



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Papel do Docente de Língua Gestual Portuguesa nas Equipas de Intervenção Precoce

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa

2023, Filipa Beatriz dos Santos Lopes



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Filipa Beatriz dos Santos Lopes

O Papel do Docente de Língua Gestual Portuguesa nas Equipas de Intervenção Precoce

Relatório Final de Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, apresentada ao
Departamento de Formação de Professores e educadores da Escola Educação de
Coimbra para a obtenção de grau de Mestre.

Presidente: Prof Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Arguente: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Batista

Orientadora: Mestre e Esoecialista Neuza Alexandra Marcelino Santana

Julho, 2023

Agradecimentos

Um enorme agradecimento aos meus pais, irmãos, tios e restantes familiares que me ajudaram a ultrapassar todos os obstáculos que surgiram durante esta jornada e que, em momento algum, permitiram que desistisse.

Agradeço também à minha bisavó que, apesar de já ter partido, é uma fonte de inspiração e que ficaria muito feliz por mais esta minha conquista.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho da Cruz Vermelha Portuguesa-Delegação de Coimbra, que estiveram presentes nos bons e nos maus momentos, que me ajudaram, e permitiram que eu conseguisse terminar o Mestrado.

A todos os professores e colegas do Mestrado, um agradecimento pela partilha de conhecimentos e experiências que contribuíram para a minha valorização profissional e pessoal. Por fim, um grande agradecimento às professoras Neuza Santana e Joana Sousa, que me “mostraram luz em dias tão cinzentos”. Obrigada por acreditarem nas minhas capacidades e no meu trabalho!

A ti avô, que partiste a meio desta minha jornada, dedico-te este capítulo da minha vida.

O Papel do Docente de Língua Gestual Portuguesa nas Equipas de Intervenção Precoce

Resumo: Este relatório teve como objetivo central (re)conhecer o papel do professor de Língua Gestual Portuguesa nas Equipas de Intervenção Precoce, nomeadamente junto da criança surda, de forma a incentivar a aquisição da linguagem.

Sabemos que as EIP são multidisciplinares e que o trabalho de cada profissional é essencial ao desenvolvimento de cada criança. Entre 90% a 95% das crianças surdas, são filhas de pais ouvintes (Ladd, 2003). Desta forma, não têm acesso ao meio que proporcione uma aquisição plena e eficaz da LGP.

O presente estudo foi realizado com uma criança surda com três anos de idade, que frequenta o Jardim de Infância de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. A F¹, usufrui de Intervenção Precoce desde um ano de idade. A equipa, para além de outros profissionais, é composta pelo docente de Língua Gestual Portuguesa e de Educação Especial, que acompanham diariamente a criança.

De realçar que a F é filha de pais ouvintes e, tal como referido anteriormente, não encontra no meio familiar acesso à sua língua natural. Assim, o trabalho desenvolvido pelo docente de LGP e a exposição a uma língua, é vital para a passagem do primeiro momento pré-linguístico ao período linguístico propriamente dito.

Para este estudo foi construído e aplicado um material com o objetivo de analisarmos a interação da criança, com o mesmo e com o adulto, bem como as suas competências em Língua Gestual Portuguesa.

Através do contacto com a criança, pretendemos perceber qual a fase da linguagem em que a mesma se encontrava e o papel do professor de LGP no processo de aquisição da mesma, enquanto impulsionador linguístico, com a função de potenciar as competências comunicativas da criança.

Palavras-chave:

Língua Gestual Portuguesa; Intervenção Precoce; Docente de LGP; Aquisição da Linguagem; Criança Surda

¹ Abreviatura do nome da criança utilizada no estado, uma vez que os encarregados de educação não permitiram a divulgação dos seus dados pessoais.

The role of the Portuguese Sign Language Teacher Early Intervention

Teams

Abstract: This report aimed to understand the role of the Portuguese Sign Language teacher in the Early Intervention Teams, particularly with the deaf child, in order to encourage language acquisition. Thus, the teacher acts as a linguistic booster.

We know that the Early Intervention Teams are multidisciplinary and that the work of each professional is essential to the development of each child. Between 90% and 95% of deaf children are daughters of hearing parents (Ladd, 2003). With that said, they do not have access to the means that provides a full and effective acquisition of Portuguese Sign Language.

This study was conducted with a deaf child with three years of age, who attends the kindergarten of a reference school for bilingual education of deaf students. F², enjoys early intervention since one year of age. The team, in addition to other professionals, is composed of the teacher of Portuguese Sign Language and Special Education, who follow the child daily.

It is important to highlight that F is the daughter of hearing parents and, as mentioned above, does not find access to his natural language in the family environment. Consequently, the work developed by the Portuguese Sign Language teacher and exposure to a language is crucial for the passage from the first pre-linguistic moment to the linguistic period itself.

For this study a material was build and applied in order to analyze the interaction of the child, with him and with the adult, as well as his skills in Portuguese Sign Language.

Through contact with the child, we intend to better understand what stage of the language was and the role of the Portuguesa Sign Language teacher in the process of acquiring it, to enhance the communicative skills of the child.

Key words:

Portuguese Sign Language; Early intervention; Teacher of LGP; Language Acquisition; Deaf Child

² Abbreviation of the child's name used in the state since the guardians did not allow the disclosure of their personal data.

Sumário

Agradecimentos.....	I
O Papel do Docente de Língua Gestual Portuguesa nas Equipas de Intervenção Precoce	II
The role of the Portuguese Sign Language Teacher Early Intervention Teams.....	III
Lista de abreviaturas	V
Lista de figuras.....	V
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: COMPONENTE TEÓRICA	3
CAPÍTULO I- COMUNIDADE SURDA E LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA.....	4
A Comunidade Surda	5
A Língua Gestual Portuguesa – definição.....	7
A gramática da Língua Gestual Portuguesa	8
A Língua Gestual Portuguesa como Língua Natural.....	8
Fonologia	10
Morfologia	10
Sintaxe	11
A importância da exposição de crianças surdas a uma língua visual	11
A introdução da LGP nos primeiros anos de vida.....	13
O Papel do Professor de LGP enquanto elemento diferenciador na atuação da Intervenção Precoce.....	20
CAPÍTULO II- SISTEMA NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE	22
A Intervenção Precoce	23
A importância da Intervenção Precoce na Surdez	26
Envolvimento e participação da família da criança com Surdez.....	29
PARTE II: COMPONENTE PRÁTICA.....	32
CAPÍTULO I-A INTERVENÇÃO.....	33
1 – Contextualização	34
2 – Objetivo	35
3 – Fases da intervenção	35
4 – Planificação da sessão de intervenção	36
5 – Análise da observação da testagem do material	37
6 – Reflexões finais em torno da intervenção.....	41

CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	49
Legislação consultada	54
ANEXOS.....	55
1-Planificação da sessão de intervenção.....	1
2-Material utilizado na intervenção	1
3-Transcrição do Vídeo	2

