, bem como o início do processo de afirmação político-ideológico da sociedade burguesa, reforçado pelas práticas difusoras dos seus ideais, é que a criança passa a ser vista de maneira diferente do adulto,

possuindo necessidades próprias e necessitando decodificar valores ético-morais do mundo que a rodeia.

A escola e a literatura surgem juntamente com as ideias de controlo do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Conforme Zilbermann (1985):

É necessário ver a criança como um tipo de indivíduo que merece considerações especiais contendo-o no eixo a partir do qual se organiza a família cuja responsabilidade maior é permitir-lhes que atinjam a idade adulta de maneira saudável e madura. (Zilbermann, 1985:15)

Se antes a Literatura Infantil servia principalmente para ensinar regras de “bons costumes e comportamentos”, civismo e religiosidade, além da própria literatura e escrita, actualmente ela parece caminhar para o ensino, de modo monológico, do respeito pela diferença, ou seja, da Educação Para os Valores.

Actualmente, quase todos os investigadores admitem a existência da Literatura Infantil, bem como a sua importância, pois como afirma Cervera (1992:9): «En el momento actual nadie se atreve a negar su existencia (da literatura infantil) y su necesidad, aunque logicamente abundan las discrepancias en torno a su concepto, naturaleza y objetivos.»

De facto, hoje em dia, a Literatura já é entendida como arte, pois faz uso da criatividade que permeia o mundo e tal como afirma Coelho (2000:27) “Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.”

A Literatura Infantil actualmente é considerada um agente formador dos seres, indispensável nas nossas salas de aula. Ao trabalharmos a Literatura Infantil estamos a abrir horizontes às crianças, tal como refere Coelho (1991) citado por Mesquita (2000:145) “...nenhuma outra forma de ler o mundo é tão eficaz e rica quanto o é a Literatura Infantil.”

A função da Literatura Infantil é reflectir sobre a realidade, demonstrando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem a situação real em que se vive.

A literatura Infantil na escola permite abrir as cortinas dos mundos que todos conhecem, ou não, para uma plateia de seres que buscam a construção do *eu* como sujeitos de uma sociedade, que muda de um momento para o outro, à velocidade da própria luz.

3.4. Infância e Imaginário

Jean de La Fontaine referindo-se ao imaginário na infância diz: «Se se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não faltem animais, ou Deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente que se despertam consciências.»

Falar sobre a Literatura Infantil é, sem dúvida, dissertar sobre imaginação. Sosa (1982) aponta a importância da Literatura Infantil como etapa criadora dentro do problema geral da imaginação, pois não se sabe ao certo em que idade, nem de que forma e circunstâncias ela surge na criança. O mesmo autor diz-nos, ainda, que a imaginação é a “faculdade soberana” e a forma mais elevada do desenvolvimento intelectual.

De facto, a Literatura Infantil é mágica, pois as palavras têm o poder de nos envolver e transportar para um lugar que não é só imaginário, mas também real. E referimos real porque se pode viver um momento único, mesmo que ele seja resultado, de um imaginar, sentir, desfrutar, aprender, sonhar,

A Infância é um período crucial da formação na vida de qualquer ser humano. O desenvolvimento da criança é enorme, nesta etapa da sua vida. A criança apreende as primeiras noções do mundo, como viver nele, como se relacionar com as pessoas, o que pensar e como agir, aprende a lidar com o mundo “inteligível”.

O Imaginário Infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo. A investigação tem sido denominada pelas correntes teóricas da Psicologia.

Efectivamente, os livros de Literatura Infantil podem marcar a formação das crianças, sendo um importante veículo de transmissão, sendo também um material que permite às crianças “entrarem” em outros mundos, transportando-as para a fantasia e concomitantemente estimulando a imaginação, pois segundo Adolfo Simões Muller, in Pires (s/d), “Uma criança que lê pode encontrar a varinha mágica que lhe permita entrar no mundo do sonho e da realidade.”

Através da Literatura Infantil descobrimos o espaço privilegiado para estimular na criança a criatividade como elemento gerador das hipóteses mágicas. Por oposição, nas outras áreas curriculares, dá-se atenção a conteúdos significativos, o que vem, em nosso entender, produzir cenários de equilíbrio na formação dos sujeitos.

Assim, os livros de Literatura para a Infância são uma fonte de inesgotável prazer que podem ser explorados de diferentes formas, ao nível do 1º ciclo, tendo em conta que todo o processo evolutivo da criança tende simultaneamente a uma integração socializante e socializadora. De facto, para sair do chamado egocentrismo a criança vai passando por uma actividade subjectiva e espontânea, tendo a imaginação como pano de fundo.

A imaginação (ou fantasia) é uma actividade necessária para que a criança faça a assimilação do mundo, mediante mecanismos de interacção onde o lúdico tem um papel imprescindível. À medida que cresce, a actividade fantástica da criança vai diminuindo progressivamente. Ainda assim, mesmo os adultos, têm necessidade, novamente, de se evadir para mundos irreais de sonho e prazer para poderem conseguir sobreviver.

Em Bortolussi (1987) encontramos, assim, descrito o papel da fantasia na vida do ser humano:

Una gran parte de la actividad mental humana consiste en evocar representaciones de experiencias vividas, pasadas. Se trata en estos casos de representaciones mnémicas que representan, evocan el pasado. Pero, además el hombre es capaz de anticipar el futuro, lo no vivido y no realizado, lo puramente posible. Esta facultad depende ya de una cierta disposición fantástica. (Bortolussi, 1987:97)

3.4.1. Mas o Que é Realmente a Fantasia?

A autora Bortolussi (1987), apresenta a seguinte tipologia acerca da fantasia:

- **Fantasia Omínica** – representa o Eu inconsciente. Traduz desejos, angústias, repressões. Opera mediante mecanismos específicos como o símbolo, a condensação, a fusão, a omissão, a anacronia, a fragmentação, a antítese, a transformação e a inversão das leis naturais.

-**Fantasia Patológica** - actividade de imaginação condicionada pelo medo, obsessões e mesmo o descontrolo perante a realidade.

-**Fantasia Prometeica** - projecção de actividades no futuro.

-**Fantasia Intelectual** – percepção ou concepção simbólica, alegórica, irónica, conotativa e poética da fantasia criadora.

-Fantasia Mítica – explicação extraordinária onde se encerra a essência de algum fenómeno natural ou social.

-Fantasia Lúdica – É uma actividade que se manifesta como vontade de jogar. Até aos três anos a criança participa nos jogos de imitação – minésis – onde a reprodução tem um efeito extraordinário.

Numa dialéctica extraordinária o ser humano vai, desde criança, ultrapassando as “suas” fantasias.

Curiosamente, como já assinalámos, parece haver uma certa contradição.

Vejamos, então, a visão da autora supracitada:

[...] entre la liberación infantil y la adulta hay una diferencia esencial, y es que el adulto, al abandonarse a su fantasía, lo cual suele tomar la forma de un sueño diurno, se aparta de la realidad circundante, mientras que el niño la reproduce a partir de representaciones mnémicas.

El adulto no necesita, como el niño, un estímulo externo para poner en marcha su actividad imaginativa. (Bortolussi, 1987:97)

Em suma, podemos dizer que esta dialéctica nos remete para o seguinte:

- Todos temos necessidade de fantasiar ao longo da vida.
- Na Infância fantasiamos para virmos a ser realistas.
- Na idade adulta sonhamos, fantasiamos para sermos adultos com criatividade e imaginação.

É através dos contos que a criança aprende a enfrentar os problemas que lhe vão surgindo, se os seus recursos interiores o permitirem. Contados desde o berço, começam onde a criança realmente se encontra de um ponto de vista psicológico e emocional. Falam-lhe dos seus conflitos interiores e sugerem-lhe soluções, quer temporárias quer permanentes. A criança aprende que a luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, mas que é possível ultrapassá-las. Contos de encanto, contos de magia, de medos e fantasia, todos contribuem para o desenvolvimento da imaginação. Mas, os contos tiveram sempre uma função moralizadora. Contudo, numa escola em mudança, como já afirmámos, que selecção faremos dos contos sem

privar a criança da constante tomada de consciência de si mesma, do seu mundo interior, e da sua relação com o mundo?

Como temos vindo a defender, é a criança que tem de compreender, de avaliar, de julgar o mundo sem o aceitar de forma passiva. Ao professor compete a selecção de obras de Literatura Infantil capazes de desenvolver uma consciência crítica sem a qual não haverá liberdade nem criação. Porém tais afirmações implicam obviamente algumas rupturas com normas e procedimentos pois uma sociedade sem uma visão plurativa da sua identidade não consegue jamais transmitir e estimular na criança uma acomodação livre e criativa.

Assim, de seguida, tentaremos reflectir sobre o papel da escola enquanto promotora de valores é, pois, indiscutível que o desenvolvimento da imaginação constitui um factor importante no desenvolvimento da criança.

3.5. A Escola e a Educação Para os Valores

Santos, (2001) referindo-se à escola considera que «todos temos o direito a ser iguais quando a diferença nos diminui. Todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza».

Para Menezes (1998), os valores podem ser definidos como princípios orientadores da vida apresentando uma relativa centralidade na estrutura da personalidade e que, de certa forma, actuam como mediadores da acção.

A diversidade cultural nas escolas, como em qualquer outro espaço social, é uma realidade, embora os processos decorrentes da simples constatação dessa diversidade tenham, muitas vezes, o efeito perverso de acentuar os aspectos que distinguem as crianças (nas suas especificidades), mais do que aspectos que lhes são comuns.

Sabemos que não é tarefa fácil abordar a questão dos valores na educação escolar, pois a Pedagogia Tradicional fez-nos acreditar, durante muito tempo, que a principal tarefa da escola era a de transmitir exclusivamente conteúdos escolares, onde a actividade de ensinar era centrada no professor. Este modelo não se enquadra obviamente nas exigências do mundo moderno. Podemos afirmar que há hoje uma consciência diferente da Escola que todos desejamos.

Actualmente, a educação escolar não pode limitar-se, como no passado, à mera transmissão de conhecimentos.

Hoje educar, é ampliar as ambiências de formação escolar, o aluno passa a ser o centro do processo didático-pedagógico e a educação escolar, agora, é entendida como processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral do educando.

Acima de tudo, é necessário ter em conta que Educação engloba muito mais que ensino, não se restringindo, por isso, às salas de aula, aos manuais escolares e à dialéctica professor-aluno. A escola terá de recontextualizar os seus conteúdos e estratégias de ensino, de forma a ser capaz de reconhecer a diferença e de valorizar processos de interacção que possam gerar enriquecimentos mútuos.

Para que a educação para os valores se realize, é necessário que o professor considere na planificação, como objectivo geral da área disciplinar, a transversalidade, de todas as áreas do saber.

A presença da Educação para os Valores na Literatura Infantil assume uma importância fundamental para a sociedade em geral e para a educação das crianças em particular. Porém sabemos que existem algumas resistências como temos vindo a afirmar.

Os desafios da diversidade, na formação docente, apresentam-se como uma forma de propor novas metodologias, como por exemplo através da leitura adequada de obras bem escolhidas, auxiliando, assim, o pequeno leitor no seu percurso de acesso à compreensão do mundo e de si próprio.

Mas, falar de valores na sociedade actual implica um redimensionar de perspectivas várias acerca do tema. Sem querermos alimentar querelas sobre o que é um valor ou valores fazemos nossas as palavras de Patrício (1993:151) quando nos diz: «Parece-nos positivo, como nos parece positiva a centralidade conferida à liberdade e ao respeito pelos outros. No cerne do Socratismo não havia, contudo, nem subjectivismo, nem relativismo: nem lógico, nem moral, nem axiológico».

3.5.1. A Educação Para os Valores na Literatura Infantil

Não é pois fácil procedermos a uma escala de valores, como também se apresenta algo difícil trabalhá-los em sala de aula. Salienta o mesmo autor:

Os valores morais não são completamente inteligíveis, nem pedagogicamente trabalháveis, sem termos na devida conta a integridade axiológica da pessoa humana e do próprio mundo dos valores. O reducionismo filosófico-pedagógico da linha de clarificação de valores não pode deixar de ter como consequência o reducionismo educativo propriamente dito. (Patrício, 1993:152)

Ferreirós (1997) contribui, de certo modo, para clarificar toda a ideia de valores de modo a poder trabalhar-se com tal conceito em contexto pedagógico.

Vejamos a ideia do autor:

[...] Trabalhar para que os alunos formem uma ideia ajustada de si mesmos, sejam capazes de interpretar as suas experiências e integrá-las num projecto de futuro, adoptem atitudes conscientes no seu desenvolvimento pessoal e social, aprendam a pesar alternativas distintas e a considerar as consequências de cada uma delas, etc., parece um excelente substrato para que a escola que deseje educar para os valores a partir de uma perspectiva cristã. (Ferreirós, 1997:73)

Em Kohlberg (1985) a Educação para os valores assenta no conceito de desenvolvimento moral. O autor aponta um primeiro nível – Nível Pré-convencional – subdividido em estágio um e estágio dois. No primeiro remete para a punição e a obediência; No segundo para a orientação instrumental – relativista. As relações humanas são perspectivadas à luz da justiça da partilha apontando ainda para um sentido pragmático que pode ser enunciado na senda do amor com amor se paga.

No nível convencional aponta para o que parece bem. Aqui se situam os estádios três e quatro respectivamente.

Em relação ao nível Pós-convencional pode ser agrupado em: estágio cinco, cujos critérios são os que a sociedade em geral aprova; e estágio seis, em que orientação se enquadra nos princípios éticos universais tais como a justiça e os que estão apontados no seio dos direitos humanos. No que à escola diz respeito o autor encara-a como uma comunidade educativa.

Apresentamos em seguida o quadro de desenvolvimento moral, proposto por Kohlberg, centrando-nos apenas nos estádios dois, três e quatro, por serem estes os que mais estão de acordo com as normas colectivas a desenvolver nos nossos alunos, quer ao nível do jardim-de-infância quer ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico.

Normas Colectivas	Sentido de valorização da comunidade
Estádio 2	Estádio 2
Não há ainda uma consciência explícita da existência de normas colectivas. Há contudo, a experiência generalizada de que os indivíduos deveriam reconhecer os direitos individuais e resolver os conflitos mediante uma troca.	Não há um sentido claro de comunidade, independente das trocas entre os membros do grupo. A comunidade significa uma colecção de indivíduos que fazem favores uns aos outros e dependem da protecção uns dos outros. A comunidade é valorizada enquanto satisfazer as necessidades concretas dos membros.
Exemplos	Exemplos
Não trair outro membro do grupo. Trair ou denunciar outro membro do grupo é desaprovado porque expõe o transgressor da regra a um possível castigo. Não incomodar os outros. Vive e deixa viver. Tira os outros de apuros quando quiseres.	A comunidade é como um “banco”. Os membros encontram-se para trocar favores mas não se pode tirar mais do que aquilo que se deve.
Estádio 3	Estádio 3
As normas colectivas referem-se às relações entre os membros do grupo. A filiação num grupo requer uma vivência de acordo com as expectativas partilhadas. Os conflitos devem ser resolvidos mediante o apelo às normas colectivas mútuas.	O sentido da comunidade refere-se a um conjunto de relações e de partilhas entre os membros do grupo. O grupo é valorizado pela amabilidade dos seus membros. O valor do grupo corresponde ao valor das suas expectativas colectivas.
Exemplos	Exemplos
Os membros de um grupo devem ter a possibilidade de confiar uns nos outros no que respeita às suas prioridades. Os membros de um grupo devem preocupar-se com os outros membros do grupo.	A comunidade é uma família na qual os membros se preocupam uns com os outros. A comunidade é estimável porque ajuda os outros.
Estádio 4	Estádio 4
As normas colectivas realçam a comunidade como uma entidade distinta dos seus membros individuais. Os membros são obrigados a agir tendo em conta o bem-estar e a harmonia do grupo.	A escola é explicitamente valorizada como uma entidade distinta das relações entre os seus membros. São valorizados os compromissos, os valores e os ideais do grupo. A comunidade é percebida como um todo orgânico, composto de sistemas inter relacionados que acarretam o funcionamento do grupo.
Exemplos	Exemplos
Os indivíduos não são apenas responsáveis por eles mesmos mas partilham responsabilidade por todo o grupo. Os indivíduos deveriam participar na organização política do grupo, tornando conhecidas as suas opiniões e sendo votantes informados.	Roubar afecta “a comunidade mais do que o indivíduo” pois ela é o que nós somos. Nós não somos apenas um grupo de indivíduos.

Quadro IV – Estádios de desenvolvimento moral

(Kohlberg, 1985:50)

Feita esta análise, acreditamos que a escola, tal como aponta Balça (2007), é o local privilegiado para promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspectiva e a

perspectiva do outro, da sua cultura, dos seus costumes, das regras, das suas diferenças, pois permitirá que as crianças ignorem estas diferenças e tenham atitudes de respeito para com o outro.

Ainda segundo a mesma autora (supracitada) e analisando, as orientações curriculares para o 1º ciclo do ensino básico, bem como a articulação deste currículo com o do jardim-de-infância e o currículo nacional do ensino básico para o segundo ciclo, aqueles admitem a importância da promoção de uma educação para os valores que, pode e deve ser fomentada e desenvolvida através, e com o auxílio dos muitos livros propostos pelo PNL e outros.

Relativamente às orientações curriculares propostas para o jardim-de-infância ao nível da área de conteúdo – Área de Formação Pessoal e Social é possível constatar que a Educação para os valores é entendida como tendo um carácter integrador e transversal. De facto, a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de determinados valores podem ser fomentados na Educação Pré-Escolar, com o objectivo de formar a criança como ser livre, autónomo e solidário, plenamente inserido na sociedade.

É de extrema importância que as crianças tomem, desde cedo, consciência de que fazem parte de uma sociedade organizada e que sendo de todos também a elas pertence.

No que respeita ao Currículo Nacional do Ensino Básico é possível encontrar na área da Formação Cívica, tal como acontece nas Orientações Curriculares propostas para o Jardim de Infância, propostas de abordagem dos temas transversais como: a educação para os direitos humanos, a educação ambiental ou a educação para a saúde e o bem-estar, promovidas em diversas áreas disciplinares.

Através do exposto, podemos considerar que os textos de literatura Infantil podem e devem ser utilizados, quer na Educação Pré-Escolar, quer ao nível do 1º ciclo de Ensino Básico, com o principal objectivo de fomentar uma Educação para os Valores, na medida em que muitos deles apresentam temas que nos permitem promover a formação de uma consciência da diferença nas crianças.

Estamos, desta forma, conscientes de que o papel da escola não é só o de ensinar o indivíduo a ler e a escrever, mas também a ser um bom cidadão, pois tal como refere Mesquita (2007:142) «Uma boa leitura faz-nos crescer interiormente através do conhecimento».

3.6. O Percurso do Leitor e a Competência Literária e Literácita

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros. Bamberger (cit. Pontes e Barros in Azevedo, 2007:70)

Uma das preocupações da escola é o desenvolvimento de competências literárias a par das competências literácitas.

Nesta perspectiva, nesta parte do nosso estudo, cabe discorrer acerca do conceito de leitura de hoje.

Tal como refere Mesquita (2007:142) “...a leitura é uma fonte inesgotável de assuntos para a melhor compreensão de nós próprios e do mundo que nos rodeia.”

Com efeito, actualmente, falar de leitura implica recorrer a um leitor activo e interventivo que consiga interagir com o texto que lê.

O professor deve estar consciente de que a leitura de histórias para crianças não se limita à aprendizagem da leitura. É importante sensibilizar as crianças a tornarem-se leitoras, conduzindo-as através de experiências absolutamente significativas, por um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Os livros para crianças desempenham um papel vital neste campo. A criança identifica-se com múltiplas personagens inscritas em espaços, hábitos, sensibilidades diferentes, habitua-se a “estar no lugar do outro”, aceitando o caminho da aceitação enriquecedora da diversidade.

A capacidade de ler e de converter-se em leitores entusiastas e informadas contribui para a igualdade de oportunidades para todas as crianças, ajudando-as a resolver e enfrentar os desafios da sociedade actual.

A leitura promove um contexto de integração social, direitos iguais entre os sexos e a compreensão da diversidade cultural do mundo.

O contacto com o universo dos livros deverá ser iniciado o mais cedo possível, para que o jovem leitor comece a amar a leitura e se sinta o protagonista do seu aprendizado, como aponta Mesquita (2007). O seio familiar deverá ser o primeiro lugar de influência para despertar e fomentar o gosto pelo livro, bem como o hábito de leitura na criança.

É importante que as actividades de aprendizagem da pré-leitura e leitura sejam feitas o mais cedo possível, ou seja, durante o período pré-escolar.

Mesquita (2007:144) vem corroborar o exposto afirmando que: « este é o melhor período para começar, pois enquanto pequenas, as crianças estão mais aptas a encetar a aquisição da competências básicas da leitura, contribuindo fortemente para o êxito da literacia.»

Partindo do conceito de literacia, referido por Mesquita, podemos entendê-la como um processo em permanente actualização, ao longo de toda a vida humana. Temos consciência de que certas competências linguísticas e comunicativas devem ser estimuladas em determinadas etapas do desenvolvimento cognitivo e que a sua não estimulação atempada pode trazer consequências negativas para aprendizagens subsequentes.

A promoção da literacia deve iniciar-se o mais cedo possível em contexto familiar, o desenvolvimento sistemático das competências básicas de literacia linguística, nas sociedades ocidentais, deve ocorrer aquando da entrada da criança no ensino pré-escolar e o seu ensino explícito, durante toda a escolaridade, com uma incidência particular no primeiro ciclo do ensino básico, particularmente nos dois primeiros anos, onde se inicia, de forma sistemática, a aprendizagem formal da leitura e da escrita e se promove o desenvolvimento da consciência linguística.

Mas, ao ler a criança não desenvolve apenas as competências literácitas, mas também as competências literárias, pois tal como afirma Azevedo (2006):

[...] é, aliás, esta profunda relação de interaccionismo sógnico e solidariedade semiótica entre os vários códigos que compõem a obra literária – referimo-nos aos códigos icónicos-grafemáticos, códigos fonológicos, códigos semântico-pragmáticos e códigos retórico-discursivos – que em larga medida, assegura ao texto a sua intínseca plurisignificação e pluri-isotopia. (Azevedo, 2006:20-21)

De acordo com Solé (1998), e numa perspectiva sócio-interaccionista, entendemos que, hoje em dia, a produção de sentidos na leitura resulta da interacção entre o leitor e os textos. O leitor não pode ser um mero descodificador, pelo contrário utiliza para ler todos os seus conhecimentos prévios, bem como a capacidade de actualizar as suas próprias expectativas; o texto não é um projecto estático e absoluto, mas permanentemente interpretável, em todas as suas marcas explícitas e implícitas. Ler é, assim, uma actividade diferente conforme as capacidades cognitivas, as características psico-sociológicas do leitor, os objectivos da leitura e os tipos de textos.

A leitura é um acto intrinsecamente solidário quando a partilhamos com os outros, é também um acto que pode permitir-nos compreender o outro em todas as suas dimensões e complexidades. Ler, segundo Mesquita (2007:144) é “viver, é sentir emoções, é viajar, é conhecer mundos, é questionar e encontrar respostas, é sentir-se no meio da multidão, embora estando só.”

No entanto, não nos podemos esquecer da importância da função dos mediadores de leitura na análise crítica das mensagens presentes nos livros.

De acordo com Senis (2004:49) “os textos podem encerrar mensagens que só são claras após um certo trabalho de exegese ou de educação”. Logo a figura do mediador é fundamental, uma vez que pode contribuir para que a criança efectue leituras mais profundas do texto literário, auxiliando-a nesse trabalho de exegese.

Sintetizando, para gostar de ler, é fundamental saber ler, (sem esforço), e ter motivação para o fazer. Para que estas duas condições possam ser satisfeitas a ajuda do professor como mediador é imprescindível. O professor deverá contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura criando estratégias em que a leitura não seja sinónimo de aborrecimento, trabalho, mas sim de interacção e relação de diálogo do leitor com o texto. Esta relação permite ao leitor inferir, prever, comparar leituras e experiências anteriores, para construir conhecimento e desenvolver-se cognitivamente.

3.7. O Papel dos Mediadores

3.7.1. Dos Mediadores à Selecção Das Obras

O termo mediador deriva do latim *mediatore* e significa aquele que medeia ou intervém.

A figura do mediador, como nos diz Cerrillo (2002), estabelece uma ponte entre a criança e o livro, proporcionando e facilitando o diálogo entre ambos. Nesta perspectiva, cremos que todos aqueles que promovem e facilitam o contacto do livro, com potenciais receptores, assumem o papel de mediadores de leitura. É claro que tem de haver uma forte motivação para que as pontes não caiam e o afastamento se torne irreversível. Assim, o animador de leitura terá de ser um leitor compulsivo, conhecedor efectivo dos livros que quer partilhar com os outros, especialmente os que ainda não entraram nesse mundo maravilhoso. O leitor não nasce, faz-se. O mesmo acontece ao não leitor. Fazemo-nos leitores ou não leitores, no decorrer de um processo formativo, no qual intervém o desenvolvimento da personalidade e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois contextos: a família e a escola. Os primeiros mediadores são, sem dúvida os pais das crianças, pois a leitura começa muito antes da criança saber ler e é importante que os mesmos transmitam o exemplo de pais leitores, partilhando com os filhos um pacto crescente, proporcionando-lhes momentos de alegria e fruição. O mediador, em contexto familiar, deve saber que ler não é perder tempo, é divertido e não pode ser considerado como um castigo... Pena, que muitos pais não tenham a preparação que convém, ao nível de certos conhecimentos que a mediação exige, para desenvolver hábitos leitores.

Em contexto escolar, como mediadores, se acreditamos no papel importante que o livro e a leitura desempenham na formação das crianças, então devemos começar por abrir o espaço da sala de aula a leituras, livres de questionários e outros constrangimentos avaliativos, dando lugar a bibliotecas de turma, “cantinhos de leitura”, continuamente renovados e “vivos”, que funcionem não como ocupação das crianças, mas que os motive e lhes solicite envolvimento, ao nível da compreensão e transmissão de conhecimentos. Sem prazer a leitura torna-se uma actividade fastidiosa.

Como já vimos atrás, a leitura não é só o reconhecimento dos sons, das sílabas ou das palavras, no conjunto de um texto, mas o que elas significam. Só um leitor habitual e competente consegue interiorizar e interpretar cada momento do texto escrito, retirando-lhe significado.

É muito importante uma boa selecção de leituras, por idades, que oriente, mas não restrinja e que tenha como objectivo acautelar os fracassos, nas primeiras leituras evitando o surgimento de obstáculos entre o leitor e os livros. Um erro muito comum nos mediadores é a indicação exclusiva de leituras “fáceis”, de baixa qualidade literária, que não dão a oportunidade de experimentar a dimensão essencial da leitura – seu papel na formação da intimidade, do descobrimento, da construção e reconstrução de si mesmo.

Assim, a intervenção mediadora na selecção de leituras deve apontar soluções para dúvidas e facilitar, no possível, a decisão na escolha da leitura adequada.

Apresentamos de seguida, alguns critérios de selecção de livros a ter em conta, em relação ao leitor e ao livro, na perspectiva de Cerrillo (2002):

- O contexto em que se estabelece;
- Características psicológicas e sociais;
- O nível de leitura e de compreensão leitora;
- As características do livro, ao nível da edição, do tema, do formato, da paginação e das ilustrações.

Segundo Gomes (1996) ao seleccionar livros infantis, o primeiro critério a ter em conta é *o desenvolvimento da criança em termos de aptidões de leitura* e a adequação do livro ao estágio evolutivo em que esta se encontra.

O segundo critério é o **assunto**, que deve:

- Corresponder ao mundo da criança e aos seus interesses;
- Facilitar as descobertas das crianças e a sua compreensão do mundo;
- Ter em conta as condições de vida da criança.

Apresenta como terceiro critério, a **linguagem** utilizada:

- O vocabulário deve ser adequando à idade da criança;
- As frases serão curtas ou longas consoante a idade;
- Para crianças mais pequenas a repetição é muito importante;
- Ter em atenção o ritmo, encadeamento e sonoridade das palavras;
- Evitar a todo o custo livros com erros ortográficos ou gramaticais.

O **rigor da informação** veiculada corresponde ao quarto critério:

- Se paralelamente ao lado criativo e imaginário da história estiver patente a intenção de veicular informação, é importante que esta última se revele objectiva, rigorosa e científica uma vez que está a contribuir para a formação da criança.

Refere como quinto critério, a introdução de **Valores**.

Assim, os livros devem:

- Ajudar a criança a escolher, descobrir e testar uma escala de valores;
- Transmitir um sentimento de respeito e dignidade pelo ser humano;
- Transmitir valores sociais, justiça, paz, liberdade, igualdade e solidariedade.

No entanto os livros não devem transmitir preconceitos, racismo, nem uma imagem desfasada dos papéis masculinos e feminino.

As **qualidades estéticas** constituem o sexto critério porque:

- Os livros para crianças devem ser artísticos;
- São para crianças e não se pode aceitar a negligência ou a vulgaridade;
- Os livros para crianças contribuem para o gosto estético da criança.

Dentro deste critério – *qualidade estética* – a ilustração assume importância determinante.

Assim, como requisito da ilustração, assumimos que:

- Deve complementar a mensagem escrita;
- Não deve interferir com legibilidade do texto;
- Deve ser constituída por imagens artísticas e não estereotipadas.

Segundo Gomes (1996) ao seleccionar livros infantis, devemos ter em conta seis critérios evitando aqueles que tenham as seguintes características:

AO NÍVEL DE CONTEÚDO	AO NÍVEL DA FORMA
<ul style="list-style-type: none"> • Tom moralizador; • Falsa simplicidade; • Linguagem carregada de diminutivos; • Tom adocicado; • Acções e diálogos artificiais; • Didactismo forçado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erros; • Mal encadernado; • Papel demasiado fino; • Letra demasiado pequena; • Letra pouco perceptível;

Quadro V – Características do Livro Infantil.

Gomes (1996)

O professor, em nosso entender, ocupará um espaço privilegiado para implementar estratégias de animação, em sala de aula. O conhecimento da partida para os cativar para a aventura do ler em plena fruição dos textos.

O mediador não é apenas quem aproxima o jovem do livro, mas quem acompanha a sua trajectória de leitura, ajudando-o a vencer barreiras.

Consideramos de extrema importância que o perfil de um mediador/animador de leitura tenha competências e requisitos específicos.

Cerrilo (2006) aponta várias características que considera serem fundamentais para a definição do perfil do profissional nesta área específica. Entre elas, encontramos a referência a

uma formação literária, psicológica e didáctica. Com efeito, é impensável falarmos de mediação sem com isso pressupor que esse trabalho necessita de ser desenvolvido em termos de competência literária, de técnicas de animação e de algumas noções psico-pedagógicas. Com a excepção dos pais ou avós, que colmatam limitações nos campos atrás referidos com a ternura insubstituível dos laços afectivos, o mediador, que é no fundo um animador de leitura, terá de dominar o discurso linguístico em termos pragmáticos e de ser capaz de contagiar os destinatários com o seu entusiasmo e com a sua capacidade de partilha.

Sendo a animação da leitura uma actividade colectiva e social, em que o lúdico ocupa um lugar importante, vem estabelecer uma mediação aprazível com o livro e a leitura.

Glória Bastos (1999) apresenta-nos no seguinte quadro as diferenças existentes entre a leitura e a animação da leitura.

LEITURA	ANIMAÇÃO DA LEITURA
Actividade individual	Actividade colectiva e social
Acto voluntário	Acto dirigido
Acto silencioso	Acto ruidoso
Calma e quietude	Mobilidade
Exige esforço, atenção e concentração	Carácter lúdico, festivo, gratuito

Quadro VI – Diferenças Entre Leitura e Animação de Leitura

(Bastos, 1999)

Seguindo a linha da autora supracitada podemos considerar que existem diversos tipos de Animação:

- Animação de Informação;
- Animação Lúdica;
- Animação de Aprofundamento;
- Animação Responsabilizante;
- Outros tipos de Animação.

Creemos que o trabalho que se desenvolve na formação de professores, seja de carácter inicial, seja contínuo, é crucial para a consciencialização das responsabilidades que o docente tem, em termos de ética profissional, no plano da animação da leitura. Parece ser contra natura encontrar um professor que não goste de ler, mas eles existem. Pensamos que a mudança de atitudes e de mentalidades passa por um trabalho profundo na sua formação e por uma monitorização do seu trabalho no terreno, com a consequente avaliação dos resultados.

A especialização em animação de leitura tem toda a razão de ser. Vemo-la como uma componente importantíssima na formação dos Professores do 1º ciclo e Educadores de Infância, podendo ser adquirida em pós-graduação. Desta forma, consideramos uma mais-valia, ganhando uma dimensão especial, as bibliotecas criadas no âmbito do PNL, bem como a actual formação de professores PNEP, ao nível do ensino da leitura e da escrita em contextos significativos para os alunos, nas mesmas com o intuito de animar o espaço e promover actividades de leitura significativas e diferenciadas.

Cerrilho (in Azevedo, 2006:35) considera que o professor tem um papel fundamental de entre os diferentes mediadores “na promoção da leitura, sobretudo quando os destinatários da mesma são crianças ou adolescentes [...] manifestam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e recepção literária: por isso, é necessário o mediador, como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos.” Sintetizando, a elaboração de um curriculum para a animação de leitura deverá abarcar áreas diversas, já que não há prática que dispense uma boa formação teórica. Para além disso, são indispensáveis o empenho no trabalho, o gosto pela inovação e pela experimentação e a consciência de que são as pequenas vitórias que produzirão os frutos desejados.

No século das novas tecnologias, a leitura tem vindo a sofrer constantes mudanças importantes que afectam a qualidade leitora, isto é, o que se lê, e não a quantidade de leituras. Muitas leituras não são por prazer, por gosto, por enriquecimento pessoal, por conhecimento do mundo, mas sim de carácter instrumental – instruções de funcionamento de aparelhos, conversação na net, etc, cabendo ao professor no seu papel de mediador activo manter-se actualizado face às novas formas de ler para assim ‘poder fazer a ponte destas com o aluno-leitor’ .

O justo equilíbrio entre uma formação generalista e o aprofundamento em áreas muito específicas, em particular a leitura literária e a pragmática linguística, dará ao animador de leitura um horizonte de aplicabilidade indispensável à definição das melhores estratégias para a consecução dos principais objectivos, onde pontifica a construção de uma autonomia de leitura, ou seja, o poder de ler.

Numa perspectiva mais alargada no tempo, propomo-nos ainda apresentar as taxonomias tipológicas para contos antes de procedermos à selecção das obras. Entendemos que ao proceder à sua escolha o mediador deve conhecer algumas tipologias, pois dos contos tradicionais nasce a Literatura Infantil.

De facto, as taxonomias mais conhecidas remetem-nos para Smith Thompson (1927,1928), citado por Pires (2005). O autor selecciona três grupos:

1. Contos de animais
2. Contos maravilhosos
3. Anedotas e relatos engraçados

Esta classificação foi retomada por Antti-Aarne e é conhecida pelo nome de AARNE (Pires, 2005).

Em Denise Paulme, segundo a autora supracitada, encontramos outra proposta assente no assunto de intriga:

1. Contos de animais
2. Contos propriamente ditos
3. Anedotas
 - 3.1 Inimigo mágico
 - 3.2 O conjunto mágico
 - 3.3 A tarefa mágica
 - 3.4 O auxiliar mágico

3.5 O objectivo mágico

3.6 A força ou o conhecimento mágico

3.7 Outros elementos mágicos

Para Heda Jason, também considerada nos trabalhos da mesma autora, encontramos três formas semânticas: o maravilhoso, o realista e o carnavalesco.

Em Portugal a classificação de Teófilo Braga (1883), citado por Pires (2005) aponta três grandes divisões:

I – Contos de Fadas e casos da Tradição Popular;

II – Histórias e exemplos de tema tradicional e forma literária;

III – Lendas, Patranhas e Fábulas.

Também as categorias de Vladimir Propp (1970, 1983) oscilaram entre as fábulas mitológicas, humanística e morais, prolongando-se até aos contos maravilhosos puros.

Maria Emília Traça, (1992), focaliza a sua interpretação nas normas sociais enquanto Bettelheim, (1994), remete para a importância do maravilhoso na construção do eu infantil.

3.8. A Importância da Ilustração

Nenhuma outra espécie de vestígio ou de texto do passado nos pode dar um testemunho tão directo sobre o mundo [...] Sob este aspecto, as imagens são mais rigorosas e mais ricas que a literatura. [...] Quanto mais imaginativa é a obra, mais profundamente nos permite partilhar da experiência que o artista teve do visível. (Berger, 1996:14 cit in Azevedo e Sardinha, 2009:35)

Até agora abordamos a leitura referindo-nos a aspectos verbais. No entanto, no livro infantil, como refere Prata, (2008:345), «a intensidade expressiva da literatura para os mais novos passa por uma codificação textual em que a palavra poética se articula semioticamente com a comunicação icónico-visual. Isto é, a linguagem icónico-visual interfere directamente no código literário, transformando-o, ampliando-o.»

Estas duas linguagens diferentes e autónomas, texto e ilustração, são elementos essenciais na literatura infantil, como refere o mesmo autor, e «alimentam-se uma da outra: as palavras criam imagens e as imagens criam palavras».

Se considerarmos que construímos conceitos e valores a partir do que visualizamos, e que pela aquisição da linguagem, representamos a maneira como pensamos o mundo à nossa volta, numa sociedade contemporânea onde os estímulos visuais e as novas tecnologias na produção de imagem nos cercam, importa aprofundar conhecimentos que nos permitam ler e ensinar a ler as imagens.

Através da nossa experiência temos observado que as imagens, como refere Castro (2005:26), possibilitam uma comunicação mais directa que a par do código verbal escrito possibilita à criança a recepção de informações que lhe são necessárias para a aquisição, compreensão, assimilação e aplicação de conhecimentos, permitindo um desenvolvimento cognitivo mais atraente e motivador.

Se procurarmos o significado da palavra ilustrar podemos constatar que o seu significado é mais amplo do que por vezes consideramos:

A palavra ilustra vem do latim *illustrare*, e significa lançar luz ou brilho, ou tornar algo mais claro. Dar luz ao entendimento, instruir, civilizar, são igualmente acepções da palavra ilustrar, que, junto com o puramente ornamental definem uma actividade que vincula a expressão plástica ao desenho, a arte aplicada a uma função concreta: a informação. (Castro, 2005:17)

No contexto do século XXI, é indubitável que a ilustração revela cada vez maior preponderância sobre o texto, num mundo em que os meios informáticos existentes aumentam a comunicação visual, as possibilidades de criação, mistura e transformação de imagens cada vez mais complexas e elaboradas.

A ilustração apoia a mensagem escrita, dentro do contexto da obra em que se encontra. A sua função é essencialmente estética, isto é, tornar mais agradável à vista a obra a que pertence.

No entanto, no caso da literatura infantil, a sua redescoberta no nosso século, acompanha o desenvolvimento de conhecimentos ao nível da construção da inteligência baseados pela psicologia experimental, isto é, como um elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si.

Assim, a ilustração dedicada ao mundo da infância constitui uma área muito especial. O ilustrador deve situar-se no nível de desenvolvimento do receptor, o que se torna especialmente importante no caso das crianças. A linguagem gráfica deverá ser compreensível, atendendo a que a criança utiliza mais fantasia do que o adulto e que a cada etapa de desenvolvimento o ilustrador deverá fazer corresponder uma ilustração que deverá atender a determinadas características específicas.

3.8.1. Aspectos Gráficos da Ilustração Infantil

Na opinião de Castro (2005:26), desde Comênio até aos nossos dias que os pedagogos têm vindo a salientar a importância da imagem nos livros para crianças. Os ilustradores desde os primórdios que são os intérpretes da história. Eles desenham-na e recontam-na através da linguagem da arte. Através da ilustração, o principal objectivo do ilustrador é comunicar significados, possibilitando à criança o prazer do jogo visual das formas e das cores. No entanto, muitas vezes cai-se no risco da paráfrase, isto é, o desenho não acrescenta nada ao texto, trata-se de uma mera repetição deste, outras vezes a ilustração nada tem a ver com o texto.

Neste contexto importa aprofundar um pouco mais o estudo da ilustração na literatura para criança para como mediadores podermos escolher obras onde a ilustração seja adequada aos alunos e/ou estratégias que pretendemos desenvolver.

Segundo o mesmo autor, os livros ilustrados pretendem aliciar as crianças, através de imagens realistas e coloridas. O tipo de ilustração deve acompanhar a etapa de desenvolvimento cognitivo da criança. O livro deverá ter mais imagens e menos texto, quanto mais novas forem as crianças, já que estas têm uma atenção muito móvel.

Outros aspectos a não olvidar são o estilo e os aspectos técnicos e materiais de um livro. O formato, o tamanho das páginas e das letras, a qualidade do papel, a capa, o colorido das imagens, são muito importantes na aceitação ou rejeição do livro pela criança.

Se por um lado as capas vistosas são elemento persuasivo que levam um leitor a adquirir um livro, também os nomes das personagens devem ser divertidos e sonantes de modo a fomentar a fantasia e curiosidades ao mesmo tempo que estimulam a sua imaginação. Ao folhear as páginas de um livro a criança brinca com a metáfora do tempo fazendo-o avançar ou recuar.

Estes são factores preponderantes na qualidade numa obra de literatura infantil, que contribuem para a crescente aceitação deste tipo de livros por parte das crianças, constituindo um bom entretenimento para os mais novos quer em horas de lazer, quer como suporte de leitura significativa no desenvolvimento da leitura e da criança.

3.8.2. Funções da Imagem na Literatura Infantil

Prata, (2008:345), refere que: “ Tal como o escrito, a imagem tem morfologia e sintaxe própria e pode ser analisada através de componentes como a linha, o contorno, a forma, a tonalidade ou a luz, a cor, o contraste, a textura (táctil ou visual), a dimensão ou a perspectiva presente/explorada no desenho, o movimento percebido em objectos e personagens, a composição e o equilíbrio (das formas, dos contrastes, da cor, ...).”

Actualmente considera-se que a ilustração tem uma gramática tal como a linguagem verbal. Do conhecimento desta gramática podemos apelar na criança ao sentido estético e artístico, estimular a criação de mundos de ficção possíveis e sedutores.

A este respeito Prata, (cita Danuta 2001:105), considera um livro:

...um veículo, uma ferramenta por excelência da formação (...), na formação do gosto, um estímulo para a fantasia e para a criatividade, um veículo para a educação afectiva e emocional. Se o livro ilustrado for de qualidade, poderá funcionar como um pequeno objecto mágico, cheio de segredos, cheio de cultura, cheio do Mundo, um Mundo traduzido por imagens. (Prata, cita Danuta 2001:105)

Como já referimos graças a profícuos estudos, sabe-se que a ilustração é uma linguagem que dialoga com a linguagem verbal, com diferentes possibilidades de leitura de um mesmo texto. A ilustração apresenta diversas funções que podem ir do ornar ao elucidar do texto.

Assim, Castro, (2005:30), considera que a ilustração pode ter outras funções:

FUNÇÕES DA LINGUAGEM	FUNÇÕES DA ILUSTRAÇÃO
• Função representativa	A imagem imita a aparência do ser ao qual se refere.
• Função descritiva	A imagem detalha a aparência do ser ao qual se refere.
• Função narrativa	A imagem situa o ser representado em <i>devir</i> , através de transformações ou acções por ele realizadas.
• Função simbólica	A imagem sugere significados sobrepostos ao seu referente, como é o caso das bandeiras nacionais.
• Função conotativa	A imagem está orientada para o destinatário, visando influenciar o seu comportamento, através da persuasão.
• Função expressiva	A imagem revela sentimentos e emoções do produto da imagem.
• Função estética	A imagem enfatiza a forma da mensagem visual.
• Função lúdica	A imagem está orientada para o jogo.
Função metalinguística	A imagem é a linguagem visual ou a ela directamente relacionado.
• Função fática	A imagem enfatiza o papel do seu próprio suporte.
• Função de pontuação	A imagem está orientada para o texto junto ao qual está inserida

Quadro VII – Funções da Ilustração

(Castro, 2005:30)

O poder evocativo de uma imagem não é o mesmo para todas as crianças, a leitura é individual e depende das vivências e contextos em que cada pessoa se insere.

Em suma, a ilustração é uma imagem que acompanha o texto e que estabelece uma relação semântica com ele. Esta relação é também denominada de coerência inter-semiótica, visto que articula dois sistemas semióticos: a linguagem verbal e a linguagem visual.

Na leitura de uma imagem devemos ter sempre presentes dois níveis fundamentais, o da denotação que se refere ao ser que a imagem representa, e o da conotação que se refere a associações sugeridas pela imagem decorrentes da função estética.

Gonçalves (in Azevedo e Sardinha, 2009), vai mais longe e refere como conteúdos que servem de base a uma educação visual a:

<ul style="list-style-type: none"> • Visualização • Percepção • Imaginação • Descodificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação • Significado/ Significante • Intuição • Sensação 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento • Sentimento • Ilusão • Imagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo • Espaço • Perspectiva • Equilíbrio 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma • Luz • Cor • Movimento • Expressão
---	--	--	---	---

Quadro VIII - Conteúdos Que Servem De Base A Uma Educação Visual. (Gonçalves in Azevedo, 2009)

A literatura infantil, pelo texto e pela ilustração é uma autêntica arte da imaginação, da sensibilidade e da expressão, desperta emoções e fortalece faculdades humanas como a criatividade e o espírito crítico. Cabe aos educadores saber escolher os livros que dão às crianças. Urge portanto, educar a visão permitindo assim, fruir e apreender a comunicação que se processa visualmente.

3.9. A Literatura Infantil e a Consciência do Mundo

Como já referimos, o caminho para a redescoberta da Literatura Infantil, no nosso século, foi aberto pela Psicologia Experimental, revelando a Inteligência como um elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si. Assim, a cada estágio de desenvolvimento, da infância à adolescência, corresponde um livro apropriado com uma importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto, para que a sucessão das fases evolutivas da inteligência e estruturas mentais. Embora estas etapas sejam constantes e igual para todos, os estádios de desenvolvimento não são estanques.

3.10. A Cada Idade um Livro

"Infantilizar" as crianças não cria cidadãos capazes de interferir na organização de uma sociedade mais consciente e democrática.

Por tudo quanto fica dito, afigura-se-nos importante enunciar os factores de maior importância em cada estágio de desenvolvimento, referindo as características de que a literatura infantil se deve revestir.

O quadro que se segue refere de forma sucinta o que diversos autores consideram fundamental na escolha dos livros para crianças:

Faixa etária	Textos	Ilustrações	Materiais
1 a 2 anos	As histórias devem ser rápidas e curtas.	Uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atractivas visualmente.	Livros de pano, madeira, e plástico. É recomendado o uso de fantoches.
2 a 3 anos	As histórias devem ser rápidas, com pouco texto de um enredo simples e vivo, poucos personagens, aproximando-se, ao máximo das vivências da criança.	Gravuras grandes e com poucos detalhes.	Os fantoches continuam sendo o material mais adequado. Música também exerce um grande fascínio sobre a criança.
3 a 6 anos	Os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicadas no quotidiano familiar da criança.	Predomínio absoluto da imagem, sem texto escrito ou com textos brevíssimos.	Livros com dobraduras simples. Outro recurso é a transformação do contador de histórias com roupas e objectos característicos. A criança acredita, realmente, que o contador de histórias se transformou no personagem ao colocar uma máscara.
6 ou 7 anos (fase de alfabetização)	Trabalho com figuras de linguagem que explorem o som das palavras. Estruturas frásicas mais simples sem longas construções. Ampliação das temáticas com personagens inseridas na colectividade, favorecendo a socialização, sobretudo na escola.	Ilustração deve integrar-se ao texto a fim de instigar o interesse pela leitura. Uso de letras ilustradas, palavras com estrutura dimensiva diferenciada e explorando carácter pictórico.	Excelente momento para inserir poesia, pois brinca com palavras, sílabas, sons. Apoio de instrumentos musicais ou outros objectos que produzam sons. Materiais como massinha, tintas, lápis de cor ou cera podem ser usados para ilustrar textos.