Lista de abreviaturas

EIP-Equipa Intervenção Precoce;

ELI- Equipa Local de Intervenção Precoce;

LG- Língua Gestual;

LGP- Língua Gestual Portuguesa;

MD- Mão Dominante;

MND- Mão Não Dominante

OSV- Objeto Sujeito Verbo

SNIP- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância;

SOV-Sujeito Objeto Verbo;

SVO- Sujeito Verbo Objeto;

Lista de figuras

FIGURA 1 – TABELA RETIRADA DO PROGRAMA CURRICULAR DE LGP.....	17
FIGURA 2 – QUADRO DESENVOLVIMENTO LEXICAL DOS 9 AOS 19 MESES	17
FIGURA 3 – QUADRO DESENVOLVIMENTO LEXICAL DOS 2 AOS 6 ANO	18
FIGURA 4 – CONSTITUIÇÃO ELI	24
FIGURA 5 – ESTRUTURA DA SNIP	25
FIGURA 6 – NÚMERO DE VEZES DE INTERAÇÕES.....	38
FIGURA 7 – GESTOS COM EXECUÇÃO DESVIANTE.....	39
FIGURA 8 – TIPOLOGIAS DE GESTOS QUE A CRIANÇA EXECUTA COMO RESPOSTA, IMITAÇÃO OU EXPONTANEAMENTE	39
FIGURA 9 NÚMERO DE FRASES REALIZADAS E GESTOS ISOLADOS	41

Anexos

FIGURA 10-IMAGENS UTILIZADAS PARA A EXPLORAÇÃO DE VOCABULÁRIO.....	2
FIGURA 11-IMAGENS UTILIZADAS PARA A EXPLORAÇÃO DO TEMA "ANIMAIS"	2
FIGURA 12-MATERIAL UTILIZADO NA PRODUÇÃO DE BOLAS DE SABÃO	2

INTRODUÇÃO

Este relatório final realizou-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa e teve como finalidade refletir sobre o Papel do Docente de Língua Gestual Portuguesa junto das Equipas de Intervenção Precoce, no processo de aquisição da LGP.

O diagnóstico e a intervenção precoce possibilitarão o acesso a uma língua estruturada, como a Língua Gestual Portuguesa (LGP), de que a criança surda necessita (Coelho, Cabral e Gomes, 2005). O seu desenvolvimento da linguagem seguirá os padrões normais, desde que a criança seja exposta à língua de aquisição natural (LGP) desde os primeiros tempos e estabeleça interações regulares e frequentes, com diferentes interlocutores, em LGP. A linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento, na comunicação, na organização do pensamento e na aprendizagem, pelo que lacunas no desenvolvimento linguístico (quer numa língua oral, quer numa língua gestual) terão consequências no sucesso pessoal, escolar e social da criança (Sim-Sim, 1999).

A aquisição de uma língua começa desde o momento em que a criança é exposta a um *input* linguístico, observando-se que esse momento se inicia logo nos últimos meses de gestação do feto (O'Grady, 2007; Moon, Lagercrantz e Kuhl, 2013). Assim, para além do papel importante de estimulação que a família assume, a Intervenção Precoce e o trabalho do Docente de LGP é fundamental desde os primeiros tempos de vida.

O trabalho encontra-se estruturado em duas componentes: componente teórica e componente prática. Na componente teórica aborda-se dois grandes pontos: a Língua Gestual Portuguesa e a Intervenção Precoce. A parte prática, pretende verificar se uma criança surda exposta à Língua Gestual, através das Equipas de Intervenção Precoce, possui estratégias de comunicação adequadas para a compreensão de indicações, para expressar a sua opinião e manifestar o controlo de ferramentas de interação na sua língua natural, por forma a identificar em que fase da aquisição da linguagem a criança se encontrava.

Por fim, pretende-se recolher linhas orientadoras para a criação do perfil do docente de LGP, enquanto elemento integrante das Equipas de Intervenção Precoce.

PARTE I: COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO I- COMUNIDADE SURDA E LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

A Comunidade Surda

Ser surdo significa ver e sentir o mundo de uma forma completamente diferente (Gomes, Cabral & Coelho, 2006)

Antes de mais é importante fazer uma definição do que compreende a Comunidade Surda. Baker e Padden (1978), definem que esta comunidade consiste em indivíduos surdos e ouvintes, que partilham uma língua comum, experiências e valores. Logo, nem todos os surdos pertencem à comunidade e a mesma pode possuir também indivíduos ouvintes. Nesta comunidade estão incluídos os falantes de Língua Gestual e também os filhos ouvintes de pais surdos.

A LGP é uma característica fundamental da identidade surda pelo facto de ser a língua natural da comunidade e, quando adquirida precocemente, está na base de todas as aprendizagens realizadas pelos alunos surdos (Amaral, Coutinho e Martins, 1994).

Assim, a Comunidade Surda ajusta-se na perfeição à definição de cultura minoritária. Possuem as suas próprias regras, tradições/costumes, língua e são em menor número do que os membros da comunidade ouvinte.

A transmissão cultural sucede, de uma geração para a seguinte, embora apenas em cerca de 5% a 10% dos casos aconteça dentro de uma mesma família, nos reduzidos casos em que crianças surdas nascem em famílias de pais surdos (Kyle e Woll, 1985). Para as restantes 90% a 95% das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a Cultura Surda é-lhes transmitida por via das Escolas de Surdos e organizações da Comunidade Surda, tais como associações e eventos (Ladd, 2003).

A Comunidade Surda vive rodeada pela maioria ouvinte, pelo que certos traços culturais Surdos terão surgido como forma de adaptação à comunidade maioritária envolvente.

“A Cultura Surda reage às características das culturas ouvintes definindo, por contraste e necessidade, as suas próprias características” (Pereira, 2008, p.43).

As Culturas Surdas enquadram-se na definição de minoria cultural, pois é possível encontrar todos os traços supracitados nas comunidades Surdas. Tratam-se, na verdade, de grupos menores cujo dinamismo se processa no seio de culturas maioritárias ouvintes; são compostos por sujeitos que procuram proteger as línguas gestuais que utilizam e a

Identidade Surda da qual têm orgulho; crescem e evoluem separadamente da maioria ouvinte através das comunidades que se formam em Escolas de Surdos, e através da própria língua gestual com que se comunicam. Como línguas de aquisição e acesso natural para a pessoa Surda, constituem sistemas nos quais se criam, movimentam e desenvolvem valores distintos dos de uma maioria que utiliza línguas que, no seu registo oral, não estão inteiramente disponíveis ao indivíduo Surdo (Ladd, 2003).