Quadro IX - A Cada Idade um Livro

infantil@graudez.com.br.

CAPÍTULO IV

4. A Criança Surda

4.1. Introdução

De acordo com os dados emitidos pelo secretariado Nacional para a reabilitação e Integração da pessoa com deficiência auditiva, existem, em Portugal, 115 066 pessoas com incapacidade auditiva, cujo nível de instrução não é elevado e que, conseqüentemente, se deparam com graves problemas de inserção social.

Um tão elevado número de pessoas, que sofrem de doença auditiva necessitam que o estado implemente uma política que esteja atenta às dificuldades com que se deparam, no dia-a-dia, para que estes indivíduos, possam também eles, usufruir do exercício dos direitos que lhes são reconhecidos como cidadão de pleno direito (pelo ordenamento jurídico Português).

Muito se tem estudado neste âmbito e há a considerar um avanço na atitude de como é encarada a criança surda, não já como uma pessoa portadora de deficiência profunda, por vezes associada a deficiência mental, mas antes como uma pessoa diferente, portadora de uma língua e cultura próprias com necessidades educativas especiais, que lhe permitam um desenvolvimento e integração escolar e social.

Também no que respeita à educação especial houve alterações, segundo Bautista, (1993:10), «A escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.»

Ainda o mesmo autor considera que o próprio conceito de dificuldades de aprendizagem mudou, «antes considerava-se que as causas das dificuldades de um aluno estavam apenas dentro dele; hoje considera-se que a escola tem também parte da culpa, na medida em que não se adapta às necessidades da criança.»

Neste contexto e segundo Nunes, (s/data), a surdez infantil não é hoje encarada apenas como um problema estritamente médico mas antes uma questão que deve ser analisada por uma equipa multidisciplinar de forma que os resultados possam contribuir para uma verdadeira inserção familiar e social da criança surda.

Têm vindo a ser implementadas novas política educativas com vista à melhoria de todo o sistema de apoio à criança deficiente que se encontra regulamentada no nosso país pelo decreto-lei 3/2008 de 23 de Agosto que define no artigo Artigo 4.º Organização, no nº1 que:

As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

Para tal o nº 2 refere que “Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.” Com vista à Educação Bilingue de Alunos Surdos o Artigo 23.º define que:

“A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para inclusão escolar e social (...) com o objectivo principal de aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.”

No caso específico da surdez é regulamentado pelo despacho nº 7520/98 (2ª série) onde são referidas diversas orientações internacionais no sentido de “garantir a todos o direito à educação e a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”

É reforçado o «fundamental acesso à informação» e feito um apelo «para que sejam reconhecidas as línguas gestuais e para que a língua gestual de cada país passe a fazer parte integrante da educação dos surdos».

O apoio à educação de criança surdas tem como principal objectivo «aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua inserção social e escolar».

Para melhor se poder adequar os métodos e estratégias de ensino aprendizagem cabe ao professor estudar, analisar, conhecer quer o desenvolvimento da criança no geral, a especificidade da criança surda – nas suas dificuldades, na sua língua natural e ao mesmo tempo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos aspectos dos pré-requisitos, etapas e graus de aprendizagem com vista ao desenvolvimento integral da criança nos aspectos psicológico, cognitivo, social, enfim, com vista ao desenvolvimento do indivíduo como ser total de plenos direitos e interveniente em sociedade como é consagrado na Constituição da Republica Portuguesa, e reforçado no artigo 74º da mesma.

Segundo a OMS, entende-se por deficiência a perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica de carácter temporário ou permanente.

A Organização Mundial de Saúde define a pessoa surda como “aquela que não é capaz de perceber os sons com ajuda de aparelhos amplificadores.”

Assim, dado que a surdez resulta de uma deficiência do aparelho auditivo, integra-se na classificação referida, no entanto, a pessoa surda não é deficiente na verdadeira acepção da palavra, ela é apenas diferente.

Do ponto de vista médico ser surdo significa apresentar uma deficiência auditiva resultante de lesão no aparelho auditivo que se traduz na impossibilidade de ouvir ou na dificuldade de ouvir determinados sons.

A surdez é considerada por Monreal, Santos, Hernandez e Cuenca,(1995), como “la deficiencia menos visible, però cuyas secuelas son las que más comprometen el desarrollo *superior* del sujeto humano y a su manifestación específica más distinta, el lenguaje.”

Numa perspectiva mais actual assumida pela comunidade surda, ser surdo significa ser diferente, pertencer a uma comunidade minoritária linguística e cultural, ter um código linguístico, uma língua própria, no nosso caso a Língua Gestual Portuguesa.

Segundo Lafon (1989), in colectânea de textos de Martins o “ termo surdez designa toda a alteração da percepção dos sons qualquer que seja o seu grau.”

Inúmeros autores referem que do ponto de vista médico, muito se tem estudado acerca da surdez e os conhecimentos são vastos, mas do ponto de vista psicológico e pedagógico muito há ainda para fazer.

Assim, a definição de hipoacusia, fundamenta-se hoje mais na dificuldade ou impossibilidade de adquirir espontaneamente uma língua do que na perda auditiva em decibéis.

Ainda segundo a O.M.S. "a criança com hipoacusia é aquela cuja acuidade auditiva é insuficiente para lhe permitir aprender a sua própria língua, participar nas actividades normais da sua idade e de seguir com êxito a escolaridade"

Em suma, as deficiências sensoriais atingem os canais de informação pelos quais a criança descobre o mundo exterior, organiza as estruturas espaciais e temporais e através das quais a criança entra em comunicação com o seu meio.

As consequências serão tanto mais complexas quanto maior for o grau de surdez e quanto mais precocemente surgir.

Uma surdez congénita ou numa idade muito precoce, afectará todo o desenvolvimento psicomotor da criança que fica assim privada de um meio excepcional de informação e de comunicação.

Segundo Houzel (1984) citado por Vidal, (1994 p.7), " Não ter acesso à linguagem não é simplesmente ter falta de um instrumento, mas significa um modo de estar no mundo radicalmente diferente".

4.3. Factores de Identificação da Surdez

Geralmente as crianças com surdez (também designadas hipoacúsia) são identificadas antes do início do seu percurso escolar. No entanto uma perda auditiva média, intermitente ou que afecte só algumas frequências pode passar despercebida aos pais. Por isso os educadores ou professores têm um papel fundamental na detecção precoce destes problemas. Com esse objectivo, Telmo & Santos (1990) organizou a seguinte lista para a observação atenta do aluno relativamente:

Ao Comportamento:	Na Linguagem oral:
- Adormece frequente durante o dia;	- Revela dificuldades em compreender instruções orais;
- Parece desatenta;	- O seu discurso não é suficientemente claro para o seu nível etário;
- Demonstra preguiça com frequência;	- Utiliza palavras isoladas em vez de frases completas;
- Está calada e quieta quando as situações não o proporcionam;	- Não forma correctamente as frases;
- Manifesta-se tensa ou ansiosa em demasia;	- Exprime as suas ideias de forma lenta e desorganizada;
- Aparenta ouvir melhor uns dias do que outros.	- Tem dificuldade em soletrar palavras som por som;
	- Tem dificuldade em associar as letras impressas aos sons correspondentes;
	- Apresenta dificuldade em discriminar e aprender os sons das vogais breves;
	- Revela dificuldade em fazer a divisão silábica e a acentuação correcta das Palavras;
	- Tem dificuldade em interiorizar conceitos abstractos.

Quadro X – Classificação da Hipoacúsia

(Telmo & Santos, 1990)

Uma susceptibilidade anormal ao ruído, fadigabilidade auditiva, otites agudas frequentes ou perda precoce da acuidade aos sons agudos são ainda alguns “sinais” aos quais o educador ou professor deve estar atento pois podem preceder uma surdez. Sempre que uma criança os apresente deverão alertar-se os pais para que consultem um médico da especialidade (Telmo & Santos, 1990).

4.4. Classificação da Hipoacúsia

Relativamente à classificação da hipoacúsia, não há unanimidade quanto aos valores (dB-decibéis) que a determinam nem quanto aos seus graus ou níveis. De entre várias classificações optamos por referir a da Organização Mundial de Saúde.

Para mais fácil percepção dos graus de surdez, apresentamos de forma sucinta um quadro que nos pode ajudar a compreender o que ouve o indivíduo surdo:

Perda auditiva ligeira 27-40 dB	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ter dificuldade em ouvir vozes baixas ou distantes pois certos sons poderão ser percebidos de forma distorcida. - Pode ter problemas de falta de atenção. - Pode ter problemas comportamentais.
Perda auditiva Média 41-55 dB	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a fala a uma distância de mais ou menos 1,5m (frente a frente). - Em conversas de grupo (se as vozes forem fracas e as pessoas não estiverem na sua linha de visão) pode perder cerca de 50% do que é dito. - Pode ter vocabulário limitado. - Pode ter problemas de fala.
Perda auditiva Moderada 56-70 dB	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ter dificuldades em compreender conversações em voz baixa. - Pode ter grandes dificuldades nas conversas em grupo. - Pode ter dificuldades em regular a intensidade da sua própria voz. - Pode ter dificuldades no uso e compreensão da linguagem oral. - Tem um vocabulário limitado.
Perda auditiva Severa 71-90 dB	<ul style="list-style-type: none"> - Pode identificar alguns ruídos familiares. - Pode ouvir vozes altas quando muito próximas (mais ou menos 0,5m) - A fala e a linguagem serão seriamente comprometidas, especialmente se a perda auditiva tiver surgido antes de a criança ter 1 ano de idade.
Perda auditiva Profunda 91dB ou mais	<ul style="list-style-type: none"> - Terá de contar essencialmente com apoios de índole visual para compreender o meio envolvente. - Terá que ter apoios para a estimulação da fala e da linguagem oral.

Quadro XI - Classificação Da Hipoacúsia (O.M.S.) Organização Mundial de Saúde (1995:81)

Dada a importante correlação que existe entre surdez e aquisição da linguagem, esta é também definida relativamente à fase temporal em que ocorreu.

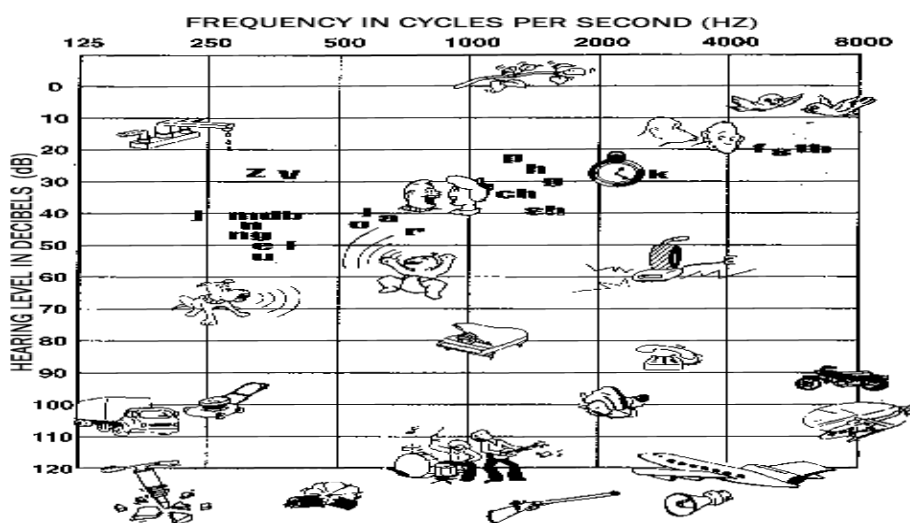


Figura 1 – Relação som e nível de hipoacúsia em decibéis.

De forma sucinta e segundo, Bluestone (1996), a surdez pode resultar de vários factores como:

- História familiar de surdez genética (ligada ao cromossoma X);
- Infecção in útero – rubéola, sífilis, citomegalovírus, herpes e toxoplasmose;
- Anomalias craniofaciais;
- Baixo peso ao nascimento (menos de 1500g);
- Hiperbilirrubinemia (necessitando transfusão);
- Medicação ototóxica;
- Meningite bacteriana;
- Ventilação mecânica durante 5 ou mais dias, entre outros.

4.5. O Implante Coclear

Sempre que, perante uma surdez profunda, uma criança não obtenha ganhos auditivos através de uma prótese é de ponderar a colocação de um implante coclear. Essa decisão, que deve ser fundamentada num estudo audiométrico completo e audição protésica e psicomotora, deve ser tomada o mais precocemente possível; por volta dos dois anos de idade (Ricou e al, 1998).

Um implante coclear é uma prótese auditiva que funciona não por estimulação acústica mas por estimulação eléctrica (Nunes, 1999). O implante (fig. 3), é constituído por duas partes principais: uma interna e outra externa. A parte interna corresponde à bobina interna e aos eléctrodos que são implantados no ouvido interno (cóclea) e têm como objectivo a estimulação eléctrica das fibras nervosas.

O dispositivo externo é constituído por um microfone colocado na parte posterior do pavilhão auricular e que tem como função a recolha dos sons ambientais, uma antena transmissora que adere ao crânio através de imãs e um processador da fala, semelhante a um

pequeno rádio transmissor que selecciona e codifica os sons e que pode ser transportado no bolso ou na cintura. (Nunes, 1999).

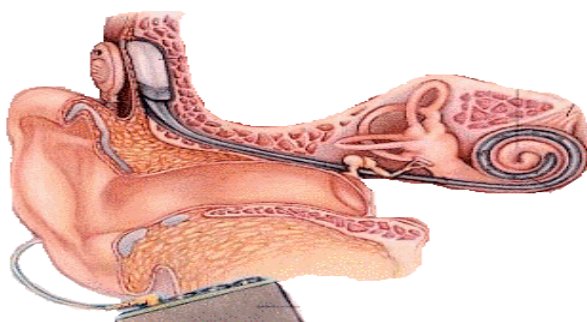


Figura 2 – O Implante Coclear

Os cuidados para aferir acerca da pertinência da colocação do implante coclear devem ser extremos.

Nunes et al (1998) considera que para além da tecnologia (implante), são necessárias outras condições de ordem económica social e educacional para que este possa ter o êxito pretendido. A reabilitação auditiva da criança, através do implante, só será viável e aceitável se for provado cientificamente que a criança possui uma percepção audiológica e uma verdadeira capacidade de comunicação. Por isso o estudo audiométrico deverá ser complementado através de uma avaliação de natureza psicológica e comportamental.

O processo de reabilitação auditiva não termina após a colocação do implante mas carece de um período de estimulação auditiva que deverá passar pelo recurso à língua gestual, à dactilografia e à leitura labial até se atingir a oralidade.

4.6. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral, na Criança Surda.

Amaral, (1999) considera que «contrariamente ao que acontece no desenvolvimento da criança ouvinte, a fala na criança surda é um processo aprendido».

Enquanto que, por volta dos cinco anos de idade qualquer criança ouvinte inserida em qualquer cultura tem um domínio quase total da sua língua, através de um processo natural, o mesmo não acontece com crianças surdas. Relativamente às crianças surdas só podemos falar de

um domínio limitado da comunicação oral e isto só acontece através de uma aprendizagem intensiva e prolongada (Monreal, 1995).

Estudos realizados por Gregory & Mogford (s.d.) citados por Marchesi (1987) indicam que as crianças surdas precisam de mais tempo para passar da aquisição da primeira palavra até à décima e que a facilidade com que adquirem vocabulário aumenta significativamente após possuírem um vocabulário de cinquenta palavras.

Embora geralmente se considere que o período normal da aquisição da linguagem ocorre entre o primeiro e o quinto ano de vida da criança, Presnell (1973) citado por Monreal (1995) refere que nas crianças surdas este período situa-se entre os 4-5 anos e os 8-9 anos.

A combinação de duas palavras, que corresponde ao início do desenvolvimento sintáctico da linguagem, acontece também mais tardiamente, nas crianças surdas. Contudo quando estas crianças atingem este estágio de desenvolvimento linguístico podem-se encontrar semelhanças entre elas e as crianças ouvintes: o início da combinação de duas palavras acontece, como nas crianças ouvintes, quando do seu vocabulário fazem parte, aproximadamente cinquenta palavras.

A partir da aquisição destas cinquenta palavras verifica-se uma aceleração no desenvolvimento lexical da criança ouvinte que não acontece na criança surda.

Em relação ao desenvolvimento posterior da linguagem da criança surda os estudos realizados referem-se quase exclusivamente ao desenvolvimento sintáctico. Presnell (1973) citado por Monreal (1995) após estudos efectuados verificou, que a este nível, as crianças surdas avançam a um ritmo mais lento e que, inclusivamente, se verificam diferenças relativamente á ordem pela qual as aquisições acontecem.

A estrutura sintáctica da linguagem da criança surda aparece quase sempre de forma incorrecta, com omissões e inclusivamente com alterações relativamente à ordem dos elementos que compõem as orações (agramaticalismos) que se traduzem por vezes num discurso praticamente ininteligível para os seus interlocutores (Monreal, 1995).

Meedow (1980) citado por Monreal (1995) refere que o atraso no desenvolvimento linguístico das crianças surdas é causado não só pelo seu défice auditivo mas também se deve a uma grande falta de estimulação por parte dos ouvintes que com eles interagem.

Gregory & Mogford (1981) citados por Monreal (1995), situam o atraso no desenvolvimento linguístico nos primeiros meses da criança e na interacção entre esta e a mãe;

sempre que a criança vocaliza e a mãe não atribui a estas vocalizações uma intencionalidade comunicativa e não parte delas com o objectivo de potenciar a comunicação entre ambos.

Outros autores atribuem o atraso no desenvolvimento da linguagem nas crianças surdas ao que chamam: os “períodos críticos” do desenvolvimento da linguagem. Segundo eles há um período específico em que a criança tem uma maior capacidade para adquirir a linguagem e que se situa entre os dois e os quatro anos de idade. Passado este período todos os esforços nesse sentido não terão resultados similares.

McNeill (1966) citado por Monreal (1995) defende, como outros autores, que se reveste de particular importância a estimulação precoce da linguagem, condição sem a qual o seu desenvolvimento posterior estará condicionado.

4.7. Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda

Vários têm sido os estudos, efectuados por diversos autores no sentido de averiguar se existem diferenças, entre crianças surdas e ouvintes, no domínio cognitivo.

Segundo Ortega (1998) esses estudos demonstraram que o desenvolvimento intelectual das crianças surdas não é inferior ao das ouvintes, apesar de estas terem capacidades verbais limitadas, e que, a haver uma intervenção adequada e precoce podem-se esperar evoluções similares.

Marchesi (1987) tem uma opinião semelhante. Segundo este autor no que diz respeito à aquisição de conceitos no âmbito das operações concretas o desempenho das crianças surdas e ouvintes é idêntico, verificando-se apenas um pequeno desfasamento em termos temporais.

Marschark, (1993), a este respeito afirma «as crianças surdas têm um acesso mais restrito a experiências de aprendizagem o que se traduz numa linguagem situada a um nível mais concreto e conceptualmente deficiente, uma vez que não dispõem de tantas fontes de informação e de interações sociais como as crianças ouvintes.

Relativamente às operações formais, caracterizadas por um pensamento hipotético - dedutivo, as crianças surdas apresentam um maior atraso e por vezes não chegam a atingir este estágio.

Os estudos do início dos anos oitenta, acerca das teorias de Piaget vieram, no entanto, possibilitar uma nova análise sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças com défice auditivo. Esta nova análise é fundamentada numa nova concepção acerca do desenvolvimento do conhecimento e do papel da comunicação e da linguagem nos processos cognitivos. Os estudos baseados nestes novos modelos permitiram tirar as seguintes conclusões:

- As primeiras limitações na evolução intelectual das crianças surdas não se baseiam só na aquisição da linguagem oral mas baseiam-se nas suas expressões simbólicas (jogo simbólico).
- As crianças surdas apresentam também problemas ao nível do auto controle, da planificação prévia do comportamento, da capacidade de antecipar situações e do controlo dos seus próprios processos cognitivos, pelo facto de todas estas vertentes do desenvolvimento cognitivo estarem intimamente relacionadas com a linguagem oral.
- Verifica-se uma grande incapacidade em receber informação, transmitida a partir de diferentes meios de comunicação: diálogos, livros, cinema, TV, rádio, imprensa escrita e em a elaborar convenientemente.
- Estas crianças apresentam problemas ao nível da representação mental de toda a informação que lhes é “permitido” recolher do seu meio envolvente, que é um dos elementos fundamentais do conhecimento. Essa representação mental não é fundamental só para que a criança seja capaz de reter a informação mas também para que seja capaz de utilizar essa mesma informação de forma activa agindo sobre os vários ambientes que a rodeiam.
- Verificam-se também dificuldades na formação de hipóteses, em reflectir acerca de problemáticas diversas e em comprovar mentalmente várias alternativas.

Se quisermos resumir as ideias principais relativas ao desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência auditiva diremos que embora a capacidade intelectual destas crianças seja semelhante à dos ouvintes estas enfrentam no seu percurso de aquisição da linguagem oral obstáculos diversos (Marchesi, 1987). E é importante não esquecer que é precisamente através dela e da interacção com o meio ambiente que se processa o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Estas crianças apresentam ainda dificuldades na aquisição de conceitos, sobretudo os mais abstractos, que são percebidos precisamente pela via auditiva (Reis, 1999).

Antunes & Ricou (1998) referem que vários autores efectuaram trabalhos relativos à avaliação da inteligência das crianças surdas cujo inêxito foi devido à utilização de instrumentos

de medida baseados numa componente verbal e cultural. Os mesmos autores referem ainda a dificuldade que existe em comparar, do ponto de vista cognitivo, crianças surdas e ouvintes através de critérios semelhantes uma vez que as estratégias usadas por estes dois grupos também o não são.

4.8. Desenvolvimento Sócio-Emocional

Ao longo de toda a existência humana, o desenvolvimento social processa-se através de dois vectores paradoxais mas não contraditórias: à medida que nos relacionamos com os outros vamos-nos individualizando e distinguindo deles: “tornamo-nos mais sociais, ao mesmo tempo que nos tornamos únicos e individuais” (Damon, 1983, citado por Antunes & Ricou, 1998). Assim, a integração familiar e social, importante para cada um de nós nesta dualidade de seres individuais e sociais, reverte-se de uma importância extrema se se tratar de crianças surdas.

Se fundamentarmos a nossa análise em crianças surdas à nascença constatamos que o seu handicap começa ainda no seu ambiente intra-uterino, pois, tal como refere Eisenberg, (1976) citado por Antunes & Ricou, (1998), no último trimestre da gravidez o feto responde a estímulos auditivos e à voz humana, sendo possível, neste período, ao feto ouvir a voz da mãe.

Após o nascimento as interacções continuam e uma parte substancial destas interacções entre a mãe e o filho é verbal, logo o bebé surdo vai, desde logo perder esta componente precoce do contexto social.

A constatação, por parte dos pais de que o seu bebé não responde a estímulos auditivos (que nem sempre é feita precocemente) vai desencadear um processo de dificuldades relacionais e de reacções estranhas tanto na mãe como no filho.

“Esta situação pode fazer com que os pais se sintam rejeitados, deprimidos e ansiosos face a esta falta de reciprocidade” (Harris, 1978; Luterman, 1987, citados por Antunes & Ricou, 1998).

Parece portanto claro que a surdez provoca um isolamento interpessoal que influencia o desenvolvimento da personalidade da criança.

Estudos efectuados por Greenberg & Kusché (1987), Schlesinger & Meadow (1972) e Levine (1960) permitem concluir que as crianças surdas apresentam mais características de imaturidade social que os seus pares ouvintes (Antunes & Ricou, 1998). Para tal facto parece

contribuir a falta de modelos sociais, as dificuldades de comunicação que tornam mais difíceis as trocas de impressões relativas aos desejos, necessidades e capacidades entre ambas as partes.

Para este isolamento social pode também contribuir o protecționismo dos pais, que levará a um decréscimo da autonomia da criança (Luterman, 1987, citado por Antunes & Ricou, 1998).

Desta forma, o estabelecimento de inter-relações precoces através de situações de comunicação efectivas e eficazes reveste-se de uma importância extrema com o objectivo do desenvolvimento harmonioso destas crianças. Em relação ao papel dos pais considera-se importante ultrapassar, no mais curto espaço de tempo a situação traumática de ter um filho surdo no sentido de se estabelecerem interacções comunicativas precoces.

4.9. Estratégias de Intervenção na Escola

Neste capítulo do nosso trabalho, situamos a intervenção educativa da criança surda. A pertinência da nossa opção é fundamentada não só no facto de a nossa actividade profissional ser exercida neste nível de ensino, mas também por este ser um “patamar” do percurso escolar onde a criança realiza aprendizagens fundamentais.

Para além do ambiente de grande grupo que possibilita um sem número de aquisições: cognitivas, socializadoras, niveladoras de desigualdades de várias ordens (...) a criança deverá ter também acesso à implementação de actividades e de tarefas que tenham como objectivo a sua condição específica.

Para que isso aconteça o professor, de apoio educativo especializado, deverá, tendo em conta o nível de perda auditiva da criança, elaborar um PEI e um Programa de Intervenção individual adequado à sua problemática e desenvolver as competências nele propostas. Estas deverão ser concretizadas individualmente com a criança, na sala tendo sempre em atenção as condições acústicas e de iluminação. Moores, (1987, citado por Antunes & Ricou, 1998, p:147) é de opinião que «as dificuldades de aprendizagem observadas nas escolas podem ser interpretadas como estando relacionadas com aquilo que as crianças não fazem em vez daquilo que as crianças não podem fazer».

4.10. Conclusão

A aprendizagem do Português escrito é para o aluno surdo o meio de apreensão da língua em que é escolarizado, o que implica um ensino explícito e sistematizado do sistema linguístico, por parte do professor, e processos conscientes e autonomizados de aprendizagem, por parte do aluno.

A surdez tem implicações de ordem social e educativa que constituem uma vasta área, quer no seu estudo quer na intervenção. A mestria da linguagem escrita não decorre de uma aquisição natural e espontânea.

Actualmente vários investigadores e diplomas legais situam-nos num modelo de escola inclusiva, porém, as opiniões não são unânimes e persistem bastantes dúvidas entre os diferentes especialistas e estudiosos ligados a esta problemática.

O desenvolvimento da ciência e da técnica permitem que actualmente as crianças surdas beneficiem de ajudas técnicas e educativas que têm como objectivo minimizar as implicações da deficiência auditiva, mas também que sejam educadas como ouvintes e na língua portuguesa o que também suscita controvérsia entre os estudiosos.

Baptista, (2008:400), refere que as crianças surdas, qualquer que seja a idade, frequentam escolas de ouvintes, imersas em ambientes de língua falada e poderão ir às Unidades de Apoio a Alunos Surdos, onde a língua Portuguesa tem um lugar importante, mas que está longe de ser o objectivo prioritário.

Este autor considera que:

O currículo escolar dos alunos surdos não pode ser o currículo único dos ouvintes nem sequer a sua adaptação. As características cognitivas dos surdos e a organização da sua mente requerem um currículo específico, onde a imagem, o desenho, a fotografia, o movimento, a expressão corporal, o filme, as novas tecnologias tenham um papel especial. As capacidades visuais dão aos surdos um potencial que não está ao alcance dos ouvintes. Importa não as desperdiçar. (Batista, 2008: 400)

O grande problema é:

- Como avalia a escola a produção de leitura e escrita pelo aluno surdo?

- Quais são os critérios utilizados e as expectativas em relação ao seu desempenho académico?

Vários autores consideram que os critérios existentes são, por vezes, demasiado rígidos, uma vez que comparam o aluno surdo com o ouvinte sem levar em conta as suas especificidades ou, contrariamente, há ausência de critérios o que se traduz numa atitude demasiado tolerante e proteccionista.

Com a criança surda não é possível partir da mobilização do conhecimento da língua oral, é pela aprendizagem do vocabulário escrito e pelo ensino explícito da estrutura gramatical da língua que a criança acede ao conhecimento dessa língua.

A aprendizagem da leitura e da escrita para o aluno surdo é o meio de apreensão da sua língua de escolarização.

Em suma, podemos concluir, que o objectivo principal nas crianças surdas é o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, que passa pela língua mais acessível, que em muitos casos e na sua opinião de inúmeros autores, é a língua gestual.

Dos estudos realizados por vários autores podemos ainda reter que a capacidade intelectual das crianças surdas não é inferior à das crianças ouvintes, no entanto, as suas capacidades cognitivas ficam aquém destas pelo facto de o seu percurso na aquisição da linguagem oral se encontrar comprometido comprometendo assim a sua capacidade em interiorizar conceitos, sobretudo os mais abstractos.

Muito há ainda para fazer neste campo para que as crianças surdas possam realmente frequentar a escola de modo pleno de inclusão.

PARTE II - ESTUDO DE CASO

CAPITULO V

5. Estudo de Caso - Introdução

Este trabalho insere-se no Estudo de Caso, caracterizado mais adiante e enquadra-se numa Unidade Didáctica. Integra a caracterização da escola e da turma, para melhor podermos situar as estratégias e actividades a desenvolver.

A planificação, referindo os descritores de desempenho, (objectivos/ competências a atingir), estratégias adoptadas para a realização das actividades desenvolvidas, no contexto sala de aula, assim como alguns materiais construídos para o efeito compõem a planificação da unidade didáctica.

Posteriormente, apresentaremos a avaliação acerca do trabalho realizado pela aluna – O CASO, interligando teoria e prática pedagógica, referindo os aspectos positivos e aspectos a melhorar ou a alterar.

Por fim, apresentamos uma análise de conteúdos seguida das considerações finais onde faremos uma reflexão geral acerca das expectativas e conhecimentos adquiridos e seu contributo para a melhoria das práticas pedagógicas e conseqüente sucesso educativo dos alunos no primeiro ciclo do ensino básico.

5.1. Metodologia de Investigação: Justificação

Com efeito, o nosso trabalho diário com crianças surdas visa ultrapassar as dificuldades, a frustração destes alunos (e de todos os parceiros educativos), partindo das capacidades e vivências da criança, promovendo o sucesso nas aquisições da linguagem, desenvolvimento cognitivo – aquisição de conceitos de forma formal - e as aprendizagens da leitura e escrita.

O objectivo principal do Ensino no Primeiro Ciclo do Ensino Básico é ensinar a ler e a escrever, sendo o início do ensino formal, a base de todas as aprendizagens. Do sucesso das aprendizagens da leitura e da escrita depende todo o sucesso escolar do aluno.

Como refere Sim-Sim, (2008:7, brochura do PNEP), «a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo da leitura» e «ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito.»

Como pudemos concluir anteriormente, o currículo escolar dos alunos surdos não pode ser o currículo único dos ouvintes nem sequer a sua adaptação. As características cognitivas dos surdos e a organização da sua mente requerem um currículo específico, onde a imagem, o desenho, a fotografia, o movimento, a expressão corporal, o filme e as novas tecnologias tenham um papel especial. De acordo com Baptista, (2008), «As capacidades visuais dão aos surdos um potencial que não está ao alcance dos ouvintes. Importa não as desperdiçar.»

Partindo destes aspectos, como docentes, temos a preocupação permanente de aliar diversas perspectivas inerentes ao processo de ensino aprendizagem, como a magia das narrativas infantis, aspectos lúdico didácticos que favoreçam as aprendizagens – todo o tipo de jogos que possam desenvolver as competências que nos propomos desenvolver – meios informáticos, motivação, literacia, transversalidade, enfim, diversificar estratégias com um único objectivo: ajudar a criança a construir o conhecimento de forma atractiva e motivadora.

É neste contexto que nos propomos realizar um Estudo de Caso que visa criar e desenvolver uma Unidade Didáctica, que, nas diferentes áreas, integre e desenvolva de forma transversal os aspectos estudados neste trabalho. Parece-nos que não só os alunos surdos beneficiarão com actividades e estratégias onde a imagem, o desenho, a fotografia, o movimento, a expressão corporal, o filme, as novas tecnologias tenham um papel especial, mas também os restantes que compõem o grupo turma.

Passamos, assim, a fundamentar, de forma muito sucinta, alguns aspectos que integram as actividades a realizar com os alunos como aspectos teóricos, relativos ao estudo de caso, aspectos lúdicos, bem como a utilização das TICE.

5.2. Estudo de Caso

O Estudo de Caso suscitou esta parte da dissertação como método de recolha de informações porque em Educação é difícil quantificar aprendizagens, recolher dados, sobretudo no caso concreto de alunos surdos, ou com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Neste contexto específico, há ainda a considerar que cada criança é um caso único, ainda mais se atendermos ao reduzido número de alunos com este tipo de dificuldades por turma e ano de escolaridade.

Ernesto Candeias, professor na ESSECB onde lecciona a disciplina ‘Investigação em Educação – Paradigmas de Investigação Educativa’, no Mestrado de Ensino Especial, na sua compilação de documentos para a referida disciplina considera o estudo de caso, que um método de investigação, assume grande importância no desenvolvimento das ciências sociais, tendo sido Piaget, Freud, Maslow, Adler e Rogers os fomentadores da influência deste método na ciência. Para Goetz y LeCompte (1988), o estudo de caso constitui um dos modelos-tipo gerais da investigação nas ciências sociais, acrescentando Yin (1989) que consiste numa descrição e análise detalhada de unidades sociais ou unidades educativas únicas.

O mesmo autor refere que o estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização, sendo um desenho de investigação particularmente apropriado para estudar um caso ou situação com certa intensidade num período de tempo curto.

Denny (1978:370), citado pelo autor supra citado, define o estudo de caso como “ um exame completo ou intenso de um aspecto, questão ou talvez acontecimentos que tenham num determinado marco geográfico ao longo do tempo” e Patton (1980) considera-o como uma forma particular de recolher, organizar e analisar dados. Shenhouse (1990), acrescenta que este método implica a recolha e registo de dados sobre um determinado caso e a elaboração de um relatório ou apresentação do caso, o qual pode ser uma pessoa, uma organização, um conjunto de documentos ou um acontecimento particular, tendo que possuir um limite físico e social.

Todas as definições coincidem, implicando o estudo de caso:

- Um processo de indagação que se caracteriza pelo exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do objecto de interesse.

- Centra-se numa situação, sucesso, processo ou fenómeno concreto, tornando-se útil para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano.

- As considerações finais resultam numa descrição exaustiva do objecto de estudo, em que utilizam as técnicas narrativas e literárias para descrever e analisar diversas situações.

Ora, dado que um estudo qualitativo é complexo, uma característica fundamental do desenho qualitativo é a sua flexibilidade, isto é, a sua capacidade de se adaptar em cada momento e circunstância. Deste modo, na investigação qualitativa, é preciso realizar uma planificação flexível.

Janesick apresenta alguns traços característicos do desenho qualitativo:

- É indutivo;

- É holístico, pelo que tem uma visão ampla, que pretende compreender o que é complexo, a realidade global;

- Faz referência ao pessoal e ao imediato;

- Os investigadores devem ser sensíveis ao contexto;

- Os significados têm uma grande importância;

- Os métodos qualitativos são humanísticos;

- O investigador é um instrumento de recolha de dados;

- O desenho qualitativo é descritivo.

Apesar da observação e da entrevista serem as metodologias mais utilizadas no estudo de caso, qualquer outra técnica pode ser utilizada.

Candeias, referindo Patton (1978) considera que os estudos de caso incluem dados provenientes da observação, entrevistas, documentos, terceiras pessoas, sendo que todos eles ao mesmo tempo, permitem armazenar uma grande quantidade de informação.

Segundo Walker (1983), o principal obstáculo prende-se com a possibilidade de efectuar generalizações a partir de uma realidade singular.

Para Campbell e Stanley (1963) o estudo de casos com uma só medição constitui o tipo de desenho mais vulnerável.

Por seu lado, Kratocheill (1977), resume em três as principais limitações do estudo de caso:

- Falta de atenção à validade, tanto interna como externa;
- Limitadas opções de desenho;
- E dificuldade para generalizar resultados.

O estudo de caso é uma das recentes fontes de investigação com grande potencial para o estudo de diversas situações, pois a crescente importância das metodologias qualitativas na investigação científica advém de necessidade de responder a novas problemáticas emergentes.

Creswell, (1994), referido por Candeias diz que «o estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto».

Bogdan e Biklen (1994) destacam como características da investigação qualitativa: a fonte directa de dados é o ambiente natural na qual o investigador é o instrumento principal de recolha de dados; os dados recolhidos são descritivos (em forma de imagens ou palavras e não quantitativa); o investigador centra mais o seu interesse nos processos do que nos resultados ou produtos; a análise dos dados é feita pelo investigador de uma forma indutiva, na medida em que os dados recolhidos não se destinam a confirmar ou a infirmar hipóteses construídas previamente, sendo as ilações construídas à medida que os dados recolhidos vão sendo agrupados, para poderem ser generalizados; o investigador interessa-se por compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, de modo a compreender a dinâmica interna das situações, normalmente imperceptível por observadores exteriores. Estas características, apesar de poderem não estar presentes de igual modo num estudo, determinam em grande parte o tipo de investigação que está a ser feita.

Em suma, o Estudo de Caso é um método de investigação no qual o investigador tem um grande envolvimento nas etapas distintas. É uma metodologia que possibilita o envolvimento do investigador, lhe permite explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar, compreender, analisar, ..., uma determinada situação verídica, obtendo conhecimento e experiência que podem ser proveitosas na tomada de decisão frente a outras situações reais.

Este foi o tipo de metodologia escolhida para o nosso trabalho, pois ao investigar esperamos adquirir conhecimentos e experiência para resolver situações do nosso quotidiano como docentes do Ensino Especial, melhorando as metodologias/estratégias educativas com alunos surdos.

5.2.1. Objectivos do Estudo de Caso

Os objectivos deste estudos consistem em:

- i) Reflectir sobre as nossas práticas profissionais;
- ii) Contribuir para a mudança ao nível das estratégias e metodologias pedagógicas;
- iii) Desenvolver metodologias no âmbito de uma perspectiva ecológica, visando a intervenção centrada na funcionalidade e participação de cada individuo, no domínio da comunicação e linguagem, base de todas as aprendizagens;
- iv) Elaborar instrumentos de intervenção e avaliação adequados às necessidades concretas dos alunos surdos, recorrendo às novas tecnologias de comunicação/informação, bem como a aspectos lúdicos e outros, que possam motivar os alunos que apresentam défices na comunicação e linguagem que se repercutam ao nível da definição de conceitos;
- v) Contribuir para uma maior integração e sucesso escolar dos alunos surdos.

5.3. A Importância dos Aspectos Lúdicos na Pedagogia

Atentando nos estádios de desenvolvimento da criança definidos por vários autores, fica-nos que a criança, durante o primeiro ciclo de ensino básico aprende pela manipulação, na e pela acção, cansando-se com maior facilidade de exercícios/ tarefas abstractas.

Vygotski (1934 in Tavares, p:3) realça o elemento do outro- elemento mais experiente que auxilia a criança nas suas aprendizagens num acto ao mesmo tempo de aprendizagem, num ambiente social de desenvolvimento da inteligência.

Se há alguma actividade que é caracteristicamente infanto/juvenil, ela é, sem dúvida, o jogo.

O Jogo acompanha a criança e os jovens em grande parte das situações que as socializam, tanto pela descoberta de si, como na descoberta dos outros, do meio, das coisas e do porquê da conjugação de tudo isto.

Com base nestes conhecimentos, a nossa opinião é que as actividades lectivas que se revestem de carácter lúdico, obtêm mais sucesso.

Muitos são os autores que têm estudado a importância do jogo na formação da criança, e mais recentemente da ludicidade na aprendizagem:

“Aprende-se mais numa hora de jogo que numa semana de discurso.”(Platão)

“ Todo o progresso deve provir de uma acção voluntária da própria criança.” (Froebel)

“ O que o mestre faz é pouco; o que incitado por ele, faz o aluno é tudo” (Dunpanloup)

“Era necessário que a criança fosse levada a realizar por ela própria de forma a tirar pessoalmente as consequências das suas descobertas. Devia *dizer-se* o menos possível e *fazer encontrar* o mais possível.”(Spencer)

“A criança não é um vaso de encher, mas um fogo a atear” (Popular)

A natureza dos alunos, como já antes referimos, é tendencialmente activa e lúdica, ao passo que na escola se repetem sistematicamente situações estáticas. Estamos, pois, perante uma contradição entre a natureza dos alunos, alguns dos conteúdos dos programas e principalmente a forma de os gerir.

O aluno joga para se conhecer e também para compreender o mundo que o rodeia. Pela ludicidade, a criança é desafiada a questionar, transformar e desvendar a realidade, contactando diferentes opiniões e pontos de vista, além de lutar pelas suas próprias ideias.

O brincar/jogar exige necessariamente empenho e participação, logo a criança que brinca será um adulto trabalhador, que aprendeu a respeitar as regras dos jogos, e saberá portanto trabalhar em grupo.

A utilização do jogo para fins pedagógicos não é nova, mas foi no século XX que o jogo foi colocado de uma forma mais permanente ao serviço da escola. Não só para a educação física e social, mas também para a educação intelectual e a aprendizagem propriamente dita. E foi precisamente porque a ludicidade se encontra em relação estreita com o interesse e a educação funcional que o jogo adquiriu um lugar importante na prática pedagógica.

São sobretudo os métodos para o ensino infantil que se inspiram no jogo. A educação sensorial e da linguagem, a da actividade motora, o aperfeiçoamento da lógica infantil, estão na base dos jogos de Forebel, Montessori, Decroly e outros.

Segundo estes autores, os jogos estão perfeitamente indicados para substituir ou sobrepor (vivificando-os), interesses imediatos e concretos aos interesses afastados e superiores que são por si só inoperantes nas crianças.

Não pode no entanto considerar-se, sem risco de exagerar, a ludicidade como um método por si só, ela é um meio de preparar para actividades úteis e fixar capacidades adquiridas, utilizando para tal métodos activos, tanto pela interacção, como pela interdisciplinaridade. Constitui-se assim em metodologia.

Jogar e aprender são exercícios perfeitamente conciliáveis, por isso se justifica que cada vez mais, pedagogos e professores venham desenvolvendo esforços no sentido de procurar estratégias que envolvam os alunos em actividades de carácter prático. Actualmente não parece haver dúvida de que os alunos aprendem fazendo, pelo que toda e qualquer actividade que os envolva directamente em tarefas de aprendizagem, será, necessariamente, mais eficaz do que aquelas que lhe atribuam o papel passivo de mero espectador.

Por outro lado, a informática nas suas diversas componentes, tem vindo a incorporar diferentes pessoas num mundo de informações, possibilitando novas formas de conhecer e pensar. Para os surdos em especial, a utilização deste recurso tem-se revelado, como uma alternativa/complemento de comunicação e de aprendizagem.

5.4. As TIC nas Aprendizagens Formais

Actualmente as Tecnologias de Informação conhecem progressos cada vez mais espectaculares. Com estas mudanças de suporte da informação/comunicação os processos de ensino aprendizagem sofreram e continuam a sofrer alterações processuais nas formas de ensinar e nos processos de aprender.

È neste contexto, que têm vindo a ser implementadas nas nossas escolas politica educativas com recursos às TIC, nomeadamente com a disponibilização de Computadores para os diferentes níveis de ensino.

Para o primeiro ciclo surge agora o ‘Magalhães’ que pretende contribuir para uma melhoria e diversidade das práticas educativas neste nível de ensino.

Com este tipo de iniciativas aliadas ao apetrechamento das escolas com mais recursos, os responsáveis pela nossa educação, têm como objectivo aumentar a literacia no actual sentido do conceito. Hoje não existe um, mas vários conceitos de literacia. Referindo-se ao tratamento cognitivo de todos os “textos” do quotidiano numa perspectiva muito ampla que engloba a literacia numérica, mediática, científica emocional,, e actualmente também a literacia digital.

Partindo deste principio é necessário solicitar à escola que colabore no desenvolvimento da literacia digital, desenvolvendo assim os conhecimentos e solidificando as bases para a aquisição dos mesmos e contribuindo para a criação de uma inteligência colectiva, onde a produção e partilha de documentos através da comunicação possível em *chats, blogues, plataformas, e-learning, web, e-portfolios*, toma maior importância que a simples (mas muito importante) pesquisa de conhecimentos sempre abertos à inovação, a novas experiências.

Em suma, a educação básica, considera que de entre as finalidades de aprendizagens na educação básica se destaca a aprendizagem da língua materna através da qual se avalia o sucesso ou insucesso escolar. A língua materna é na maioria dos casos a língua de escolarização em que se aprende a ler e a escrever e que serve como instrumento preferencial para veicular aprendizagens e estudar.

Estas actividades podem ser executadas pelas crianças, nas TIC, com relativa facilidade ao seu ritmo e de acordo com as suas necessidades, são importantíssimas para a integração e acomodação de conhecimentos.

5.4.1. ‘As Implicações das TIC no Ensino da Língua’.

Face aos pressupostos teóricos apresentados em ‘As implicações das TIC no ensino da língua’ dos autores Clara Ferrão Tavares e Luís Filipe Barbeiro, elaboramos uma breve reflexão onde procuramos de forma breve referir o que de mais importante há a reter, mas também reforçamos alguns aspectos que pensamos serem de extrema importância no primeiro ciclo do ensino básico, nível de ensino que leccionamos.

Neste contexto importa ter presentes:

- As concepções da aprendizagem/etapas de desenvolvimento da criança;
- O que se entende por jogo e a importância do carácter lúdico nas aprendizagens;
- A introdução/reforço da aplicação das TIC na escola;
- Diferenças entre as novas formas de leitura (linear e digital) e escrita (produção, formatação e divulgação);

que acompanham a evolução do conceito de literacia e contrapõe a escola tradicional e a escola cooperativa, activa, actual, onde o aluno descobre e produz os seus próprios conhecimentos na interacção com os parceiros e a orientação do professor.

O conceito de **literacia** evoluiu, e hoje existem não um mas vários conceitos de literacia, enunciados na obra supra citada, como sejam literacia numérica, mediática, científica, emocional, entre outras. Nesta obra, aborda-se essencialmente a aplicação da literacia digital como forma de aprender a ler e escrever utilizando as tecnologias de comunicação de forma interdisciplinar, numa perspectiva de aprofundamento de conhecimentos e produção/partilha de trabalhos.

Assim, se observarmos as orientações apresentadas pelo programa/currículo do primeiro ciclo partimos do facto incontestável de que:

- O aluno é o sujeito activo na construção da sua própria aprendizagem;
- O aluno é sempre portador de conhecimentos e cultura e é nessa base que terão que assentar as novas aprendizagens;
- O aluno aprende com aqueles que têm significado para si;
- O aluno, em particular nestas idades, aprende na e pela acção;
- O aluno aprende com e no meio em que se insere;
- O professor é um adulto significativo para o aluno, razão pela qual tem um papel decisivo na sua aprendizagem.

De acordo com estas concepções e em conformidade com os programas oficiais, os princípios subjacentes à prática educativa devem basear-se em situações de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradoras e com carácter socializador.

Cabe ao professor, tornar a tarefa de aprender mais motivadora e estimulante, promovendo situações de aprendizagem diversificadas e motivadoras. O papel do professor não é agora o de transmissor de conhecimentos mas um portador de conhecimentos transversais que lhe permitam orientar as aprendizagens do aluno levando-o a ser ele a produzir o seu conhecimento a lidar-se no verdadeiro sentido do conceito. O Papel do professor não foi como muito se diz simplificado, alterou-se, mas não é menos importante, implica antes um grande esforço de constante actualização, capacidade de resiliência, enfim a apropriação de competências de informação multimodal.