A Língua Gestual Portuguesa – definição

Quando se utiliza a expressão “língua gestual”, está a referir-se a língua materna/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora e receção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade, mas, também, pelos ouvintes” (Amaral, M., Coutinho A. e Martins M., 1994, p.37))

A língua gestual surge nos estudos de múltiplos investigadores como o elemento crucial do desenvolvimento emancipatório da comunidade surda e princípio da sua identidade cultural (Ladd, 2011; De Clerck, 2014; Hoffman-Dilloway, 2016). Assim, a LG é a língua através da qual grande parte da comunidade surda comunica entre si.

Por tal razão, o acesso e uso desta língua é um direito das pessoas surdas e assume-se como o meio de comunicação privilegiado para que possam não só aceder ao mundo da informação, mas, também, participar na construção das sociedades e do conhecimento (Pabsch, 2014). Ou seja, o uso da língua gestual “é considerado um direito humano, mas o seu acesso é também essencial para o cumprimento de outros direitos humanos básicos.” Deste modo, a língua mãe das pessoas surdas será sempre aquela a que os surdos têm acesso de forma espontânea e natural e o seu reconhecimento assume-se como um acontecimento fundamental de inclusão e interculturalidade: possibilidade de todos ao acesso pleno e equitativo a todas as dimensões da vida (Weatley e Pabsch, 2012; Jokinen, 2014).

A gramática da Língua Gestual Portuguesa

Esta língua é uma união de movimento de mãos, olhos e expressões faciais. É composta maioritariamente por símbolos arbitrários e está em constante renovação e evolução. Como qualquer outra língua dispõe de um vocabulário e uma gramática próprios. Tal como cada país possui a sua língua oral, a língua gestual é distinta entre países. Em Portugal, a LGP foi reconhecida oficialmente nos termos da alínea h) do artigo 74º da Constituição da República Portuguesa.

Em relação aos aspetos linguísticos, Bela Santos (2013), refere que o gestuante terá sempre uma “mão dominante” (MD) que coincide com a mão que a pessoa utiliza para escrever (a mão direita para os destros e esquerda para os esquerдинos), sendo a outra mão considerada como “mão apoiante ou mão não dominante” (MND)³.

Carmo (2010), refere que, tal como uma língua falada a língua gestual também tem as suas regras gramaticais.

Tal como as línguas orais têm áreas específicas que são estudadas, também as línguas gestuais são estudadas por diferentes áreas.

A Língua Gestual Portuguesa como Língua Natural

A LGP é uma língua natural, ou seja, espontaneamente foi criada pelo ser humano, e como tal tem regras que obedecem a universais linguísticos, ou seja, propriedades comuns a todas as línguas e a especificidades que também qualquer idioma tem (Correia, 2014, p. 162). Além disso, é importante reforçar que cada Comunidade Surda, nos diversos países/regiões autónomas do mundo tem uma língua gestual específica que nasce nessa comunidade.

A mesma autora refere que todas as línguas gestuais têm a sua etimologia, as suas raízes e história. Assim, não é correto dizer-se que a Língua Gestual é universal. Há diversas línguas gestuais como a ASL (American Sign Language), a BSL (British Sign Language), a LIBRAS (Língua de sinais Brasileira) e a LSC (Llengua de Signes Catalá), por exemplo. Nenhuma destas línguas mima ou nasce da língua oral do país/região, mas sim da história da Comunidade Surda que a utiliza.

³ Tal como indicado em Amaral (1994, p.113), existem gestos compostos a partir de dois gestos ou mais existentes. Esta junção dá origem a um novo conceito.

Carmo (2010, p. 21), acrescenta também que em cada país a sua língua pode ter algumas diferenças, a que se chama de dialeto. Este, varia de região para região do mesmo país. Esta situação ocorre tanto nas línguas gestuais como nas línguas orais, por exemplo entre Algarve e Norte de Portugal, referindo-se especificamente à lexicologia e à fonética.

Além das investigadoras anteriormente apresentadas e das características que foram referidas, na publicação de Amaral et al (1994, pp. 37-42), são elencadas ainda as seguintes propriedades das línguas naturais, comuns à LGP:

- Apesar de, pelo facto de ser uma língua visual, existirem alguns gestos icónicos, a LGP é composta maioritariamente por signos arbitrários. A diferença entre estas duas tipologias refere-se à facilidade, ou não de as pessoas que não dominam a língua poderem entender o que está a ser gestuado e, portanto, há necessidade de se aprender a LGP para se poder comunicar através dela e entender os seus enunciados, o que valida a arbitrariedade como uma das características da LGP.
- A LGP é um sistema linguístico, composto por léxico e regras, caracterizados e analisáveis nas diferentes áreas da linguística (fonologia/querologia, morfologia, semântica e sintaxe).
- As propriedades como a criatividade e a recursividade referem-se, correspondentemente, à possibilidade de serem compostos constantemente novos enunciados e ao uso de um número limitado de unidades que se articulam entre si podendo dar origem a conjugações ilimitadas.
- Os aspetos contrastivos da LGP também a caracterizam como uma língua natural, nomeadamente quanto à existência de pares mínimos, ou seja, gestos muito semelhantes e que diferem apenas numa das suas unidades mínimas (a seguir identificadas como queremas). Um exemplo de pares mínimos na LGP são CASA e SÁBADO, que têm a mesma configuração, o mesmo movimento e orientação, mas realizados em locais diferentes do corpo.
- Tal como acontece com as outras línguas, a LGP está em constante evolução e renovação, pelo que há gestos que vão deixando de ser usados e outros que entram no léxico da língua – neologismos ou empréstimos –, pelo surgimento de novos conceitos na sociedade local, nacional ou global.

Fonologia

“Stokoe descreveu os queremas de acordo com a configuração, localização e movimento da(s) mão(s)... Mais tarde, Battison et al. acrescentam à descrição dos queremas a característica da orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s), completando desta forma, o quadro do sistema querológico das línguas de sinais” (Fernandes, 2003, p.40).

Quando nas línguas orais a fonologia estuda os sons da fala, Stokoe (1960) chama ao estudo das *configurações*, as suas *localizações* e os seus *movimentos* das línguas gestuais de querologia. Esta demoninação surge da etilogia grega, cuja raiz *Kbiros* se refere a mão, sendo constituída por 5 queremas básicos, como a configuração manual, a localização da mão, a orientação das mãos, o movimento e a expressão não manual (Correia, 2020; Stokoe, 2005).

Morfologia

É importante registar, tal como Fernandes (2003) mencionou, que os gestos das línguas não têm relação com as palavras do português, por exemplo.

O gesto CHEIA em LGP vai depender da palavra que estiver antes ou depois, neste caso do gesto. Não podemos fazer o mesmo gesto CHEIO para “barriga cheia” e “memória (computador) cheia” (Carmo, 2010).

Isto é um exemplo da descrição linguística no parâmetro morfológico. No que concerne às especificidades da morfologia da LGP, importa referir que o movimento é um elemento fundamental para que um nome passe a apresentar-se como verbo, tendo Correia (2014) identificado este parâmetro morfológico como um afixo que se junta ao nome para dar origem a um novo gesto.