5.4.2. Descritores de Desempenho na Utilização das TIC

(Alguns objectivos a desenvolver com a utilização das TIC):

1. Criar materiais adequados às características específicas da criança;
2. Adequar estratégias/métodos de trabalho que se complementem, com vista à melhor compreensão da Língua Portuguesa;
3. Promover actividades didácticas facilitadoras das aprendizagens;
4. Estimular e facilitar o trabalho autónomo do aluno;
5. Dar resposta aos objectivos e conteúdos do programa;

6. Motivar para o saber e estimular o recurso a outros instrumentos de trabalho;
7. Desenvolver materiais motivadores para o ensino da língua portuguesa que respeitem o ritmo e o tempo individual de aprendizagem.

CAPÍTULO VI

6. Os Contextos

6.1. Caracterização da Escola Básica Afonso de Paiva

A Escola Afonso de Paiva iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1972/73, como Escola Preparatória. É uma das escolas criadas na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória por seis anos (1968) e que têm tipologia definida, na altura para todas as escolas das sedes dos distritos.

A partir de 1973 integrou a rede de escolas que iniciaram a experimentação do novo 3º ciclo, tendo, a partir de – 7º, 8º e 9º ano.

De 1980 a 1995 funcionou como Escola de 2º ciclo, tendo, a partir daquela data, passando também a integrar o 3º ciclo, passando a Escola EB 2, 3.

Actualmente é a Sede do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva que integra escolas desde o pré-primário, primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclo, incluindo a escola onde desenvolvemos as nossas práticas pedagógicas – Escola Básica de São Tiago.

Este agrupamento integra várias valências, das quais destacamos ao nível da educação especial a Unidade de Ensino Estruturado e a Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, onde leccionam docentes e técnicos especializados em nestas áreas. O trabalho desenvolvido por estes profissionais rege-se pela legislação em vigor, de forma a assegurar a orientação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais possibilitando-lhes uma efectiva inclusão na escola.

6.2. Caracterização da Escola Básica de São Tiago

A Escola Básica de São Tiago situa-se na Rua António Sérgio, nº 12, em Castelo Branco.

Dispõe de 8 salas de aulas para 213 crianças, distribuídas por 11 turmas dos 4 anos de escolaridade, que funciona num edifício de R/C e 1º andar.

O corpo docente é constituído por 11 professores titulares de turma, 1 professor de apoio educativo, 2 professores de educação especial (E1), 2 professores educação especial na sala de ensino estruturado (E1), 1 professor de educação especial da escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos (E2) e 2 professores de educação especial de psicomotricidade (a tempo parcial neste estabelecimento de ensino).

Ao nível dos recursos humanos dispõe ainda de professores de actividades extra-curriculares de Inglês (3), E. Musical (3), E. Física (5), E.A. E Musical (1) e E.V.T. (3).

O Pessoal não docente é constituído por 7 Técnicas Operacionais.

Os alunos da escola de São Tiago podem ainda usufruir dos recursos existentes na Escola Afonso de Paiva – escola Sede – como Serviço de Psicologia e Orientação, Escola de Referência para o Ensino Bilingue a Alunos Surdos, Terapia da fala, Interprete de Língua Gestual, Formadora de LGP, Assistente Social, biblioteca, serviço de almoços, reprografia, bem como da Unidade de Ensino Estruturado, entre outros recursos do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva.

6.3. Caracterização da Turma

A turma onde a aluna que faz parte do estudo está integrada é constituída por 21 alunos do 4º ano de escolaridade, turma 6TS, dos quais três têm Necessidades Educativas Especiais, e um aluno tem condições especiais de avaliação, ao abrigo da Lei 3/2008.

O nível etário das crianças situa-se entre os 8 e os 10 anos.

No geral, os alunos são disciplinados, concentrados, respeitam-se mutuamente, têm conhecimento das regras e normas de conduta em grupo e revelam espírito e entejuda entre eles, e em especial com os que revelam mais dificuldades de aprendizagem.

São uma turma muito motivada e empenhada com uma excelente relação entre eles e com os professores, em especial a professora titular de turma, com quem têm uma relação de responsabilidade, companheirismo e cumplicidade muito enriquecedora.

Demonstram interesse pelas actividades, participando e colaborando activamente.

Estão motivados para as aprendizagens, aderindo com entusiasmo às actividades, têm um nível de linguagem adequado e ajustado ao seu nível etário e de ensino.

Podemos considerar que os alunos têm um nível de aprendizagem entre o bom e o muito bom.

6.4. Caracterização da Aluna: O Caso

A escolha do aluno, objecto de investigação, prende-se com o facto de o investigador ser a docente de Educação Especial que acompanha a aluna, o que permite conhecê-la melhor. Esta aluna beneficia da educação especial, desde os 12 meses de idade. Actualmente está referenciada pela CIF- Classificação Internacional para a Funcionalidade (anexo 2) – segue um Plano Educativo Individual (anexo 3) com adequações curriculares para o 4º ano de escolaridade (anexo V) de acordo com a turma que frequenta.

A Inês é uma criança de 10 anos muito meiga e inteligente. É filha única de um casal que teve problemas de fertilidade. Após várias tentativas a mãe engravidou, mas teve uma gravidez de risco.

A Inês nasceu prematura, de 38 semanas, em Coimbra. **A surdez neuro-sensorial bilateral, de grau profundo**, foi detectada aos 2 anos tendo sido **implantada com 3 anos**.

A aluna frequenta sessões de terapia da fala, (actualmente na escola), desde que foi implantada com o intuito de aumentar a sua comunicação.

Até esta idade, comunicava apenas por gestos. É uma criança mimada e um pouco infantil, devido à protecção excessiva dos pais. Também ao nível físico é uma criança que se situa nos percentis inferiores em altura e peso, para a sua idade cronológica.

De recordar que o Implante Coclear executa transmissão através de impulsos eléctricos que as crianças aprendem a associar a palavras/sons. A audição com o implante, grosso modo, assemelha-se a uma fotocópia tirada com um tinteiro já quase sem tinta, onde ficam apenas sombras intermitentes, de difícil descodificação.

Depois de implantada a aluna iniciou o processo de aquisição e desenvolvimento da comunicação oral. **A Inês ouve e fala**, apresentando no entanto um vocabulário restrito comparado com o seu nível etário, por ter perdido uma fase crucial do desenvolvimento da linguagem e porque o seu aparelho auditivo não lhe permite uma audição normal.

Assim, um aluno surdo necessita de trabalhar muito a oracia, a linguagem, a comunicação oral, não podendo aprender a ler através de modelos de leitura ascendentes num sistémico alfabético. Para estes alunos, todos os sons são muito idênticos, pois estes aparelhos não têm fidelidade por exemplo para ouvir música e outros componentes da fala humana como entoação e ritmo entre outros factores. Para além disso a aluna tem que despender muita atenção na descodificação de impulsos eléctricos em palavras e frases com significado.

Conhecemos a aluna num colégio particular, inserida num segundo ano de escolaridade, onde realizava trabalho diferente dos colegas. Não lia nenhuma palavra, mas ‘copiava’ páginas inteiras dos livros de segundo ano, com uma ‘letra linda’ . Os seus trabalhos eram muito limpos e organizados, mas apenas conhecia algumas, poucas, letras do alfabeto, que não conseguia discriminar auditivamente

Neste contexto, a aluna que tinha um ensino individualizado na sala de aula, baseado na aquisição da leitura e escrita pelo modelo ascendente de correspondência grafema-fonema, com insucesso, iniciou o ensino da leitura e escrita utilizando um modelo descendente, onde associávamos sempre a imagem a frase simples com significado para a criança, partindo, então, para a utilização de modelos mistos e dos conhecimentos/experiências/vivências/interesses da criança.

Com a participação dos pais e colegas, conseguimos que tivesse algum apoio individualizado, por uma professora de apoio educativo, na instituição que frequentava e apoio da educação especial de dois tempos de 45 minutos semanais.

O principal objectivo era desenvolver a comunicação, ou seja a linguagem da aluna. O tipo de estratégias variava, mas a imagem e/ou a ilustração pela aluna estavam sempre presentes

no trabalho. Os vocábulos novos têm que ser sempre explicitados, pois a aluna revela dificuldade na aquisição do vocabulário.

De facto, qualquer termo novo tem sempre de ser dito diversas vezes, articulado, repetido, explicado, ilustrado e explicitado através da construção oral e/ou escrita de várias frases que utilizem a mesma palavra em diversos contextos, utilizando sinónimos e antónimos. Mediante tais procedimentos, foi vê-la a desabrochar, crescer, servindo-se da leitura para aumentar o seu vocabulário.

Construímos dicionários, áreas vocabulares, legendamos imagens, onde a decifração e a consciência fonológica numa perspectiva metalinguística, constituíram a base para uma construção lexical e de conceitos formal, (sempre com o recurso à imagem e/ou ilustração, como suporte visual, por ser um dos ‘pontos fortes’ da Inês. A Inês processa toda a informação por via visual e possui uma grande facilidade em se expressar através do desenho e moldagem. Tem muito boa acuidade visual.)

No final do ano segundo ano de escolaridade a aluna foi transferida para a escola de referência da Unidades de Surdos, Escola Básica de S.Tiago, do Agrupamento de escolas Afonso de Paiva.

Reuniram em equipa todos os parceiros educativos com os pais (encarregados de Educação), para avaliar a situação da aluna. Concluiu-se que neste caso específico havia necessidade da aluna continuar as suas aprendizagens no segundo ano de escolaridade, uma vez que mudaria de escola, de turma. Haveria assim a possibilidade de desenvolver competências na aluna que lhe permitissem dominar a língua portuguesa, desenvolver a sua oralidade. A aluna foi retida, para a partir desta altura acompanhar sempre a mesma turma ao longo de todo o seu percurso escolar.

Infelizmente a Inês, sofreu um acidente logo quando iniciou o ano lectivo na escola de S. Tiago, a 15 de Setembro, o que mais uma vez veio perturbar a audição e, conseqüentemente, condicionar a aquisição da linguagem e todas as aprendizagens da aluna.

Foi novamente intervencionada para retirar o implante que tinha e colocar um novo, mais moderno. De notar, no entanto, a força de vontade, a boa disposição, a alegria com que aprendia, apesar do enorme esforço que despendia, de todo o sofrimento de mais umas quantas intervenções cirúrgicas.

Este ano lectivo mudou novamente de professora, frequenta o 4º ano de escolaridade, está muito motivada mas a aquisição de competências contínua comprometida devido à lacuna na linguagem que lhe dificulta o desenvolvimento cognitivo.

A Inês revela uma boa leitura labial mas ainda assim é muito difícil para esta aluna acompanhar uma aula normal. O esforço despendido por estes alunos é muito grande, o que os leva a necessitar de muita motivação, ajuda, apoio e compreensão.

A língua para estes alunos tem que ser ensinada como uma língua estrangeira, onde todos os vocábulos têm que ser traduzidos por outros sinónimos e antónimos, em frases com significado, sempre com recurso a imagens, experienciados, construindo ou recorrendo a dicionários e outros materiais auxiliares.

Em suma, a Inês é uma aluna surda, mas que ouve, (tem um défice na audição aparelhada), e fala com algumas lacunas se a compararmos com as crianças do mesmo nível etário.

6.5. Unidade Didáctica

No nosso estudo construímos uma unidade didáctica porque em nosso entender este tipo de aplicação ajusta-se melhor aos objectivos pretendidos. Assim, de uma forma sucinta faremos agora um pequeno enquadramento teórico acerca do assunto à face de alguns autores.

A este respeito, (Cesar Coll : 1996) define uma unidade didáctica como «um conjunto ordenado de actividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objectivo educativo em relação a um conteúdo concreto».

Os educadores ao planificarem uma unidade didáctica, devem ter em consideração os conteúdos que podem ser trabalhados com os alunos, as propostas de ensino que podem ser organizadas de duas formas básicas:

Numa unidade didáctica simples ou numa unidade didáctica organizada como projecto.

Todavia, em ambos os casos, o planeamento da unidade didáctica deve conter:

- a.** Uma definição clara dos conteúdos a serem ensinados e os respectivos objectivos educativos, isto é, o enfoque e a profundidade com que o processo de aprendizagem deve

ocorrer. (Um objectivo em educação é sempre um processo de crescimento pessoal que se pretende proporcionar ao aluno por meio do ensino).

- b. Uma sequência ordenada de actividades que serão propostas aos alunos com o propósito de atingir os objectivos relacionados acima.
- c. Uma avaliação permanente das propostas de ensino e dos processos de aprendizagem que ocorrem durante todo o desenvolvimento da unidade.

Contudo, devemos referir que na planificação da unidade didáctica o professor deve considerar algumas preocupações relacionadas com a concepção construtivista de aprendizagem escolar como refere César Coll, (1996), tais como:

- Para agir, o professor deve considerar o estado inicial de seus estudantes, a partir do qual ele construirá situações de ensino com o propósito de desencadear nos alunos um processo cognitivo e afectivo que envolva os conteúdos escolhidos, de modo a provocar aprendizagens significativas relacionadas a esses conteúdos.
- O estado inicial dos alunos é definido pelos conhecimentos anteriores que eles possuem sobre os conteúdos envolvidos em cada proposta de ensino. Conhecimentos esses que serão a base a partir da qual os alunos poderão fazer relações e construir significados para aquilo que estão aprendendo.

Apresentamos, em seguida, dois esquemas que, de forma sucinta, apresentam os aspectos a considerar na construção de uma Unidade Didáctica:

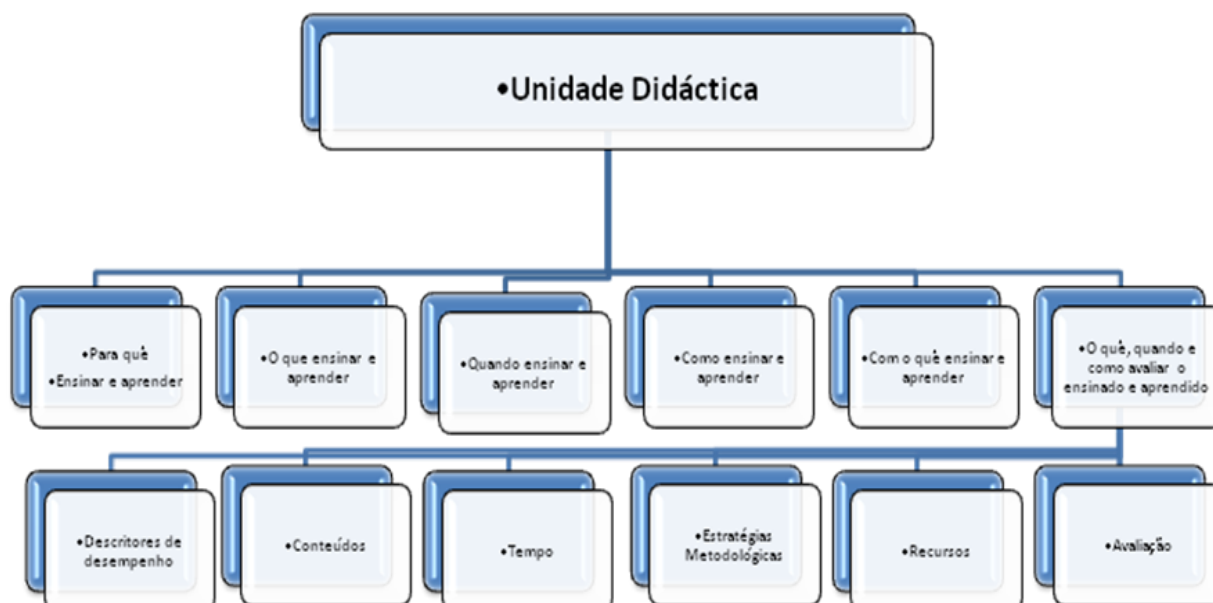


Figura 3 – Matriz de uma Unidade Didáctica - (Adaptado de Cesar Coll : 1996)

Assim, ao planificar uma unidade didáctica há a considerar os factores apontados pelos autores citados. Tendo em conta esses factores construímos de uma matriz de Unidade Didáctica que nos propomos realizar neste estudo de caso, para o estudo de uma narrativa de recepção infantil, e que a seguir apresentamos.

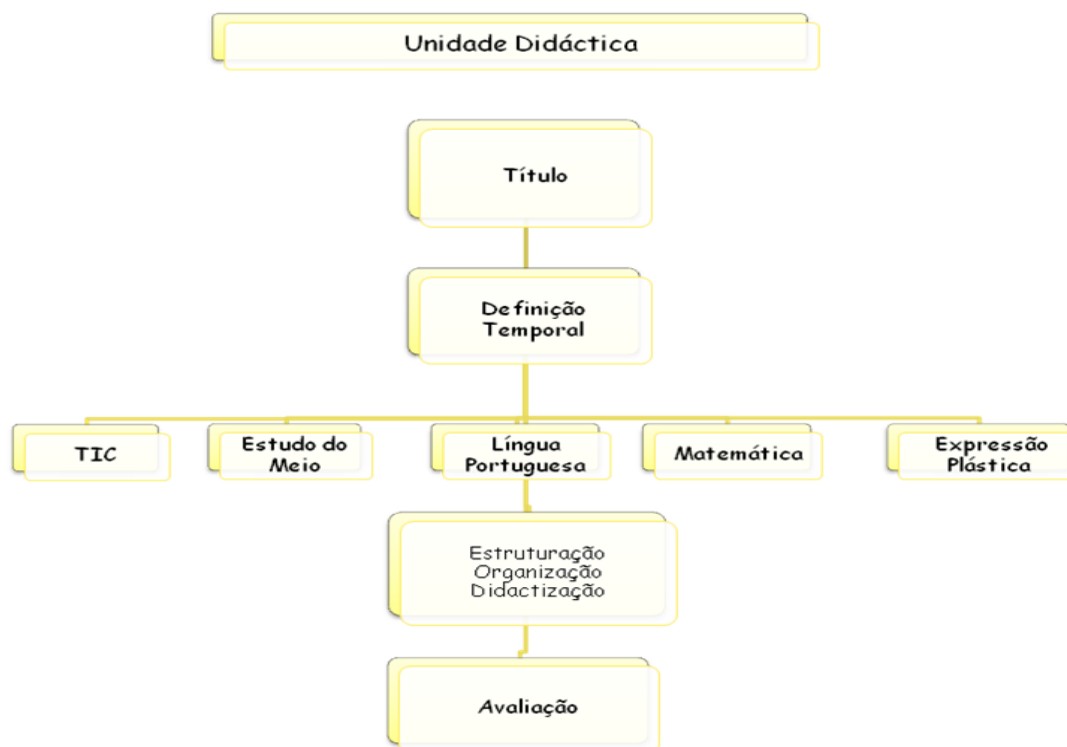


Figura 4 – Matriz de uma Unidade Didáctica de Língua Portuguesa - (Adaptado de Cesar Coll : 1996)

Para que haja desenvolvimento integral do cidadão, é preciso que os alunos aprendam também o que é aprender. Esta preocupação deve-se reflectir na prática pedagógica através de aprendizagens que permitam realizar reflexões de natureza metacognitiva, isto é, aquelas que tratam de explicar o que se está fazendo para aprender e por quê.

A Concepção Construtivista da Educação Escolar diferencia-se de outras concepções educacionais por considerar que pensar-se como estudante é um **conteúdo** da educação, incluindo aqui, ainda, o desenvolvimento da autonomia intelectual desse aluno.

Neste contexto apresentamos uma proposta de uma Unidade Didáctica a desenvolver neste estudo de caso:

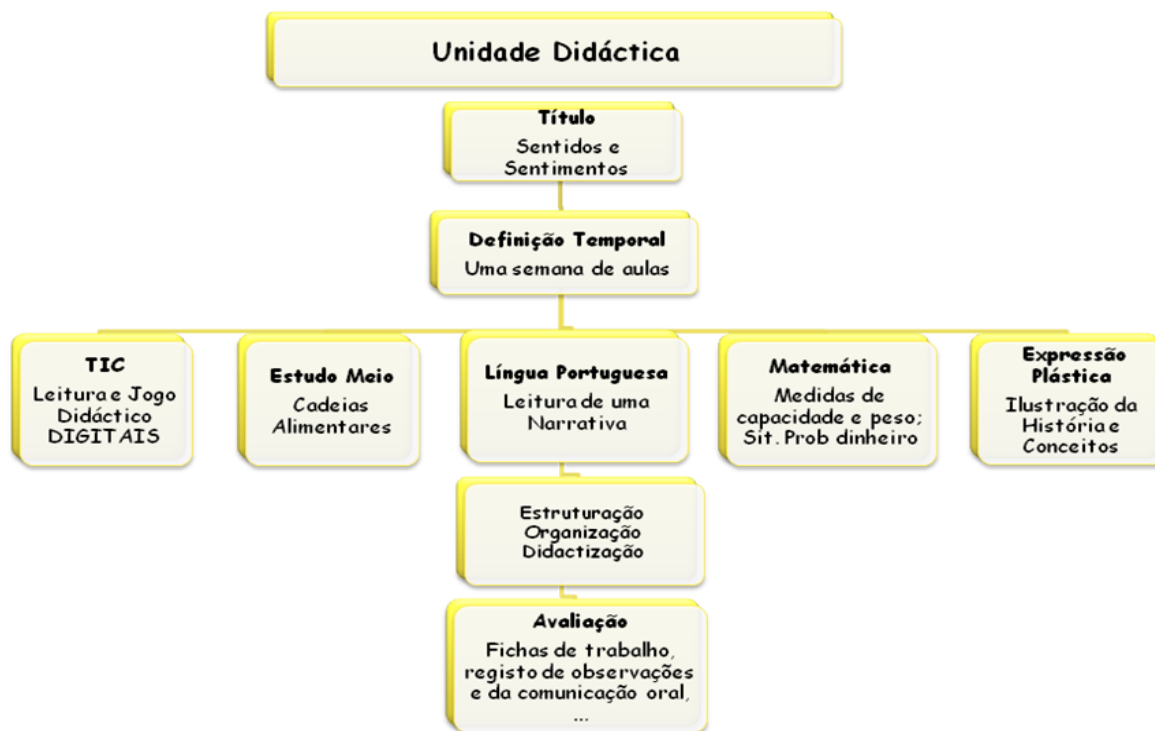


Figura 5 – Matriz da Unidade Didáctica de Língua Portuguesa: Sentidos e Sentimentos (Adaptado de Cesar Coll : 1996)

Na unidade didáctica que nos propomos realizar, a partir da análise de uma obra narrativa, pretendemos trabalhar a definição de conceitos abstractos como sejam os sentimentos, os estados de espírito, o desenvolvimento vocabular/linguagem.

A escolha desta obra permite-nos tratar o tema de forma transversal e reflectir sobre a importância das aprendizagens e do papel do aluno nessa aprendizagem apelando à metacognição, daí apresentarmos ao aluno aspectos como descritores de desempenho, competências a atingir, fichas de auto-verificação, etc. Assim, o aluno vai-se apercebendo da necessidade de reflectir, corrigir, modificar estratégias, no processo de construção do seu saber.

Capítulo VII

7. Planificação

Neste capítulo apresentamos alguns dos passos que definimos para apresentar à turma em geral, e ao nosso caso em particular, que desenvolvemos para a aplicação da unidade didáctica. Como já referimos anteriormente, esta **Unidade Didáctica** (anexo 4) visa utilizar uma Narrativa de Recepção Infantil, que pelo suas características e carácter transversal, permite desenvolver no(s) aluno(s) conteúdos programáticos de Língua Portuguesa que apresentamos em grelha, mais à frente, neste capítulo.

O desenvolvimento da planificação assenta em três fases distintas: **Pré-Leitura, Leitura pelo professor e Pós Leitura**. Para o desenvolvimento de cada uma destas fases definimos vários momentos.

As actividades têm como pano de fundo a obra intitulada “A Ovelhinha Que Veio Para O Jantar” de Joelle Dreidemy que versa sobre (sinopse):

“Um lobo velhinho, esfomeado e matreiro, farto de comer sopa de legumes todos os dias, desejou ter para o jantar uma Ovelhinha para fazer um ensopado.

Batem à porta, e surge uma Ovelhinha cheia de frio, triste e abandonada.

O Lobo procura logo uma receita para fazer um ensopado de borrego, mas vários percalços surgem e o lobo expulsa a Ovelhinha de casa pois receia fazer-lhe mal.

Repensa a situação e aflito corre a procurá-la. Volta só, triste mas ao chegar a casa encontra-a à lareira.”

As estratégias de intervenção apresentam a seguinte estrutura: cada uma é, também ela, dividida em momentos: desenvolvimento, explicitação de conceitos e avaliação.

Devemos ainda explicar que a definição de conceitos é feita através da dramatização, do Power Point (anexo 5) e fichas de trabalho elaborados para o efeito.

Em simultâneo, os alunos vão preenchendo o ‘livrinho’ de fichas, (anexo 4), que lhes foi distribuído no início da aula.

Planificação da Unidade Didáctica:

“A Ovelhinha que Veio Para o Jantar”

Descritores de Desempenho	Conteúdos Programáticos:	Actividades:	Recursos Materiais:
<p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos com diferentes finalidades; - Ler para diferentes públicos, com fluência, entoação e expressividade. - Participar em actividades de expressão orientada; - Dramatizar textos e situações. <p>Ler para aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler de modo autónomo, em diferentes suportes; - Apreender o sentido global de um texto, - Identificar o tema central e aspectos acessórios; - Encontrar num enunciado a informação necessária; - Realizar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto; - Utilizar estratégias de monitorização da compreensão; - Sintetizar partes do texto. - Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação. - Reconhecer os objectivos do escritor. <p>Ler para apreciar textos variados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recriar textos em diferentes formas de expressão; - Comparar diferentes versões da mesma história; - Ler e ouvir obras de literatura para a infância. <p>Conhecimento explícito da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plano discursivo e textual; 	<p>A Narrativa Infantil</p> <p>→ <u>Conhecimento Explícito da língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Plano Fonológico • Plano sintáctico 	<p>Leitura da História: “A Ovelhinha Que Veio Para o Jantar.”</p> <p>→ <u>Antes de Ler:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Activação dos conhecimentos prévios • Formular Hipóteses <p>→ <u>Durante a leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirmar Hipóteses • Definir Conceitos <p>→ <u>Depois de Ler:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e desenhar • Desenvolvimento Lexical <p>→ <u>Utilização das TIC</u></p> <p>→ <u>Actividades transdisciplinares.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro: “A Ovelhinha Que Veio Para o Jantar” - Computador - Projector - Fotocópias - Papel - Marcadores - Tesoura - Cola - Folhetos dos hipermercados - Receita de “Sopa de legumes” - Fichas de registo, de trabalho e de avaliação. - Ficha de avaliação da Unidade Didáctica - CD com os Power Point

Quadro nº XII – Planificação da Unidade Didáctica

Para o desenvolvimento desta Unidade Didáctica definimos ainda:

- **Tempo de duração:** 5 blocos de 90 minutos - três destinados à Língua Portuguesa, um bloco ao Estudo do Meio e um bloco para trabalhar a Matemática, de forma interdisciplinar e transversal a todas as áreas curriculares.

- **A quem se destina:** Grupo/ turma, 4º ano de escolaridade, onde está integrada a aluna – O CASO - Inês do 4º ano, da EB de S. Tiago Passamos agora a apresentar a planificação da actividade na perspectiva da aluna, O CASO bem como à avaliação dos resultados

7.1. Desenvolvimento da Planificação

Como já antes referimos definimos três fases para a apresentação da Narrativa de Recepção Infantil: Pré-leitura, Durante a leitura e Depois de ler.

7.1.1. ANTES DA LEITURA

Entendemos que a **Pré-Leitura** tem uma importância fundamental na preparação para a leitura da narrativa e desenvolvimento da oralidade. Assim, procedemos à criação de um ambiente atractivo, que possa relacionar-se com a história e motivar os alunos para a audição da mesma (colocação de almofadas, cadeiras, deslocação à biblioteca da escola, disposição de livros com histórias de lobos em locais visíveis, etc.).

Vejamos de seguida alguns momentos:

1º Momento - Diálogo inicial com os alunos sobre a necessidade das pessoas e dos animais terem um local próprio, para viver, para se abrigarem, que partilham com a família... Colocação, no quadro, de imagens em cartolina que representam diferentes livros em que a uma das personagens principais são lobos.

2º Momento - A partir das imagens das histórias com lobos falar acerca das histórias que conhecem, como são os lobos dessas histórias, onde vivem os lobos, o que comem, etc, etc.

3º Momento - Deixar no quadro, só a imagem da capa do livro “ A Ovelhinha que veio par o jantar”e pede para a aluna fazer a ‘leitura’ da capa do livro criando expectativa e promovendo na criança o levantamento de hipóteses.

4º Momento - É feita a exploração da imagem, de forma a deixar os alunos intrigados e curiosos, principalmente, sobre três situações:

1ª – O que faz uma Ovelhinha na casa de um Lobo?

2ª – Como será o relacionamento do Lobo com a Ovelhinha?

3ª – Será que a Ovelhinha pode confiar no Lobo?

Perante tal cenário, é pedido aos alunos que refiram possíveis motivos que possam explicar as situações mencionadas. Para o esclarecimento das hipóteses referidas e para a satisfação da curiosidade instalada, a professora mostra o livro, pela 1ª vez, referindo que só com a leitura da sua história, poderemos encontrar as respostas que procuramos.

5º Momento - Para a aplicação da unidade didáctica interdisciplinar distribuámos aos alunos um “pequeno livro” que denominaremos de ‘livrinho’ onde apresentamos as áreas curriculares a trabalhar de forma transversal e o tempo de duração das actividades. Enunciamos ainda os descritores de desempenho, os conteúdos programáticos e os recursos materiais, aspectos que são inerentes à planificação.

- Apresentação do livro - exploração da ilustração e dos restantes componentes da capa - e entrega dos ‘livrinhos’ de fichas (figura 6). Em seguida preenchem os exercícios da figura 7, 8, 9,10 e 11.

7.1.2. DURANTE A LEITURA

A **Leitura expressiva** é feita pelo professor por a história é algo extensa, por isso mesmo procedemos à sua divisão em momentos:

- **1º Momento:** “- Oh, Não! OUTRA VEZ sopa... - Vieste mesmo à hora do jantar.”

- **2º Momento:** “A Ovelhinha estava cheia de frio. O Problema é que o lobo não sabe nada de soluços. Como é que se acaba com eles?”

- **3º Momento:** “E se eu atirasse a Ovelhinha ao ar? Como é que vou comer uma ovelha que está a ressonar ?”

- **4º Momento:** “ O lobo sentou-se na cadeira de baloiço ...Que é que eu faço da minha Vida?”

- **5º Momento:** “Bom, vais mesmo que te ir embora!...Abriu a porta e ...”até “ ...qual não foi o seu espanto... Que tal uma sopinha de legumes?”

- ❖ A história será apresentada a toda a turma em Power Point e a leitura expressiva feita pela professora. Os momentos indicados, servirão para realizar pausas para explicação de vocabulário, solicitação dos alunos na formulação de hipóteses sobre determinadas situações e visualização concomitante das imagens. As situações que se seguem são pontos de referência para a exploração oral, em cada momento.

1º Momento

Primeira e segunda páginas:

- Identificação das personagens;
- Identificação do local/locais onde decorre a acção;
- Identificação do tempo e situação climatéricas;
- Identificação do tempo cronológico – hora do dia;
- Reacção do Lobo quando viu a Ovelhinha;
- Confirmação das expectativas do lobo;
- Confirmação ou não das hipóteses formuladas pelos alunos,
- Formulação de novas hipóteses para a continuação de leitura da narrativa.

Vocabulário: explicar o significado da palavra “Matreiro” e “Ensopado”

→ Solicitar os alunos para formularem hipóteses de resolução do problema do lobo (questão colocada de forma a manter os alunos interessados e com vontade de ouvirem a continuação da história).

2º Momento:

- O que procura o lobo?
- O que irá acontecer à Ovelhinha?
- Como resolve o lobo os problemas da Ovelhinha?

- Como fariam eles se fossem a Ovelhinha?

Vocabulário: explicar o significado da palavra, ou expressão: “A barriga estava a dar horas”, “azar”, “borrego recheado”, “soluços”, “contagioso”

→ Solicitar os alunos para referirem situações que poderiam acontecer nesta história para posterior confirmação:

- Comparação das hipóteses dos alunos com a acção/narrativa;
- Referência aos tipos e características dos personagens;
- Classificação da atitude do lobo;
- Consequência dessa atitude.

→ Solicitar os alunos para se pronunciarem sobre possíveis atitudes que possam acontecer se o lobo comer a ovelha, (mais uma vez, esta solicitação pretende manter os alunos activos, atentos e motivados para a leitura da história).

3º Momento

- Nomeação das atitudes do lobo;
- Reacção da ‘Ovelhinha’ perante aquela atitude;
- Comparação das características dos dois personagens;
- Atitudes, sentimentos que demonstram os dois animais;

Vocabulário: explicar o significado das palavras – alertar para as palavras que aparecem em letras maiúsculas, como se lêem e o que significam: “HIC” e “RRRROONCHH”.

→ Questionar os alunos sobre modos de acabar com o soluço e dos verdadeiros motivos pelos quais o lobo não consegue comer a Ovelhinha, é mais um estímulo à imaginação/motivação que culmina no tema deste livro, a importância da leitura e o ler por prazer.

4º Momento

- Comparação das hipóteses formuladas com as acções da narrativa.
- Solução encontrada e resolução do problema.
- Explicação da tristeza sentida após a partida da ovelha.

- Atitude tomada e conseqüente mudança de sentimentos.
- Reações do lobo quando regressa a casa.

Vocabulário: explicar o significado da expressão “Some-te daqui”, “CHUAC”, “BANG”, “ensopado”, “enlatado”, “agasalho”, “arrepender” e “estrondo”.

→ A professora questiona como será o fim do livro. Pronto a Ovelhinha morreu de frio. Fecha o livro, como sinal da saída de casa da ovelha e como se já tivesse acabado a história e propõe finais, para aguçar a curiosidade e interesse dos alunos.

5º Momento

A professora volta a abrir o livro e conta o resto, o final da história. Em seguida os alunos confirmam ou infirmam as suas hipóteses, analisam o léxico/vocabulário novo, definindo palavras e conceitos.

7.1.3. DEPOIS DA LEITURA

7.1.3.1. Trabalho em Contexto de Turma

1º Momento - Ordenar os acontecimentos e recontar oralmente a história.

2º Momento - Posteriormente faz-se a exploração oral da história através de pergunta resposta pelos alunos, sob a orientação do docente.

3º Momento - Nesta altura a Inês (o nosso caso) é chamada a seriar seis imagens da Histórias e respectivas legendas ‘Book Bits’. Desta forma pretende-se que a aluna compreenda, integre melhor as acções da narrativa, explicitando o que é um resumo e uma sinopse da narrativa.

Nota: O **Book Bits** consiste na apresentação, à aluna, de algumas frases, excertos de texto ou imagens (neste caso particular), em tiras de papel, os quais depois de observados, o aluno vai seriar/ordenar permitindo aos alunos inferir informação acerca da história. Deste modo o aluno estabelece uma interacção com o texto ao mesmo tempo que organiza e interioriza a narrativa. É igualmente um bom material para desenvolver a comunicação oral. (para mais informações Yopp & Yopp (2006) Cit por Azevedo 2007:74)

4º Momento - Resumo da História pelo grupo.

5º Momento - Dramatização da Narrativa (ou partes da mesma).

A partir daqui a Inês fará o mesmo trabalho que os colegas mas com o apoio da professora do Ensino Especial. A professora distribui as ilustrações, do livro, à aluna, para as ordenar, colocando-as no quadro, e fazer um reconto oral da história lida.

7.1.3.2. Trabalho Individual da Aluna: O Caso

- Actividades de compreensão da narrativa, desenvolvimento lexical, conhecimento explícito da língua, dimensão textual, expressão plástica, (oral).

- Realização de uma ficha de trabalho individual sobre a história ouvida (anexo 5).

- Expressão Plástica: Ilustração da história pela aluna (esta aluna ‘íntegra’ e ‘acomoda’ a informação recebida, com maior facilidade, através do desenho) (anexo 5).

- Numa aula posterior fará a leitura de partes da narrativa em **Power Point**, será feita a explicitação de conceitos, realizará o jogo didáctico proposto, ao seu ritmo (anexo 6).

- Na 3ª aula de Língua Portuguesa realizará as restantes fichas (anexo 5) de aplicação e avaliação de conhecimentos.

- As aulas de estudo do meio e de matemática incidirão sobre o mesmo tema, mas serão leccionadas pela professora titular de turma. Ficando a cargo da professora de EE, o reforço de aprendizagens, a definição de conceitos, o esclarecimento de dúvidas, através da realização de algumas fichas de trabalho que elaboramos numa sequência didáctica que passamos a analisar em seguida.

NOTA: Não juntamos planificação dessas actividades das outras áreas curriculares, pois o interesse neste trabalho reporta-se ao estudo da Narrativa em Crianças Surdas, o papel da ludicidade, das TIC e da ilustração na compreensão, construção e desenvolvimento da linguagem e de conceitos para os alunos surdos.

7.2. Avaliação do Caso

Passamos agora ao desenvolvimento da planificação reportando aspectos que consideramos importantes para uma melhor compreensão do estudo do nosso caso e avaliação do

mesmo. Assim, optamos por analisar cada ‘questão’ individualmente à face do que era solicitado, o porquê e a avaliação do trabalho da Inês – o CASO.

Esta unidade didáctica foi apresentada a toda a turma pelo professor de educação especial, no espaço biblioteca escolar, com o intuito de promover através de actividades e estratégias adequadas e diversificadas à integração da Inês nas actividades da turma e a cooperação entre parceiros educativos (que pensamos ser muito importante).

De referir que a Inês – o caso – como já afirmamos, é uma **aluna surda, implantada** com implante coclear, **com um défice na audição, mas ouve e fala, é educada como ouvinte** (não como surda), mas **apresenta dificuldades ao nível da comunicação, linguagem e aquisição de conceitos**. Aprende a linguagem e o português de forma formal tal como se de uma língua estrangeira se tratasse. É através das actividades de leitura que apreende a maioria do vocabulário que depois é explicitado

Passamos agora à apresentação dos materiais construídos para o efeito e que foram trabalhados com todos os alunos, pois a Inês realiza as suas aprendizagens integrada na turma, acompanha o currículo da turma apenas com adequações curriculares que consistem no reforço de aprendizagens, definição de conceitos, desenvolvimento lexical (beneficia de aulas complementares de terapia da fala) e condições especiais de avaliação que consistem na leitura do enunciado pelo professor, ajuda na compreensão e mais tempo para a realização dos trabalhos, com o apoio do professor de educação especial.

7.2.1. Antes de ler

7.2.1.1. Unidade Didáctica de Língua Portuguesa - Sentidos e Sentimentos

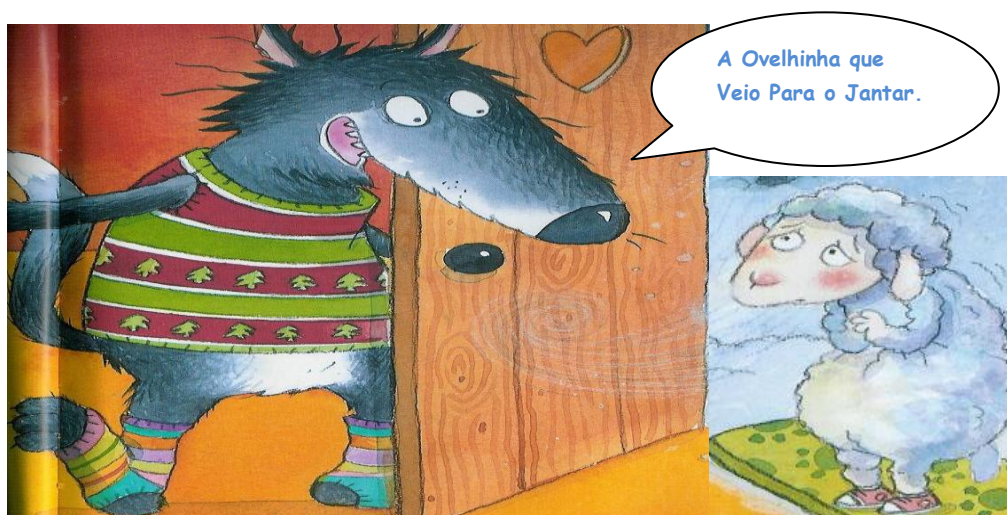


Figura 6- Unidade Didáctica de Língua Portuguesa – Sentidos e Sentimentos – Capa.

7.2.1.2. Activação de Conhecimentos Prévios

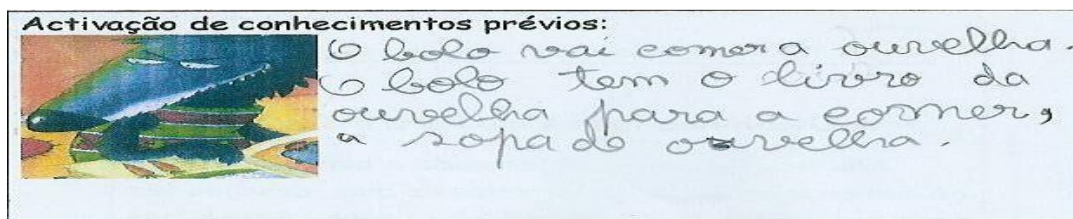


Figura 7 - Activação de Conhecimentos Prévios

O que vai fazer o lobo à ovelhinha?

Dificuldades na escrita de frases/textos:

Podemos verificar analisando as frases escritas que as dificuldades da aluna se situam na ortografia, nos conectores e determinantes. São visíveis as trocas de sons, provenientes das dificuldades na análise dos sons, consciência fonológica, consequência da surdez. Na palavra ‘lobo’, palavra que a aluna sabe escrever, há uma troca de sílabas. O mesmo ocorre na palavra ‘ourelha’. A estrutura da frase está correcta, respeita as regras de pontuação mas denota falhas nos elos de ligação que por serem partículas pequenas o aluno surdo tem dificuldade em ouvi-las e consequentemente em representá-las.

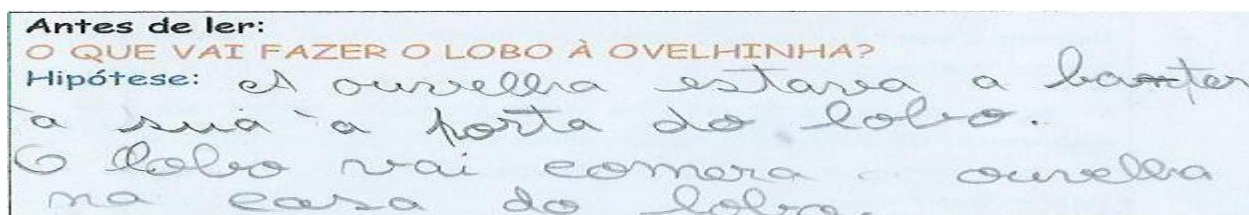


Figura 8 – Hipótese

ii) Que Histórias de lobos conheces?

iii) Como são os lobos das histórias que conheces?

iv) Nova Hipótese

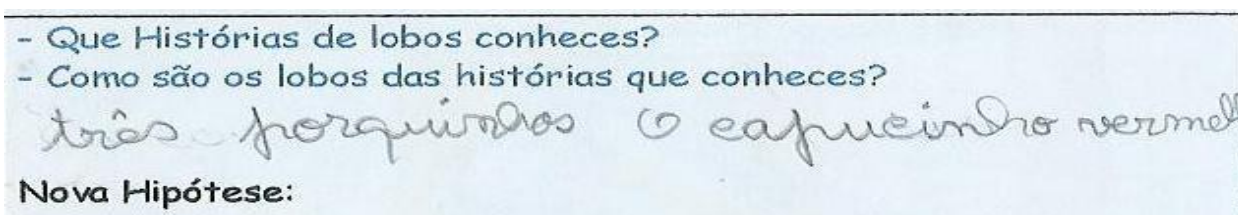


Figura 9- Antes de Ler

Figura 10 – Hipótese 2

A aluna regista títulos de narrativas que conhece, activando conhecimentos prévios e comunicando experiencias vivenciadas, pretende-se que a aluna se expresse oralmente respeitando regras de intervenção melhorando as suas intervenções.

Com esta questão pretende-se que o aluno registre características das personagens ‘lobo’ das narrativas que conhece e assim formule uma nova hipótese sobre o desenrolar da narrativa.

A aluna e a turma levantam novas hipóteses acerca das personagens e do que se irá passar na narrativa individualmente que registam por escrito. A aluna só respondeu por escrito a uma das questões. (a aluna escreveu o determinante em Os três Porquinhos mas por estar fora das margens não conseguimos que ficasse visível na figura.)

v) Neste instrumento de recolha de informação, de escolha múltipla, pretende-se aferir se após as actividades de pré leitura a aluna sabe o que irá fazer e para quê.

Antes de ler:	Sim	Não
Sei para que vou ler?	X	
Percebi pelo título qual é o assunto do texto?		X
Revi o que já sei sobre o assunto?	X	

Figura 11 – Sei Para que Vou Ler

A uma das questões responde negativamente porque não tem a noção bem definida dos conceitos, título e conteúdo da narrativa. Ela compreendeu se pelo título sabia o que ia acontecer, a história. Denota dificuldade de definição de conceitos abstractos.

7.2.2. Depois de Ler

i) Sinopse

Após a leitura, dramatização, interpretação oral, ..., referidas na no capítulo anterior - planificação – reforçamos as aprendizagens através da sinopse (leitura do resumo escrito) como forma de sistematizar os conhecimentos.

ii) Jogo Interactivo em Power Point (anexo 7). O mesmo se pretende com a aplicação do CD em Power Point. Constituem formas diversas de definir conteúdos e interpretar a narrativa em estudo. Os aspectos lúdicos associados às novas tecnologias permitem aprendizagens significativas, em especial nos alunos surdos, porque aliam aspectos visuais, interactivos, aliciando à ‘descoberta’ de respostas motivadas por reforços positivos, que incitam a continuar a aprender de forma ‘informal’ permitindo a auto-correcção e o respeito pelo ritmo de cada um.

Neste jogo que criamos para a interpretação e compreensão da narrativa em estudo, construímos instrumentos de trabalho com vista ao desenvolvimento lexical, definição de conceitos e conhecimento explícito da língua. Pudemos verificar que a aluna interage muito bem com este tipo de materiais pelas razões já antes referidas.

Este é o aspecto fundamental na educação das crianças com dificuldades de linguagem, neste caso específico dos surdos ouvintes, há a necessidade de diversificar as estratégias de apresentação da mesma actividade, do mesmo objectivo. É necessário dar diversas respostas equivalentes à mesma questão.

Este exercício serve também para ensinar a sintetizar, a extrair a informação essencial de um texto ou narrativa.

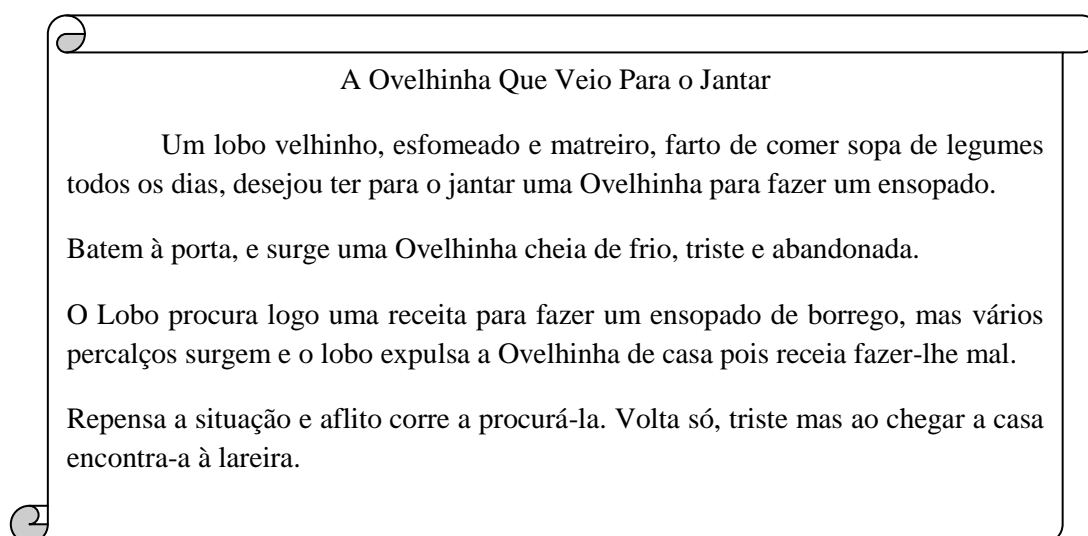


Figura 12 – Sinopse

iii) Depois de Ler - Ouvir e desenhar.

iv) Ouvir e Desenhar

Depois de ler foi aplicada a uma ficha de registo sob a forma de ilustração/expressão plástica.