Um estudo que destaca a dissemelhança da LGP relativamente à área da morfologia é o de Carmo (2016, p. 10), onde é possível perceber a importância dos classificadores nesta língua visual. A autora refere que os classificadores são unidades essenciais a nível gramatical em qualquer Língua Gestual e considerados estruturas morfémicas que atuam como gestos e têm a função de substituir, descrever, especificar e qualificar as pessoas, animais e objetos também incorporam ações e locais para esses referentes.

Sintaxe

A sintaxe das línguas gestuais também tem regras próprias, não tendo relação com a sintaxe das línguas orais. Por exemplo não se gestua “eu vou para casa”, mas sim “casa eu vou”.

Neste sentido, autores como Amaral, M., Coutinho A. e Martins M. (1994) e Correia (2014), identificam a estrutura frásica da LGP como sendo predominantemente Objeto-Verbo-Sujeito ou Sujeito-Objeto-Verbo.

A importância da exposição de crianças surdas a uma língua visual

As nossas competências linguísticas orais são adquiridas de modo inconsciente e informal pelo facto de estarmos imersos num contexto onde se usa a fala. Para Sim-Sim (2005), o desenvolvimento linguístico é influenciado pelas experiências de comunicação a que estamos sujeitos, constituindo a linguagem a propriedade que distingue a espécie humana, que adquire facilmente o sistema linguístico da sua língua (Faria, 1996).

Para que este processo aconteça é necessário que o indivíduo tenha contacto com “dados linguísticos da sua comunidade” que lhe possa “garantir a sua performance linguística” (Souza, 1998, p.188).

A linguagem é adquirida pela criança, de forma espontânea e natural, pela interação social e convivalidade com a comunidade que integra. E, o ritmo de aprendizagem de tal aptidão encontra-se relacionado com o tempo a que é exposta às nuances da língua e da sua cultura.

Sendo que o primeiro contacto com a linguagem é estabelecido com a mãe, Howard et. al (1997) revelam nos seus estudos que a quantidade e a qualidade das interações que o bebé estabelece com ela, se encontram correlacionadas com a fase de desenvolvimento da linguagem.

Wood (1992, citado por Howard, 1997) sugere, também que, embora os padrões de desenvolvimento da linguagem sejam universais, existem alguns fatores culturais e socioculturais que influenciam a aquisição da língua. No caso da criança surda importa, não só que ela veja gestualizar mas também, que gestualizem com ela, para que, o seu desenvolvimento linguístico ocorra dentro dos timings previstos (Sim-Sim, 2017).

Tal como mencionado anteriormente no capítulo Comunidade Surda e Língua Gestual Portuguesa e agora referido por Hänel-Faulhaber (2017), as crianças surdas acedem tardiamente à língua gestual pois apenas, aproximadamente, 5% são filhas de pais surdos. Neste contexto, quase todas as crianças têm o seu primeiro contacto com a língua materna, no momento em que começam a frequentar as escolas bilingues.

Silva (2002, p. 40), afirma que“(...) o facto de não se comunicar facilmente com a comunidade ouvinte e de não manter relações com o mundo por meio da fala acarreta problemas para a criança surda, sobretudo as filhas de pais ouvintes, que compõem a grande maioria dos casos”. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem, nas crianças surdas filhas de pais ouvintes não se inicia nem ocorre no seu tempo previsto nem na sua forma natural, sendo sujeitas a planos e programas estruturados para o efeito. Esta lacuna no desenvolvimento linguístico nas crianças surdas põe em causa o seu desenvolvimento global e harmonioso pois, quanto mais se estuda o desenvolvimento psicológico, socioafetivo, cognitivo e psicomotor das crianças, mais se descobre que a comunicação e a linguagem têm uma importância marcante em cada um destes níveis (Rigolet, 1998, p.19).

Deste modo, a não exposição da criança à sua língua materna coloca em risco o desenvolvimento harmonioso e global da criança pelo que a língua gestual é muito importante. Precocemente tem de haver uma intervenção.

Santos e Coelho (2013, p.209) esclarecem que a criança surda tem o direito de crescer bilingue e de ter acesso à linguagem o mais precocemente possível. Deve também ter o direito de a apropriar-se do conhecimento do mundo e de comunicar, quer com ouvintes quer com surdos, apropriando-se das duas culturas. Concomitantemente, a aprendizagem bilingue precoce irá certamente contribuir para o desenvolvimento assertivo das duas línguas, cujo domínio é fator crucial da evolução emancipatória da criança surda.

Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p.18) “os seres humanos adquirem espontaneamente e com incrível rapidez e uniformidade a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de idade – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes”. Existindo condições naturais a

criança facilmente adquire a capacidade de comunicar com os seus pares, aumentando progressivamente a sua competência linguística.

A introdução da LGP nos primeiros anos de vida

Indo ao encontro do descrito anteriormente por vários autores e tal como podemos verificar no Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (Ministério da Educação, 2007), a aquisição precoce da LGP tem de ser privilegiada para que se evitem atrasos no desenvolvimento linguístico e cognitivo na criança surda. A sua primeira língua é aquela que adquire com maior facilidade, logo é necessariamente uma língua visual que lhe seja natural. Assim, a partir do nascimento, a criança fica totalmente recetiva à aquisição de uma língua que irá estruturar todo o seu desenvolvimento cognitivo. Este início de exposição a uma língua é vital para a passagem do primeiro momento pré-linguístico ao período linguístico propriamente dito.

É importante que, nas primeiras idades, a escola e a casa sejam um prolongamento uma da outra, em termos de situações comunicativas complementares. A LGP deve ser dada plenamente à criança surda como a base onde ela irá cimentar todas as suas aprendizagens. Por representar a porta de acesso ao mundo e ao conhecimento de si próprio e dos outros, a comunicação em LGP reveste-se assim da maior importância.

Não obstante, é vital para o desenvolvimento saudável da criança que a família comunique com ela fora da escola, tendo para isso que aprofundar competências na língua natural da criança.

A mesma fonte, refere que, nesta fase tão crucial no desenvolvimento linguístico e global das crianças, distinguem-se aqui duas etapas:

a) primeira infância (dos 0 aos 3 anos), idade privilegiada para a aquisição da primeira língua, focando o desenvolvimento da atenção e da discriminação visual, o controlo corporal dos movimentos, as normas que regem a interação social, a compreensão e expressão das intenções comunicativas e descoberta do universo circundante. Durante o primeiro ano de vida, antes de produzirem os seus primeiros gestos, os bebés surdos, envolvidos num ambiente gestual, balbuciam manualmente, ou seja, fazem gestos a que ainda não conferem significado. Nesta fase pré-linguística, o adulto procura orientar os

movimentos do bebé, incentivando as primeiras manifestações de comunicação e a descoberta do mundo envolvente. Ainda nesta fase os campos semânticos apreendidos mais facilmente, como para qualquer outra criança, são os relacionados com a família, a alimentação, os animais, os brinquedos, os meios de transporte, objetos da casa, roupa, etc.