Concluída a audição, visualização, interpretação e dramatização da história, solicita-se à aluna a ilustração de uma ‘acção’ da narrativa específica.



Figura 13 – Ouvir e Desenhar

Avaliação da representação gráfica/expressão plástica. As respostas onde a aluna possa responder por ilustração os resultados são excelentes. Com esta aluna é muito importante criar instrumentos de avaliação específicos onde as respostas possam ser de ligação imagem palavra ou frase, ilustração de conteúdos, legendagem de imagens. Se ela puder responder por desenho em alternativa à linguagem escrita ela atinge um nível de sucesso muito superior, porque a sua representação reveste-se de todos os pormenores que põe vezes alia à palavra escrita. (Não será esta forma de comunicar a ser tomada em conta em casos concretos?)

v) Desenvolvimento Lexical: Sentimentos

Esta narrativa é muito rica em atitudes que apelam a sentidos e sentimentos. A partir destas sensações depois de ter dramatizado essas situações de ter realizado o jogo em power point, pretende-se agora avaliar se todos os conceitos abstratos relacionados foram apreendidos. Em caso negativo os mais difíceis serão novamente trabalhados.

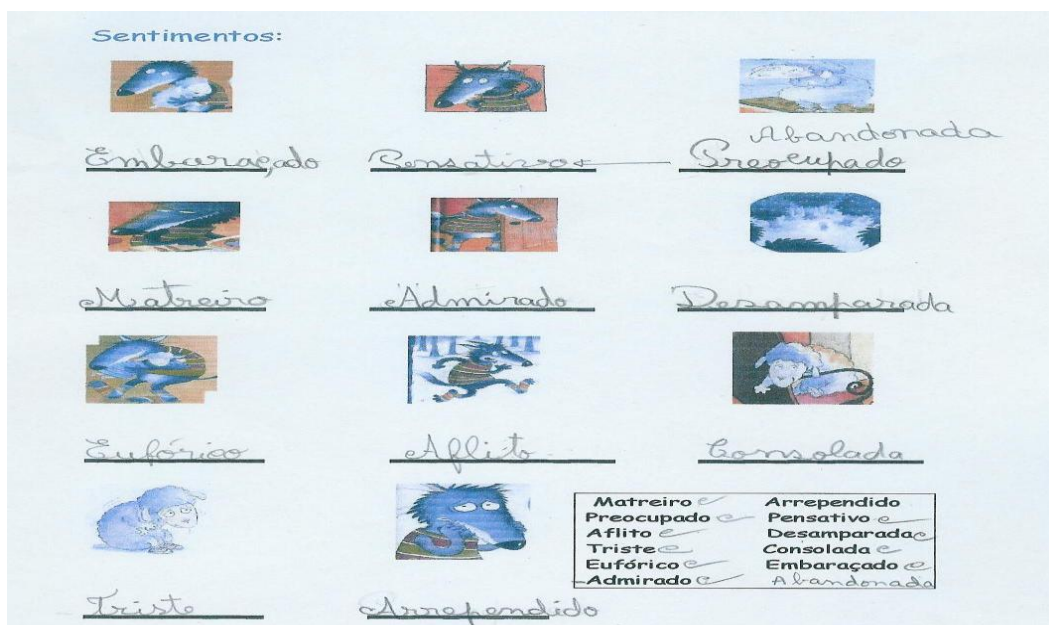


Figura 14 – Desenvolvimento Lexical: Sentimentos

Este exercício é particularmente difícil, os conteúdos são abstractos e subjectivos.

A aluna apesar da sua capacidade mimética bastante desenvolvida e das imagens serem muito expressivas revelou algumas dificuldades nalguns casos. Ainda assim foi positiva a sua prestação e a avaliação serve para isso mesmo aferir as aquisições efectuadas e os aspectos a trabalhar.

O facto de as palavras estarem anotadas reflecte a preocupação em não repetir o erro ortográfico ao mesmo tempo que se fomenta a integração/assimilação de vocábulos novos.

A nossa maior preocupação é ensinar. A avaliação constitui um elemento da aprendizagem, para o docente se situar, reformular e reorganizar o processo de ensino aprendizagem. Este aspecto é muito importante em alunos que já ‘transportam consigo uma carga negativa’, um factor que condiciona a sua aprendizagem, tanto mais que neste caso, a Inês, é extremamente inteligente e trabalhadora mas necessita de trabalhar muito, muito mais, que os seus pares para conseguir acompanhar a turma.

vi) Explica As Imagens Por Palavras Tuas

Escrita de frases correspondentes às imagens criando assim uma sequência de ações.

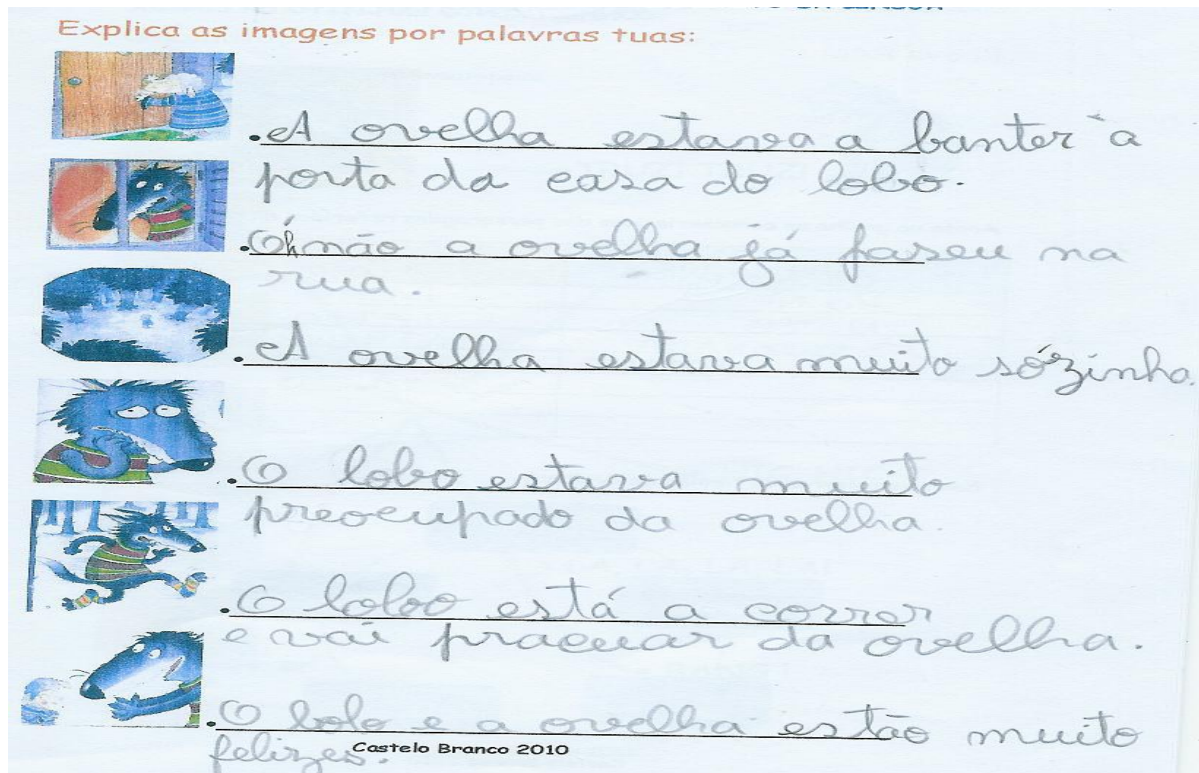




Figura 15 – Escrita de Frases: Explica por Palavras Tuas

Daqui se pode inferir de que estes alunos deverão ter condições especiais de avaliação de forma a assegurar a correção dos seus trabalhos como se o português para eles fosse uma língua estrangeira. O português e a leitura são para o aluno surdo um meio de aquisição da linguagem de forma formal e não como os alunos normo ouvintes um processo adquirido informalmente.

vii) Conhecimento Explícito Da Língua

Prova Real- Voltamos novamente ao conhecimento explícito da língua e vamos avaliar o conhecimento das características das personagens.

Prova Real

Anota na grelha as características das personagens referidas na história:

VELHINHA	LOBO
Bom	MAU
PEQUENA	COM FOME
FOFINHA	FEIO
BONITA	GRANDE
SOZINHA	
PERDIDA	TRAIÇOEIRO
ESFOMEADA	ESFOMEADO

Figura 16 – Conhecimento Explícito da Língua: Prova Real

viii) Escreve Palavras da Família de Ovelha

Exercício para aferir o desenvolvimento lexical e graus dos nomes.



Figura 17 – Desenvolvimento Lexical: Família de Palavras

Esta é outra questão de desenvolvimento lexical que a aluna responde em função de exemplos trabalhados anteriormente com sucesso. Esta questão é de difícil execução para alunos

surdos, como a Inês, pois implica uma consciência fonológica, uma análise fonémica que os aparelhos auditivos demonstram dificuldades de decodificação – um conjunto de palavras com um núcleo igual que variam no final por vezes num só fonema (por exemplo alguns plurais) ou divergem bastante do núcleo da palavra (por exemplo os plurais irregulares).

ix) Conhecimento Explícito Da Língua: Onomatopeias

Neste exercício pede-se ao aluno que ligue os sons onomatopaicos a imagens da história relacionado desta forma sons, trabalhando a consciência fonética. Aqui como no exercício seguinte a aluna realizou o trabalho sem dificuldade.

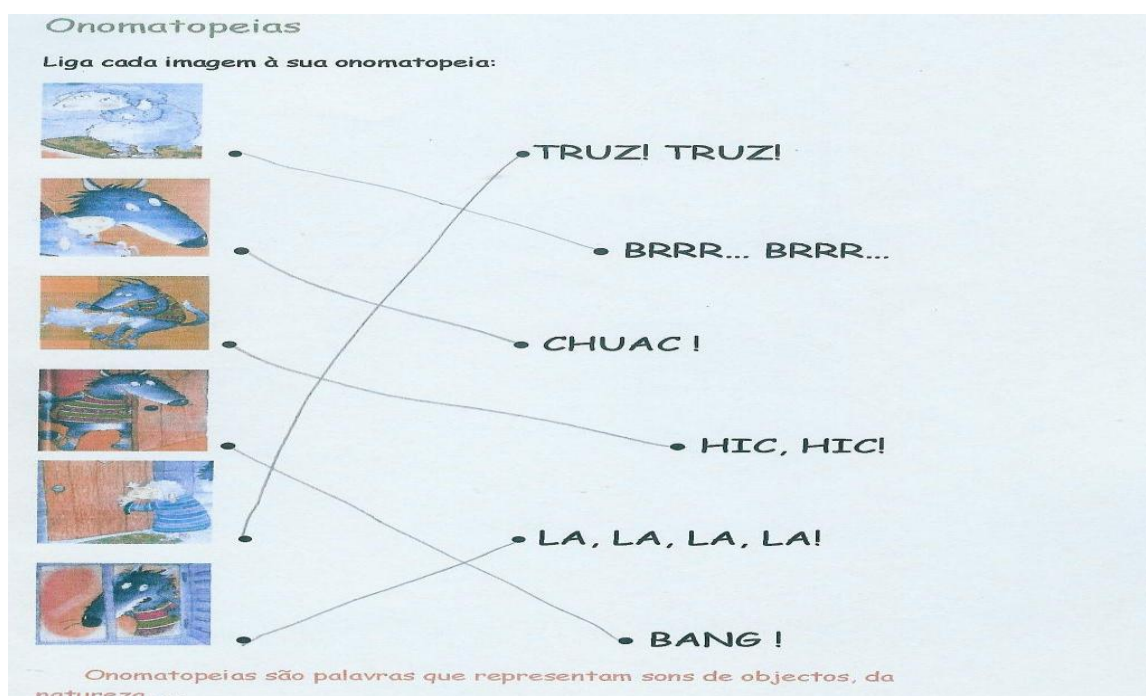


Figura 18 – Conhecimento Explícito da Língua: Onomatopeias

x) **Estudo Acompanhado** – consolidação e aplicação de conhecimentos de língua portuguesa através de fichas de trabalho.

Estudo Acompanhado Escola Básica S. Tiago
 Nome: Yara Catarina data: 26/3/2012 4º ano

Onomatopeias

Onomatopeias são palavras que tentam reproduzir os sons da natureza, os sons produzidos pelas pessoas ou máquinas ou ainda os sons emitidos pelos animais

Tenta descobrir as seguintes onomatopeias:

















 Bater à porta	 o som do vento	 o som das ondas	 o latido do cão	 o martelo a bater	 som da pistola
<u>bum</u>	<u>zic-zic</u>	<u>splash</u>	<u>au-au</u>	<u>tom</u>	<u>bang</u>
 O miar do gato	 o relinchar do cavalo	 o som do pato	 o som da sirene	 o grunhido do porco	
<u>miau-miau</u>	<u>hi-hi-hi</u>	<u>quá-quá</u>	<u>mi-mi-mi</u>	<u>oink oink</u>	
 o som do sino	 o som da chuva a cair	 o balir da ovelha	 o mugir da vaca	 o uivar do lobo	
<u>ding-dong</u>	<u>ping-ping</u>	<u>mé-mé</u>	<u>mú-mú</u>	<u>au-au</u>	

Figura 19 – Estudo Acompanhado - Conhecimento Explícito da Língua: Onomatopeias

No Estudo Acompanhado apresenta falhas fonéticas no exercício. Por ser de revisão e aplicação esta ficha não foi explicada no momento e foi realizada sem ajuda.

xi) Confirmação da Hipótese: O Que Fez O Lobo À Ovelhinha? Registo da confirmação da hipótese ou não.

A aluna responde correctamente, apesar de utilizar frases muito simples mas correctas (pensamos que é uma defesa dela para combater o erro, a frase simples).

O QUE FEZ O LOBO À OVELHINHA?

Confirmação da Hipótese:

Siaram amigos!!!
Siaram contentes.
A viver juntos.




Figura 20 – Confirmação da Hipótese

xii) Plano Fonológico

Consciência fonológica

Este exercício promove o desenvolvimento da consciência fonológica, a divisão silábica, assim como articulação e integração de novos vocábulos ao pintar uma bolinha por cada sílaba.

É muito importante este trabalho nestas crianças com dificuldades de linguagem e déficit de audição.



Figura 21 – Plano Fonológico – Consciência Fonológica

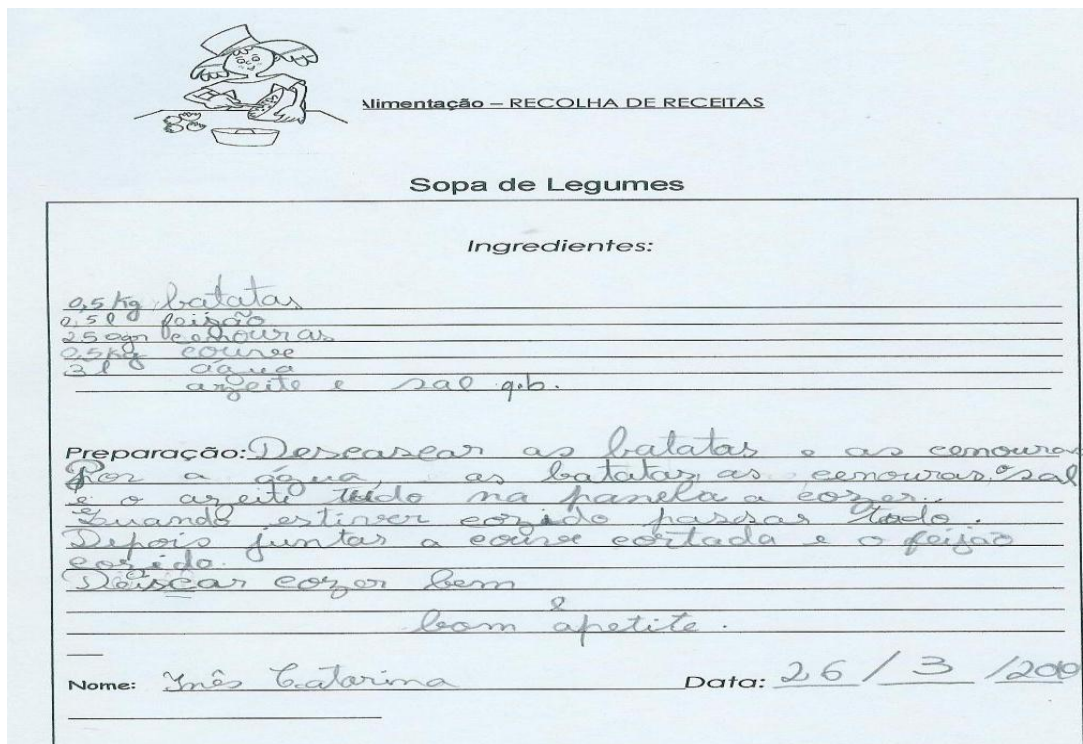
xiii) Lista de auto-verificação para depois da leitura:

Lista de auto-verificação para depois da leitura:	Sim	Não
Compreendi o sentido global do texto?	X	
Consigo dizer o que aprendi com este texto?	X	
Percebi todas as palavras do texto?		X
Aprendi palavras novas com o texto?	X	
Tomei notas sobre algumas partes do texto?		X
Já reli o texto?	X	
Fiquei com vontade de aprender mais sobre os animais do texto?	X	
Apetece-me falar do texto que li com alguém?	X	

Figura 22– Lista de Auto-Verificação Para depois da Leitura

Consideramos de grande importância a metacognição bem como a auto avaliação/auto verificação para que o aluno possa ter consciência das suas dificuldades numa perspectiva construtiva do seu saber e maior autonomia no seu trabalho.

xiv) Trabalho de casa:



The image shows a worksheet titled "Alimentação - RECOLHA DE RECEITAS" (Nutrition - Collection of Recipes). At the top left, there is a simple line drawing of a person sitting at a table eating. The title is centered at the top. Below the title, the recipe is for "Sopa de Legumes" (Vegetable Soup). The ingredients are listed as follows: 0,5 kg batatas (potatoes), 0,5 l feijão (beans), 25 cm couve-flor (broccoli), 0,5 kg couve (kale), 2 l água (water), and azeite e sal q.b. (oil and salt to taste). The preparation instructions are: Descascar as batatas e as cenouras (peel the potatoes and carrots), por a água, as batatas, as cenouras, sal e o azeite tudo na panela a cozer (put the water, potatoes, carrots, salt, and oil in the pot to cook), quando estiver cozido passar tudo (when it is cooked, pass everything), depois juntar a couve cortada e o feijão cozido (then add the cut kale and the cooked beans), and finally, deixar cozer bem (leave to cook well) and terminar bem a vontade (finish to taste).

Alimentação - RECOLHA DE RECEITAS

Sopa de Legumes

Ingredientes:

0,5 kg batatas
0,5 l feijão
25 cm couve-flor
0,5 kg couve
2 l água
azeite e sal q.b.

Preparação: Descascar as batatas e as cenouras
Por a água, as batatas, as cenouras, sal
e o azeite tudo na panela a cozer.
Quando estiver cozido passar tudo.
Depois juntar a couve cortada e o feijão
cozido.
Deixar cozer bem
terminar bem a vontade.

Nome: Ynés Catarina Data: 26/3/2009

Figura 23 – Trabalho de Casa – Recolha de Receitas

Serve para consolidar conhecimento, pesquisar, recolher e consolidar informações, desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, bem como dar a conhecer aos pais as actividades que estão a decorrer na escola.

Capítulo VIII

8. Nota Conclusiva

A função de análise consiste, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), na interpretação e compreensão dos materiais recolhidos.

À medida que os dados são lidos destacam-se determinadas expressões, comportamentos, acontecimentos, formas de pensamentos, surgindo padrões, regularidades e determinados tópicos que constituem categorias de codificação, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), permitindo, deste modo, classificar os dados descritivos.

O critério de categorização pode ser de natureza diversa, segundo Bardin, L. (1977): semântico (inclui categorias temáticas); sintáctico (verbos ou adjectivos); lexical (palavras sinónimas e com sentidos semelhantes) e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem, por exemplo.)

A validade do sistema de categorias criado verifica-se em função da sua aplicação precisa a um conjunto de informação, assim como da sua produção no âmbito das inferências.

Neste caso concreto o nível de realização, o tratamento das informações de natureza lexical, sintáctico e fonológico, foi efectuado através da técnica de análise de conteúdo, observação directa e aplicação de instrumentos de recolha de dados (questionários específicos elaborados para o efeito) que passamos a analisar ao mesmo tempo que vamos fazendo a análise de conteúdos.

A partir do plano de avaliação/intervenção, construiu-se uma unidade didáctica atendendo aos conhecimentos da aluna, partindo do seu perfil de funcionalidade e de acordo com o seu PEI. Numa perspectiva de inclusão, através da adequação de actividades, estratégias e metodologias pudemos verificar que é possível planificar actividades que ao serem realizadas para toda a turma permitem uma **diversidade de estratégias e instrumentos de trabalho com vista à aquisição de competências** que permitem não só promover as aprendizagens, como ainda diversificar e reforçar essas aprendizagens.

Por exemplo ao nível da compreensão da narrativa o trabalho em grupo/turma dispensa inúmeras consultas de dicionário porque ‘há’ sempre um aluno na turma que sabe os significados, sinónimos dos vocábulos novos; a tutoria de pares evita alguns momentos de aula expositivos, por parte do professor, e desenvolve a aprendizagem por descoberta; na dramatização de

situações e sentimentos uma acção “vale por mil palavras” na compreensão e integração de conceitos; o trabalho em grupo e os aspectos da educação para os valores de que se revestem muitas narrativas de recepção infantil permitem uma intervenção educativa do professor da Educação Especial no ensino dos Surdos mais válida do que o ensino individualizado. Não queremos com isto dizer que estes alunos não devam ter apoio individualizado, mas apoio no sentido de reforço das aprendizagens adquiridas nas aulas com os colegas, com a turma.

A ilustração pode promover a compreensão da Narrativa de Recepção Infantil pois a leitura de imagens a par da leitura ou audição de narrativa(s) influi na compreensão da mesma, como pode ser utilizada como instrumento de avaliação em alunos em que a expressão plástica seja uma das áreas em que o aluno se expressa com maior facilidade. No caso da Inês esta área é fundamental para a aquisição de conceitos e para avaliar a integração dos mesmos. Aliás a aluna alia muitas vezes o desenho à palavra como forma de completar a mensagem e é muito expressiva.

Assim, a importância da escolha da Narrativa para o aluno surdo deve ser ainda mais criteriosa não só ao nível do conteúdo como também da imagem, já que para estes alunos é possível construir conceitos pelo recurso à ilustração da Narrativa de Recepção Infantil já que eles processam a informação essencialmente por via visual.

De notar ainda que **os aspectos lúdicos associados às novas tecnologias permitem aprendizagens significativas**, em especial nos alunos surdos, porque aliam aspectos visuais, interactivos, aliciando à ‘descoberta’ de respostas motivadas por reforços positivos, que incitam a continuar a aprender de forma ‘informal’ permitindo a auto-correcção e o respeito pelo ritmo de cada um.

Pudemos verificar isso mesmo com o jogo que criamos para a interpretação compreensão da narrativa em estudo, onde construímos **instrumentos de trabalho com vista ao desenvolvimento lexical**, definição de conceitos e conhecimento explícito da língua. Tivemos ainda em consideração os aspectos da metacognição ao referenciar nos ‘livrinhos’ e no Power Point (jogo) dos alunos aspectos como os descritores de desempenho, conteúdos programáticos, actividades, auto-avaliação ou listas de auto-verificação (estes itens não são totalmente novos pois esta turma tem ‘aulas de PNEP’).

Ao longo da realização do trabalho procedemos à recolha de dados de análise de conteúdo para o que construímos a seguinte grelha de observação com vista à avaliação das actividades.

As Narrativas de Recepção Infantil contribuem para aumentar o léxico e melhorar a leitura/compreensão da criança surda educada como ouvinte. Este estudo permitiu-nos concluir que a leitura de Narrativas de Recepção Infantil contribui para o desenvolvimento da

Comunicação e Linguagem na criança, promovendo a aquisição e compreensão da leitura permitindo também trabalhar o conhecimento explícito da língua entre outros aspectos ou áreas de estudo, pelas inúmeras possibilidades interdisciplinares.

A Narrativa de Recepção Infantil reveste-se de aspectos que influenciam as aprendizagens dos alunos. Desde as actividades de pré-leitura que accionam os conhecimentos prévios dos alunos, o papel do mediador na transmissão da Narrativa criteriosamente escolhida, atendendo à idade e características do grupo de alunos, passando pela ilustração que suscitam motivação, aprendizagens de cariz lúdico que apelam ao imaginário, até às personagens que desenvolvem uma acção no tempo, transportando-nos para outro(s) espaços, envolvendo todos os intervenientes num clima de imaginação profícuo de informações, “vocábulos”, conhecimentos, sensações e sentimentos, que produzem em todas as crianças uma maior predisposição para as aprendizagens constituindo metodologias fecundas de ensinamentos /aprendizagens interdisciplinares igualmente para os alunos surdos.

Os alunos surdos não podem ser avaliados em igualdade de circunstâncias com os alunos normo ouvintes mas também não como alunos deficientes. Estes alunos deverão ser avaliados como se o português constituísse uma segunda língua porque é desse modo que lhe deve ser ministrada, logo deverão ser avaliados como uma minoria cultural.

A considerar ainda que **o papel do professor de educação especial no processo de ensino do aluno surdo** consiste em colaborar com o professor da turma ou disciplina nas adaptações curriculares que não são sinónimo de reduções no currículo, pelo contrário a maior dos currículos de alunos com adequações incluem muitas vezes novas actividades, estratégias, metodologias, aulas de reforço ou recuperação, outra língua (LGP), ..., que são integradas nos currículos destes alunos.

A **adequação de materiais e estratégias no ensino, elaboração de instrumentos de trabalho e avaliação** para os alunos surdos é de extrema importância e pensamos que é aí que o papel que **as narrativas infantis podem ocupar na educação de alunos de minorias culturais**, ou com dificuldades de linguagem, **um papel fulcral** pela sua riqueza em todos os aspectos referidos ao longo deste estudo e pelas suas possibilidades transversais e interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso tentamos realizar uma investigação aprofundada, uma investigação particularmente apropriada para estudar o trabalho de uma aluna surda em contexto escolar com alguma intensidade num período de tempo curto, uma semana, atendendo aos aspectos estudados ao longo desta dissertação.

Dadas as características da aluna e do estudo não nos é possível retirar conclusões, nem generalizar aspectos observados. Neste estudo o objectivo era essencialmente observar o processo, o desenvolvimento de actividades adequadas a alunos surdos, ao caso particular da Inês.

Assim, parece-nos importante reflectir acerca das actividades realizadas, conscientes das limitações do nosso trabalho, do muito que temos para aprender.

Consideramos que para os alunos surdos a ‘linguagem é uma porta *fechada* para a leitura e escrita’ onde as leituras ‘orais realizadas pelo professor têm um impacto positivo na compreensão oral e escrita dos alunos e na acumulação de vocabulário novo’ (Adam, 2007:9). No entanto a leitura de tapetes narrativos para alunos surdos terá que revestir-se de cuidados de escolha ainda mais criteriosos. Se para qualquer criança a ilustração complementa a narrativa, auxilia na compreensão para o aluno com NEE surdo constitui uma fonte de informação, já que estes alunos o seu canal principal de informação é a visão.

Alunos como a Inês revelam grandes dificuldades na aquisição de vocabulário, especialmente em simbolizar e na aquisição de conceitos abstractos. Pudemos constatar estas dificuldades com a apresentação desta narrativa. Após a leitura expressiva pelo professor a aluna perdeu muita informação que mesmo complementada pela imagem atractiva, as paragens e definição de termos pelos colegas, ela por momentos estava ‘perdida’ no meio de tanta informação. Mas com as diferentes interpretações da história, os aspectos de fantasia, de imaginário, as personificações, os espaços, o tempo o narrador, os valores os sentimentos foram sendo ‘sentidos’, representados e quase que saboreados (na receita da sopa).

A narrativa, a literatura infantil de pequenas obras permite o complemento escrita, oralidade, som, imagem, imaginário, fantasia, simbolismo, viajar em diferentes locais e tempos de uma forma mágica, motivadora e geradora, fecunda de enormes possibilidades e experiências

positivas de aprendizagem, que não só a de descodificação da leitura, mas sobretudo de compreensão desta e prazer de ouvir ler, para vir a gostar de ler.

De ressaltar, no entanto a importância da integração numa turma, da atenção em planificar utilizando estratégias diversificadas que veiculem a mesma informação de diferentes formas. Deste modo é possível de motivar, interagir, dramatizar entre colegas gerando várias formas de comunicar que os alunos pela sua diversidade conseguem transmitir e integrar em função das suas capacidades e especificidades individuais de integrar conhecimentos.

Outro aspecto muito importante a referenciar no trabalho desta turma é a seu modo de estar, o diálogo e a entajada, a crítica construtiva que eles fomentam, a reflexão de aspectos positivos e aspectos a melhorar, resultado das assembleias de turma que realizam e do trabalho de formação cívica que tem vindo a ser feito.

A apresentação de actividades fora da sala de aula, a utilização de meios informáticos, o carácter lúdico da apresentação de trabalhos de verificação de aprendizagens, neste caso o jogo informático e a ficha de trabalho, apresentada em livro, diversificando os instrumentos de recolha de informação e os tipos de resposta em muito contribuem para a motivação e o sucesso das aprendizagens.

Não queremos com isto dizer que tudo foi fácil, que a aluna apreendeu toda a informação e desenvolveu o seu vocabulário aumentando o nível de proficiência linguística num ápice. Não, posteriormente ao trabalho de turma tem que ser feito todo um trabalho de definição de conceitos, de aplicação oral de termos em novas frases, enfim, uma panóplia de exercícios de articulação, definição, compreensão e aplicação de vocábulos novos. O que podemos afirmar é que as dramatizações, as ilustrações os jogos informáticos, a expressão plástica, a tutoria de pares, são aspectos muito importantes no caso da Inês, quer pela sua acuidade visual para a observação de imagens, quer pela representação na expressão plástica, ou ainda pela sua capacidade mimética e facial, na expressão dramática, sem deixar de referir as TICE, que oferecem aos alunos o respeito pelo seu ritmo e a possibilidade de experienciar as vezes necessárias a cada um individualmente.

Como professores de Educação Especial é importantes também realizar actividades dirigidas a toda a turma e não só o trabalho individual, criando vínculos com a turma e não só com os alunos apoiados.

Com esta aluna despertamos para novas formas de ensinar, criamos diferentes formas de avaliar, utilizando instrumentos de recolha de avaliação e sobretudo tomamos consciência da importância de estudar novas formas de interpretar a imagem, a ilustração, pois se já sabíamos

que era muito importante, ainda temos muita dificuldade em saber interpretar esta forma de comunicação, que embora se revista de alguns aspectos subjectivos, por vezes ‘uma imagem vale por mil palavras’.

No caso da Inês, a nossa pequena artista, foi a partir da imagem, da expressão plástica, que nos ‘cativou’ para a ajudarmos a construir o seu conhecimento, que estabelecemos uma relação de ensino aprendizagem muito interessante ...

Em suma, consideramos que o estudo de caso apesar de ser trabalho com as suas limitações, foi muito profícuo, pois permitiu-nos analisar todo o processo e assim reflectir, avaliar as etapas do percurso desenhado, para construção de novas Unidades Didácticas, planificando, reformulando, actividades e estratégias adequadas aos diferentes alunos que constituem as nossas turmas tão heterogéneas.

Fica-nos que muito temos por fazer e aprender, mas com esta dissertação demos ‘mais um pequeno passo’ mas fica a promessa de que continuaremos a caminhar em direcção ao ‘horizonte’.

Obrigado a todos os que nos acompanham nesta árdua caminhada.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, P. (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

AGUIAR E SILVA, V.(1988). *Teoria da leitura* (8ª. Ed), Coimbra: Almedina.

AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: IIE, Ed. Unesco

ALARCÃO, I. (1996). *Ser Professor Reflexivo*. In Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora

AMARAL, I. (1991). *Comunicação e Linguagem*. In. F. Pereira (Coord.). *A Especificidade da Criança Surda – O Aluno Surdo em Contexto Escolar* (pp.39 – 47). Lisboa: Ministério da Educação.

ANTUNES, A.; RICOU, M. (1998) *Esfera Psicológica na Reabilitação Auditiva*. In. R. Nunes (Coord.). *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. (pp.137-170). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNON, F.; PARCERIA, A. ZABALA, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona, Graó.

AZEVEDO, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares Para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Editora Lidel.

AZEVEDO, F. (2007). *Formar leitores – Das Teorias às Práticas*. Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, F. e SARDINHA, M. G. (2009) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Editora Lidel.

BALÇA, A. (2007). “Era uma vez...” *Da Literatura Infantil à Educação para a Cidadania, in Imaginários, Identidades e Margens*. Coord. Azevedo, Araújo, Sousa Pereira e Filipe Araújo. Porto:Gailivro.

BALTAZAR, A. G. (1998) *Parecer da Associação de Surdos do Porto sobre Implantes Cocleares*. In. R. Nunes (Coord.). *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda* (pp.137-138). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

BAPTISTA, J. A. (2008) *Os Surdos na Escola, A Exclusão Pela Inclusão*, Coleção FML, Vila Nova de Gaia.

BARBEIRO, L. F. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Brochuras PNEP, Lisboa.

BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.

BAUTISTA, (1997). R. *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro, 1ª Edição. Lisboa: Ed. Saber Mais

BETELHEIM, BRUNO (1994). *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa. Livraria Bertrand SARL.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.

BORTOLUSSI, MARISA (1987). *Análisis Teórico del Cuento Infantil*, Estudios Alhambra.

BOUTON, C.P. (1977). *O desenvolvimento da Linguagem*. Moraes Editores. Lisboa

CERRILLO, P. (1990). *Literatura Infantil y Universidad*. In P. CERRILHO, & J.G. Padrino (eds). *Literatura Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, P. et al (2002). *Libros, Lectores y Mediadores – La Formación de los Hábitos Lectores como Proceso de Aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, P. (2006). *Literatura Infantil e a Mediação Leitora*. In Fernando Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.

CESAR COLL, (1996). *Construtivismo na Sala de Aula*, Editora Actual, 1996, capítulo 6: "Os Enfoques Didáticos".)

CERVERA, Juan (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

COELHO, N. N. (2000). *Literatura Infantil: Teoria, Didática*. São Paulo: Moderna.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). 1º Ciclo do Ensino Básico. *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência, Linguística*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Brochuras PNEP, Lisboa.

FERREIRÓS, P. (1997). *Las Concepciones Actuales de Educación Moral. Apontación Desde la Perspectiva Cristiana*. Consejo general de la Educación Católica. La Educación en valores. Madrid PPC, Ed. e Distribuidora S.A.

FIGUEIREDO, M. (2001), "Projecto Curricular de Turma – Os Componentes que Deve Integrar." Lisboa: Estria, Produções Gráficas, SA.

FREITAS, M. J. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, Ministério da Educação, Direcção Geral Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Brochuras PNEP, Lisboa.

GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa.

GOMES, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz: Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Ed. Caminho.

GOMES, J. A. (1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das bibliotecas.

JIMÉNEZ, R. R.; PRADO, F. R. ; MORENO, L.; R.; RIVAS, A. M. (1997). *O deficiente Auditivo na Escola*. In. R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp.349-375). Lisboa: Dinalivro.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J.(1987). *A Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

KOZLOWSKI, L. (1997). *Percepção Auditiva e Visual da Fala*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.

KOHLBERG, L. (1985). *The Just Community Approach to Moral Education in the Theory and Practice*. In *M. W. Berkowitz e F. Osen (Orgs) Moral Education: Theory and Practice*. Nova Jersey e Londres: Lawrence Er Lbaum Associates, Publishers.

LEI DE BASES DA PREVENÇÃO E DA REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (1999). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

MAGALHÃES, M. L. (2006). “A Aprendizagem da Leitura”, in Fernando Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel (no prelo).

MARCHESI, A. (1987) *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*. Madrid: Alianza Editorial.

MONREAL,S. T. (Coord.) (1995). *Deficiência Auditiva – Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

MERGULHÃO, T. (2007). *Literatura para Crianças: Contributo para uma (Re)definição*, in *Imaginários, Identidades Margens*. Coord. Azevedo , Araújo, Sousa Pereira e Filipe Araújo. Porto:Gailivro.

MESQUITA, A. (2007). *Imaginário, Identidade e Margens*, in Fernando Azevedo (Coord.), *Estudo em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*, Porto: Edições Gailivro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.

NUNES, R. & RODRIGUES M. (1998) *Reabilitação Auditiva na Infância – Poderes e Limites da Intervenção Médica*. In R. Nunes (Coord.). *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. (pp. 25-52). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

NUNES, R. R. (1999). *A Audição e as Ajudas Individuais*. In. F. Pereira (Coord.). *A Especificidade da Criança Surda – O Aluno Surdo em Contexto Escolar*. (pp.21-29). Lisboa: Ministério da Educação.

ORTEGA, J. L. (1998: 45-86). *Retardo del Lenguaje en el Niño Sordo*. In. J. D. Segóvia. ; F. P. Martínez (Coord.). *Desarrollo Curricular y Organizativo en la Escolarización del Niño Sordo*, Málaga: Ediciones Aljibe.

PIAGET, J. (1998). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Martins Fontes: São Paulo

PROPP, VLADIMIR (1970). *Las Reices Históricas del Cuento*, Madrid. Editorial Fundamentos.

PROPP, VLADIMIR (1983). *Morfologia do Conto*, Lisboa: Veja.

REIS, A. C. (1998: 103-130) *Igualdade de Oportunidades da Criança Surda*. In. R. Nunes (Coord.). *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

RICOU, M. ; SOUSA, A. ; ANTUNES, A. ; NUNES, R. (1998: 53-77). *A Criança Face à Prótese Auditiva*. In. R. Nunes (Coord.). *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

RIGOLET, S. A. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo, Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

SANCHES, N. (1999). *As Tecnologias e as Ajudas Educativas*. In. F. Pereira (Coord.). *A Especificidade da Criança Surda – o Aluno Surdo em Contexto Escolar*. (pp.33-36). Lisboa: Ministério da Educação.

SARDINHA, M. G. (2007). *Formas de Ler: Ontem e Hoje in Formar Leitores das Teorias às Práticas* (coord.) Fernando Azevedo. Lidel.

SAÚDE, O. M. (1995). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

SIM-SIM, I; SEQUEIRA, F. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Universidade do Minho: Instituto de Educação

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

SIM-SIM, I. (2002). *Formar Leitores: a Inversão do Círculo*. In F.L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

SIM-SIM, I. (2009). *O Ensino da Leitura: Decifração*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Brochuras PNEP, Lisboa.

SIM-SIM, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Brochuras PNEP, Lisboa.

TELMO, I. C.; SANTOS, M. P.; FERNANDES, M. A. ; MADEIRA, R. (1990). *A Criança Diferente*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

VYGOTSHY, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. 42ª Ed. Lisboa: Edições Antídoto.

OUTROS DOCUMENTOS:

MARTINS, Ernesto Candeias (1996) *Compilação de documentos/Textos de apoio à disciplina de 'Investigação em Educação – Paradigmas de Investigação Educativa'*, ESSECB - Mestrado de Ensino Especial.

À Beira nº 8, Revista do Departamento de Letras da UBI, UBI: 2008

STEVE, S. DREIDEMYA, J. (2006); *A Ovelhinha que Veio para o Jantar*. Dinalivro.

- Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. (2007) *Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e saúde; Versão para Crianças e Jovens*. Versão Experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF-CY (no prelo). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto.

- Declaração de Salamanca (1994)
- Declaração dos Direitos da Criança (1957 – revisão)
- Declaração dos Direitos Humanos (1947)
- Constituição da República Portuguesa (2009)
- Decreto-lei nº 3/2008. D.R. I Série Nº 4 (08-01-07), p 154 -164
- Despacho 7520/98 - Diário da República – II Série – n.º 104 – 06/05/1998 *Ministério da Educação Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação*
- Organização Mundial de Saúde. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- **Portugal.** Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular. Educação Especial – Manual de Apoio à Prática. Lisboa: M.E., D.G.I.D.C., 2008

Sites consultados:

<http://www.if.ufrj.br/teaching/fis2/ondas2/ouvido/ouvido.html>

<http://www.implantecoclaer.org>

<http://infantil@graudez.com.br>.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Autorização de Recolha de Dados

Anexo 2 – Projecto Curricular de Turma

Anexo 3 – CIF – Classificação Internacional para a Funcionalidade

Anexo 4– PEI – Plano Educativo Individual

Anexo 5 – Unidade Didáctica de Língua Portuguesa – Sentidos e Sentimentos

Anexo 6– Power Point – Jogo Interactivo: A Ovelhinha que Veio Para o Jantar

Anexo 7– Grelhas de Observação/Avaliação



Grelhas De Observação/Avaliação

Anexo 7

Grelhas De Observação/Avaliação das actividades desenvolvidas na Unidade Didáctica da Narrativa de Recepção Infantil – Sentidos e Sentimentos:

DOMINIO LINGUÍSTICO	CAPACIDADES	
Lexical	Definição Verbal (palavras e/ou conceitos)	Nomeação Ex. Diz o que é um 'ensopado'?
Sintáctico	Compreensão de Estruturas Complexas. Reflexão Morfo - Sintáctica	Completamento/ construção de frases. Ex. Legendagem de imagens e respostas por escolha múltipla no Jogo interactivo.
Fonológico	-----	Segmentação E Reconstrução Segmental. Ex. Exercícios De Consciência Fonológica E Onomatopeias.

Domínio e Capacidades Linguísticas em Análise. Adaptação de Sim-Sim Brochura PNEP- Leitura - A Decifração (2009:5)

Avaliação dos Elementos da Narrativa: “A Ovelhinha que Veio Para o Jantar”

	Não Identifica	Identifica (alguns elementos)	Identifica (todos os elementos)
Título			X
Personagens			X
Espaço(s)			X
Tempo			X
Emoções/Sentimentos		X	
Atitudes			X
Sons/Onomatopeias		X	

Avaliação das Competências Propostas na Unidade Didáctica						
“A Ovelhinha que veio para o Jantar” - Sentidos e Sentimentos						
LÍNGUA PORTUGUESA		F	I	S	B	MB
Leitura	Decifração				X	
	Nível de compreensão			X		
Compreensão Oral	Compreensão oral			X		
	Expressão oral			X		
	Consciência fonológica			X		
Compreensão Escrita	Ortografia			X		
	Caligrafia					X
	Produção de texto				X	
Conhecimento Explícito da Língua					X	
Participação						X
Expressão plástica						X
Expressão dramática						X

Legenda: **F**- Fraco, **I** – Insuficiente, **S**- Suficiente, **B**- Bom, **MB**- Muito Bom

Definição de Conceitos Abstractos

Sentidos	A	NA
Visão	X	
Audição	X	
Olfacto	X	
Tacto	X	
Gosto ou Paladar	X	

Legenda: **A**- Adquirido, **NA**- Não Adquirido

Definição de Conceitos Abstractos

Sentimentos	A	NA
Matreiro	X	
Preocupado	X	
Aflito	X	
Eufórico	X	
Embaraçado		X
Admirado	X	
Desanimado	X	
Abandonado	X	
Sozinho	X	
Pensativo	X	
Triste	X	
Arrependido	X	
Consolado		X

Legenda: **A**- Adquirido, **NA**- Não Adquirido

Conhecimento Explícito da Língua

Escrita de Frases	F	I	S	B	MB
Determinantes			X		
Correcção ortográfica			X		
Estrutura da frase.				X	
Sentido				X	
Conectores, partículas de ligação			X		
Pontuação					X

Legenda: **F**- Fraco, **I** – Insuficiente, **S**- Suficiente, **B**- Bom, **MB**- Muito Bom

Instrumentos Observação/Avaliação de ConhecimentosAnexo 7

1.Sinopse- A Ovelhinha Que Veio Para o Jantar – Pretende-se fomentar o desenvolvimento lexical, utilizando novos vocábulos, bem como trabalhar o resumo escrito.	Suf
2. Antes de ler: 2.1. O que vai fazer o lobo à ovelhinha? Para motivar os alunos aquando das actividades de pré-leitura fazemos o levantamento de hipóteses que os alunos registam para confirmar mais tarde.	Suf
2.2. Que Histórias de lobos conheces? O aluno regista títulos de narrativas que conhece.	MB
2.3. Como são os lobos das histórias que conheces? Com esta questão pretende-se que o aluno registre características das personagens ‘lobo’ das narrativas que conhece.	Bom
2.4. Nova Hipótese – a turma levanta novas hipóteses acerca das personagens e do que se irá passar na narrativa.	bom
3. Depois de Ler - Ouvir e desenhar: Após a audição, visualização, interpretação e dramatização da história, solicita-se aos alunos a ilustração de uma ‘acção’ da narrativa.	MB
Conhecimento Explícito Da Língua 4. Onomatopeias – neste exercício pede-se ao aluno que ligue os sons onomatopaicos a imagens da história relacionado desta forma sons, trabalhando a consciência fonética.	MB
Desenvolvimento Lexical 5. Sentimentos: Esta narrativa é muito rica em atitudes que apelam a sentidos e sentimentos. A partir destas sensações depois de ter dramatizado essas situações de ter realizado o jogo em power point, pretende-se agora avaliar se todos os conceitos abstratos relacionados foram apreendidos. Em caso negativo os mais difíceis serão novamente trabalhados.	Suf
Conhecimento Explícito Da Língua 6. Prova Real- Voltamos novamente ao conhecimento explícito da língua e vamos avaliar o conhecimento das características das personagens.	bom
7. Escreve palavras da família de ovelha: exercício para aferir o desenvolvimento lexical e graus das palavras.	bom
8. Explica As Imagens Por Palavras Tuas:Escrita de frases correspondentes às imagens criando assim uma sequência de acções.	bom
9. O Que Fez O Lobo À Ovelhinha? Confirmação da Hipótese: registo da confirmação da hipótese ou não.	suf
Plano Fonológico 10. Consciência fonológica - Este exercício promove o desenvolvimento da consciência fonológica, a divisão silábica, assim como articulação e integração de novos vocábulos ao pintar uma bolinha por cada sílaba.	Bom
11.Lista de auto-verificação para depois da leitura: Consideramos de grande importância a metacognição bem como a auto avaliação/auto verificação para que o aluno possa ter consciência das suas dificuldades numa perspectiva construtiva do seu saber e maior autonomia no seu trabalho.	Bom
12. Trabalho para casa: serve para consolidar conhecimento, pesquisar, recolher informações dar a conhecer aos pais as actividades que estão a decorrer na escola.	Bom
13. Estudo acompanhado – consolidação e aplicação de conhecimentos.	bom

Legenda: **F**- Fraco, **I** – Insuficiente, **S**- Suficiente, **b** – bom, **B**- Bom, **MB**- Muito Bom