Até ao segundo ano de idade, quando o vocabulário atinge cerca de trinta gestos, observam-se as primeiras combinações sintáticas de dois gestos. Estas produções sintáticas geralmente exprimem relações semânticas tais como existência, ausência, ação, posse, localização, etc.

b) a educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos- idade de ingresso no 1º ciclo), em que a criança Surda continua a adquirir e desenvolver a LGP, usando-a para fins comunicativos mais alargados, que incluem as aquisições necessárias noutras áreas de conteúdo, focando-se os conteúdos comunicativos, e as estratégias que regem a interação.

Na prática, aos três anos, a criança surda já deve possuir um vocabulário considerável e, até aos cinco anos, passa a desenvolver progressivamente um maior domínio da gramática, incorporando elementos morfológicos para marcar relações gramaticais, através do movimento dos gestos, das expressões faciais e sobretudo da utilização do espaço.

Sim-Sim (1998, p. 26) salienta que *“de entre as primeiras dez palavras encontram-se, geralmente, nomes de pessoas, animais, brinquedos, veículos ou alimentos. Por volta dos 18 meses, quando a produção roça os 50 itens, aproximadamente 65% dos vocábulos agrupam nomes de pessoas (papá, mamã, bebé, etc.), denominação de animais (cão, gato, pato, etc.), de vestuário (sapato, meia, chapéu, etc.), de brinquedos (bola, boneco, etc.), de veículos (carro, comboio, etc.) e de alimentos (leite, sumo, banana); perto de 20% são palavras que expressam ação ou movimento (dá, adeus, upa, etc.). Em número significativamente inferior aparecem palavras para expressar atributos (lindo, sujo, etc.), rotinas (banho, dormir, etc.), partes do corpo (pé, mão, etc.) e recorrência (mais).”*

Contudo, é importante referir que cada criança se desenvolve ao seu próprio ritmo, mesmo quando as condições de acesso são iguais, pelo que uma criança pode adquirir algumas competências mais cedo ou mais tarde do que outras.

Com base no Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (Ministério da Educação, 2007) na idade pré-escolar, a criança desenvolverá as seguintes competências:

INTERACÇÃO EM LGP	COMPETÊNCIAS
Atenção visual	▪ Ser capaz de dividir a atenção e de participar em conversações colectivas; ▪ Dar atenção ao que o outro diz por períodos de tempo um pouco maiores; ▪ Mostrar a sua compreensão, reagindo e fazendo comentários, perguntas ou agindo; ▪ Seguir orientações e instruções; ▪ Desenvolver relações comunicativas positivas com as pessoas que a rodeiam; ▪ Comunicar de forma a ser compreendida pelos adultos que com ela convivem; ▪ Respeitar as regras socialmente aceitáveis na comunicação em LGP; ▪ Tomar iniciativa, respeitando as regras elementares de comunicação em grupo; ▪ Tomar e dar a vez nas conversas em grupo de forma apropriada; ▪ Usar a LGP para planejar a sua acção e para influenciar outros; ▪ Colocar e responder a questões; ▪ Fazer escolhas e identificá-las de forma clara;
Compreensão	
Comunicação interpessoal	
Comunicação em grupo	
Intencionalidade	
Diversidade comunicativa	▪ Mostrar uma boa auto-estima e confiança nas suas capacidades comunicativas; ▪ Comparar formas de estar e de comunicar à sua volta, iguais ou diferentes da sua.
LITERACIA EM LGP	COMPETÊNCIAS
Compreensão	▪ Associar estados de espírito às respectivas causas; ▪ Compreender histórias, prestando atenção e recordando-se cada vez melhor das mesmas; ▪ Conhecer a estrutura de histórias simples; ▪ Recontar histórias, vistas previamente; ▪ Contar pequenas histórias e dramatizá-las; ▪ Imaginar e criar histórias e contá-las a uma pessoa ou ao grupo; ▪ Brincar com a LGP; ▪ Descrever os principais acontecimentos de uma história, os personagens principais e localizá-la no espaço;
Compreensão de narrativas	
Narrativas	
Jogos linguísticos	
Análise literária	

Produção	▪ Expressar com mais fluência sentimentos, pensamentos e ideias; ▪ Sequenciar relatos e histórias correctamente, começando a usar expressões de tempo e articuladores frásicos simples;
Dramatização	▪ Dramatizar situações da vida diária; ▪ Dramatizar pequenas histórias conhecidas;
Funções da língua	▪ Usar a língua gestual com diferentes objectivos comunicativos; ▪ Perguntar porque acontece algo e explicar; ▪ Usar a língua para planificar a sua acção e justificar escolhas;
Utilização de recursos	▪ Utilizar as ilustrações em livros, objectos e outros materiais para compreender e como recurso para se expressar em grupo.

ESTUDO DA LÍNGUA	COMPETÊNCIAS
Unidades mínimas	▪ Usar o espaço gestual e a expressão facial e corporal para transmitir significados; ▪ Utilizar a expressão facial para expressar dúvida, surpresa, indignação, etc.;
Variação da LGP	▪ Começar a aperceber-se de variações na forma como as pessoas comunicam em LGP e adaptar o seu discurso;
Alfabeto gestual	▪ Conhecer o alfabeto gestual e relacionar a configuração com a forma escrita da letra minúscula.

LGP, Comunidade e Cultura	COMPETÊNCIAS
Identificação	▪ Distinguir o nome gestual do nome próprio; ▪ Identificar-se a si e aos outros à sua volta, distinguindo-os como Surdos ou ouvintes;
Identidade e orgulho	▪ Construir uma imagem progressivamente ajustada e positiva de si próprio, identificando as suas características e qualidades pessoais, enquanto criança Surda, desenvolvendo um sentimento de pertença à Comunidade Surda;
Valorização da LGP	▪ Mostrar prazer em comunicar em LGP, usando-a espontaneamente em situações de diálogo, jogo e para aprender;
Diversidade	▪ Conhecer contextos familiares distintos de crianças Surdas.

Classes de gestos	▪ Expressar-se usando gestos de diversas categorias gramaticais (nomes, verbos, adjectivos,...); ▪ Expressar a posse; ▪ Começar a utilizar verbos direccionais; ▪ Utilizar alguns classificadores, na descrição simples de objectos e acções;
Vocabulário	▪ Desenvolver o vocabulário em diferentes áreas de conteúdo, relacionando conceitos entre si; ▪ Utilizar os numerais de quantidade e cardinais correctamente; ▪ Usar as histórias aprendidas e experiências noutras áreas para aumentar o seu vocabulário passivo e activo;
Estrutura frásica	▪ Usar estruturas gramaticais simples; ▪ Usar a expressão facial-corporal para expressar o que quer transmitir de forma clara, usando diferentes tipos de frase;
Correcção linguística	▪ Comunicar com progressiva correcção, tomando consciência das formas correctas de formar os gestos, detectando incorrecções na sua produção e na dos outros; ▪ Mostrar curiosidade, gosto e vontade de aperfeiçoar os seus gestos;

Figura 1 – Tabela Retirada do Programa Curricular de LGP (Min. da Educação, 2007), p.48-52

Com base nestas competências, deverão ser organizadas atividades lúdicas que procurem favorecer a aquisição da LGP, guiando a emergência da comunicação para que haja, cada vez mais, uma maior fluência na língua. Assim, a narração de histórias e as atividades lúdicas em LGP são importantes ao quotidiano destas crianças.

São vários os fatores que podem influenciar os primeiros vocabulários. Por um lado, pode ser a composição fónica da palavra, sendo algumas mais fáceis que outras ou, por outro, depender do vocabulário que os adultos utilizam mais frequentemente para comunicar com a criança.

Menyuk (1988), citado por Sim-Sim (1998, p.127) propôs uma cronologia (Figura 2) do desenvolvimento lexical nas suas vertentes de compreensão e produção por crianças nas primeiras idades.

Idades em meses	Compreensão	Produção
• 9-12 meses • 14-15 meses • 17-19 meses	• + - 10 palavras • + - 50 palavras • + - 100 palavras	• 1ª palavra • + - 10 palavras • + - 50 palavras

Figura 2 – Quadro Desenvolvimento lexical dos 9 aos 19 meses

Segundo o mesmo autor, o número de palavras aos dois anos aumenta seis vezes, entre os dois anos e meio e os três anos e meio triplica e depois desta idade o número continua a aumentar, mas mais lentamente.

Owens (1988), citado por Sim-Sim (1998, p.127) estudou também a produção lexical, mas dos 2 aos 6 anos.

Idades em anos	Produção
• 2 anos • 3 anos • 6 anos	• 200 a 300 palavras • + 1000 palavras • + 2600 palavras

Figura 3 – Quadro Desenvolvimento lexical dos 2 aos 6 ano

1- Primeiras combinações

Por altura dos dois anos de idade a criança começa a juntar duas palavras/gestos. É aqui que começa o processo da sintaxe ainda que muito simples e rudimentar. Além disso, dá-se também uma “explosão” de vocabulários.

Nesta fase, a combinação de duas palavras, tem a denominação de período telegráfico, porque as relações expressas são muito limitadas e a criança omite preposições, conjunções e outros elementos de ligação (Quadros, 2008, p. 71).

Exemplos de combinações de palavras dados por Sim-Sim (1998) são, no geral, transmitidas sobre ações (ex.: bebé papa), relações de localização (ex.: cão rua), de posse (ex.: é meu), de não existência (ex.: não há) e de recorrência (ex.: mais popó).

2- Múltiplas combinações

Após um certo período de produção de frases com duas palavras/gestos, as crianças começam a juntar mais elementos lexicais às frases produzindo agora combinações de três ou mais palavras/gestos.

3- Aquisição de regras morfológicas

A aquisição e desenvolvimento da linguagem na fase seguinte ao período telegráfico caracteriza-se pela rapidez e eficácia com que a criança adquire as regras morfológicas de uma língua.

Nesta fase da aquisição de regras morfológicas, surgem as palavras com função gramatical, como por exemplo artigos, proposições e conjunções.

Também surgem as categorias nominais (género e número) e os termos verbais para assinalar pessoa e tempo (Sim-Sim, 1998, p.158).

É também a fase onde a criança começa a combinar frases diferentes.

O número de palavras conhecidas pela criança aumenta ao mesmo tempo que aumentam e melhoram as regras de combinação das palavras em frases.

Segundo Papallia *et al.* (2001), o gesto faz parte da linguagem, tanto na linguagem oral como na linguagem gestual. A partir de cerca dos nove meses de idade, a criança começa a fazer gestos, chamados gestos sociais convencionais, como abanar a mão em sinal de “adeus” ou a abanar a cabeça querendo dizer “não”. Por volta dos treze meses começa a fazer gestos representacionais como levantar os braços quando quer colo ou levar um copo vazio à boca fazendo que está a beber.

Quando começa a dizer as primeiras palavras começa também a fazer gestos simbólicos como o apontar para objetos ou “soprar quando está quente”. Nesta fase a criança sabe que determinado gesto representa um determinado objeto, acontecimento ou pessoa. À medida que vai aprendendo a dizer a palavra correspondente ao gesto, este vai desaparecendo - isto para crianças ouvintes. Com as crianças surdas, o gesto continua a fazer parte da sua conversação, mesmo que este seja alterado. No entanto, se for parte da sua língua, mantém-se.

Tal como referido no capítulo Gramática da LGP, reforçamos que para uma criança surda, a aquisição da língua gestual nativa do seu país é realizada de forma espontânea e natural, permitindo uma maior significação do mundo, evitando dificuldades na linguagem e no desenvolvimento da perceção, da generalização, na formação de conceitos, da atenção, da memória e da educação escolar (Goldfeld, 2002).

O Papel do Professor de LGP enquanto elemento diferenciador na atuação da Intervenção Precoce

Na idade pré-escolar a criança está ainda a adquirir a sua primeira língua, a LGP. Deve estar sempre rodeada de modelos linguísticos adequados para que se desenvolva sobretudo a nível emocional e social, comportando-se de maneira apropriada à idade e respeitando as regras de cortesia.

Os adultos competentes na língua gestual vão ser as principais referências de imitação e os melhores reguladores dos infantilismos linguísticos próprios dos primeiros anos.

Embora nesta fase exista um desfasamento maior entre as capacidades de compreensão e de produção, pretende-se que a criança já possua uma comunicação eficaz, sem bloqueios de parte a parte. Começa a tomar consciência de estados mentais em si próprio e nos outros, associando-os às motivações respetivas. É ainda iniciado com a criança um trabalho lúdico de memorização e dramatização (Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Ministério da Educação, 2007).

O professor de Língua Gestual deve dominar saberes e competências específicas e que decorrem do próprio conceito de didática. As decisões que o professor toma devem ser conciliadas com o sistema educativo, a escola, a sua personalidade enquanto professor e as suas práticas pedagógicas com alunos surdos, devendo ainda conciliarem-se com inclusão na Comunidade Surda (independentemente de ser um professor surdo ou ouvinte).

“A Cultura Surda refere-se à soma dos padrões de comportamento, valores, língua e tradições partilhados pelas pessoas surdas (...)” (Andersson, 2009). Os professores de LGP devem conhecer e assumir estes padrões enquanto profissionais integrados na Comunidade Surda. Requer-se, assim, que o professor além de apresentar determinadas características como “tolerância, solidariedade, autonomia, espírito crítico, criatividade, dinamismo, empenho, abertura ao outro e ao progresso humano, social e tecnológico, interesse pela investigação, segurança e capacidade de reflexão” (Andrade e Sá, 1992, p. 35), tenha também capacidade de:

- Comunicação com os interlocutores;
- Organização da aula;

- Dinamizar a aula, encadeando atividades, variando estímulos, captando a atenção dos alunos, fomentando a sua participação, aplicando as estratégias previstas reformulando-as sempre que considere necessário, explorando o material pedagógico de forma correta, utilizando instrumentos de avaliação adequados, orientando o aluno sinalizando os erros cometidos e propondo outros caminhos de atuação em função dos resultados pretendidos;
- Estabelecer um bom clima relacional na turma, que seja propício ao ensino/aprendizagem e à partilha de experiências entre pares, criando um bom ambiente de trabalho, incentivando à participação organizada (Andrade e Sá, 1992).

Smith, Lentz e Mikos (2008), defendem o princípio de que o professor nunca deve falar português enquanto gestualiza, afirmando que só a Língua Gestual deve ser usada durante as aulas. Os mesmos autores defendem que o professor é crucial na sala de aula em que só se usa a Língua Gestual.

CAPÍTULO II- SISTEMA NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE

A Intervenção Precoce

A intervenção precoce é um conceito e uma prática em permanente mudança. (...) Não faz sentido hoje em dia em nenhuma parte do mundo continuar a intervir apenas nos problemas específicos da criança. Não faz qualquer sentido ignorar a família ou reconhecê-la apenas quando necessitamos de alguém que implemente atividades centradas nos problemas particulares da criança. (Borges, 1995, p.9)

Foi o surgimento do Decreto-Lei nº 281/9 que deu origem ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), emergindo dos princípios que integram a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças, assim como ao Plano de Ação para a Integração de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (2006 – 2009).

O SNIPI constitui um “conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar”, tendo com principal objetivo “garantir as condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a sua idade, bem como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento” (Decreto-Lei nº 281/2009, Artigo 1º cit. por Aleixo, 2014, p.59).

A junção dos serviços de Educação, Saúde e Serviços Sociais, em conjunto com as famílias integradas e a comunidade, definem este sistema. Assim, as Equipas Locais de Intervenção, caracterizam-se por serem transdisciplinares.

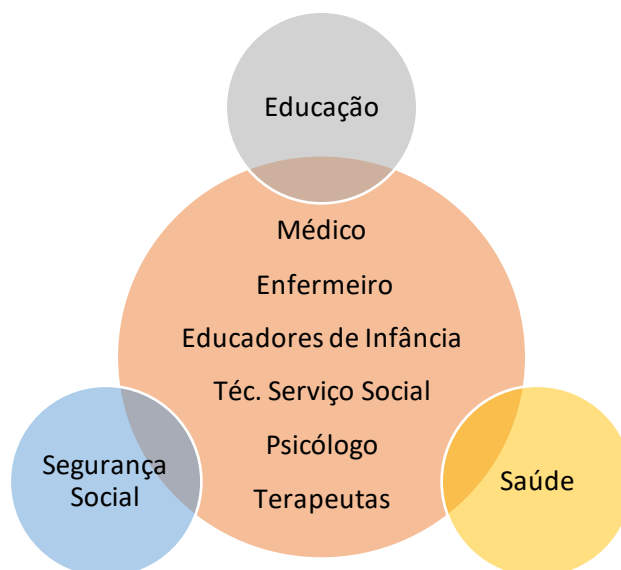


Figura 4 – Constituição ELI

Fonte: Carvalho et al., 2016, p.67

A principal população-alvo que este sistema abrange são crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, que sofrem de alterações nas funções ou estruturas do corpo que, consequentemente, limitam a sua participação em atividades referentes à sua idade, e também, contexto social. E ainda, crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.

Os objetivos do SNIPI, que se encontram delineados no DL 281/09 (cit. por Carvalho, 2016, pp.64-65), artigo 4º, são os seguintes:

1. Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI, em todo o território nacional;
2. Detetar e sinalizar todas as crianças com alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
3. Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
4. Apoiar as famílias, no acesso a serviços e recursos adequados a cada situação;
5. Envolver a comunidade, através da criação de mecanismos articulados de apoio social.

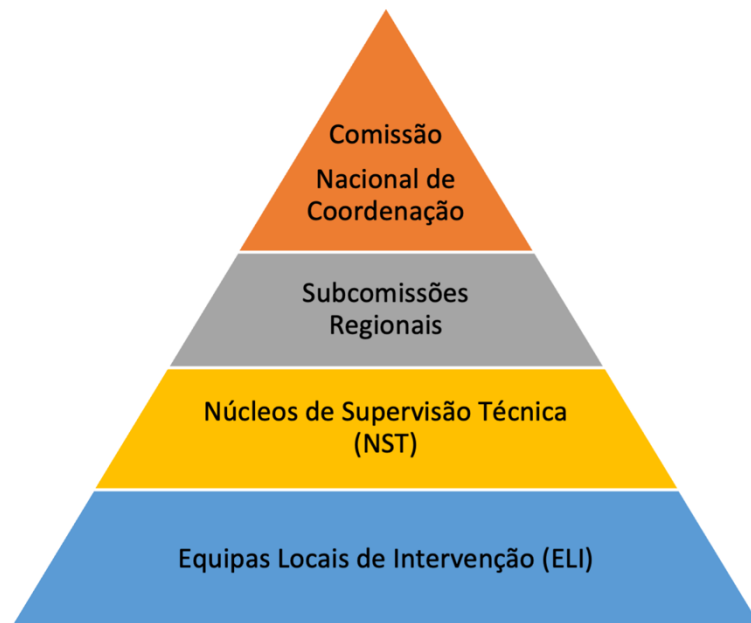


Figura 5 – Estrutura da SNIPI

Fonte: Carvalho et al., 2016, p.64

Anteriormente à formulação do conceito de intervenção precoce, a sociedade nem sempre esteve desperta para estes aspetos. O bem-estar e os cuidados com as crianças têm-se tornado uma prioridade. Mais recentemente, pais e profissionais reconheceram a importância dos primeiros anos, da qualidade das primeiras experiências no desenvolvimento da criança aos níveis físico, social, emocional e cognitivo. Outro aspeto determinante é o reconhecimento dos direitos de todos os cidadãos e, principalmente, das minorias, nomeadamente dos indivíduos com deficiência. Da mesma forma, reconheceu-se a necessidade de fornecer programas ou serviços que minimizassem ou compensassem a deficiência / diferença. Assim, observou-se um aumento do compromisso social em fornecer serviços especializados. “A intervenção precoce começou por focar a sua atenção quase exclusivamente na criança com problemas de desenvolvimento e nos seus défices” (Borges, 1995, p.14). As políticas de apoio à família surgem associadas a outros acontecimentos, como a desinstitucionalização, as críticas ao modelo médico e o descontentamento dos pais acerca da sua pouca participação nas decisões da intervenção com os seus filhos. Atingindo-se uma nova fase, em que os pais eram já envolvidos na intervenção, o foco de intervenção continuou a centrar-se exclusivamente na criança, mas começou a ser permitida uma continuidade do trabalho

desenvolvido pelos profissionais em contexto familiar. Para tal, os pais recebiam formação e conhecimentos técnicos para desempenharem papéis semelhantes aos dos terapeutas e professores, segundo as necessidades dos seus filhos (Correia, 1998).

A importância da Intervenção Precoce na Surdez

Greenberg, Calderon e Kusché (1984) defendem a intervenção com crianças surdas o mais cedo possível, promovendo estratégias comunicacionais facilitadoras de interações.

A introdução da língua gestual como forma de comunicação, apresenta-se para algumas famílias ouvintes como entrave ao desenvolvimento da oralidade, confrontados com o facto de se verem impossibilitados de comunicar com o seu filho (Amaral, 1999). A dificuldade de comunicação originada pela surdez é a grande barreira que necessita de ser derrubada. Sendo o déficit auditivo profundo impeditivo de uma boa comunicação oral, a ausência de uma língua para comunicar (neste caso a língua gestual portuguesa), impede o desenvolvimento global da criança, comprometendo todo o seu percurso. Torna-se nesta medida fundamental, implementar estratégias específicas que apoiem as famílias na tomada de decisões fundamentais na educação de seus filhos.

Howard (1997), indica que o Sistema Nacional de Intervenção Precoce deve enfrentar o desafio da diversidade e atender crianças de todas as raças, religiões e culturas com respeito e consideração. Neste âmbito, o Decreto-Lei 3/2008 (ponto 11, artigo 23º) indica que os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas, devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias. Deverá haver disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes que dominem a LGP.

Na aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com surdez são de grande importância as relações interpessoais criadas através da comunicação contextualizada. Assim, em estudos sobre o desenvolvimento de linguagem em crianças surdas, como na intervenção, para além da criança em si, é fundamental considerar os interlocutores privilegiados desta, pois serão determinantes na sua educação. As relações sociais

mediadas pela linguagem oral, na surdez estarão condicionadas, havendo necessidade de proceder a adaptações no sentido de potencializar as trocas de informação entre os interlocutores, promovendo o desenvolvimento de funções comunicativas e da linguagem.

Os centros cerebrais da audição desenvolvem-se mais rapidamente, no primeiro ano de vida, do que as zonas de linguagem, por isso, a falta de estímulos sensoriais neste período de vida provoca uma imaturidade irreversível e irreparável dos centros corticais respetivos. Daqui advém a importância de um diagnóstico precoce da surdez, de medidas de prevenção e rastreio, de um trabalho de equipa e alerta para os diferentes sinais de alarme nas diferentes idades.

É crucial uma intervenção num período pré-linguístico, levada a cabo por diferentes profissionais, no sentido de promover um desenvolvimento harmonioso. Segundo Marchesi (1987), as crianças que nascem surdas, cujas estruturas neurológicas especializadas para o desenvolvimento da linguagem e da fala estão, em princípio, intactas, podem ver-se privadas da estimulação sensorial e ambiental necessária para a organização e evolução das referidas estruturas. Este autor refere ainda que, segundo as últimas investigações, a falta de estimulação linguística interfere nos processos neuronais responsáveis pela dominância cerebral.

Não há dúvida de que a primeira infância constitui um período especialmente favorável para a aquisição da linguagem. Se, durante este período, a criança não for estimulada, terá muitos problemas para se tornar hábil na utilização do futuro idioma. É provável então, que haja uma época biológica para a aquisição das habilidades verbais, especialmente da expressão oral (Lebrun cit. in Santana, 2007, p. 60).

“Não há dúvida que o meio ambiente e as interações sociais influenciam a organização cerebral. A plasticidade do cérebro está longe de se reduzir a fatores meramente fisiológicos e bioquímicos” (Santana, 2007, p. 63).

Ao pensar nos aspetos da plasticidade cerebral e da maturação neurológica, torna-se fundamental uma intervenção atempada a partir do momento em que é realizado o diagnóstico, providenciando à criança e sua família um atendimento individualizado em intervenção precoce (0-6 anos) (Mayberry e Lock, 2003).

No desenvolvimento da criança surda ou ouvinte, a promoção das suas capacidades linguísticas é condição necessária para o seu desenvolvimento global enquanto pessoa. “A linguagem é essencial à vida em comunidade; através dela partilhamos ideias e emoções, usufruímos das experiências dos outros, trabalhamos e divertimo-nos em grupo, transmitimos e recebemos informações, construímos significados e aprendemos” (Sim-Sim, 2005, p. 17).

As dificuldades de acesso à linguagem oral e os problemas comunicativos e cognitivos da criança com surdez “(...) não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não utiliza uma língua à qual a criança possa aceder de forma espontânea, a língua gestual” (Goldfeld, 1997, p.53).

Mais recentemente, estudos desenvolvidos referem que os processos na aquisição e desenvolvimento da linguagem, em crianças surdas e ouvintes, tendem a decorrer na mesma altura, com o mesmo tempo de maturação, as mesmas fases e as mesmas capacidades, no sentido de ir construindo um sistema linguístico complexo. Contudo, ambos os grupos necessitam de estar expostos a input linguístico adequado às suas capacidades (Amaral M.A., 2006). Face ao exposto, constata-se a necessidade de intervenção contínua e articulada de uma equipa pluridisciplinar, constituída por profissionais da saúde (onde se incluem os terapeutas da fala), da educação, professores de LGP e intérpretes de LGP. Esta equipa, em conjunto com a família, tem como tarefa inicial avaliar as necessidades/capacidades da criança e da família e decidir qual a metodologia a implementar de forma planificada e estruturada.

Estimular precocemente significa investir na formação de pequenos seres em desenvolvimento, de forma a criar neles as bases fundamentais para qualquer aprendizagem futura, transmitindo-lhes autoconfiança nas suas capacidades e, conseqüentemente, autonomia e autoestima (Rigolet, 2000).

Envolvimento e participação da família da criança com Surdez

(...) Considera-se particularmente importante a qualidade do meio familiar, a adaptação parental à surdez, os recursos educacionais e comunitários, assim como, a própria criança e as interações que mantém nos contextos ecológicos em que vive. (Vaz da Silva, 2005, p.79)

A família é reconhecida como sendo o mais influente agente de socialização, sobretudo no que concerne às aprendizagens sociais básicas, mas também pela forma como transmite à criança o que considera ser os comportamentos, as competências, as atitudes e os valores mais importantes da sua comunidade (Santos L., 2005).

Atualmente, o desenvolvimento é encarado como o produto de interações dinâmica entre a criança, as experiências e o contexto social, salientando as influências do modelo Pessoa-Processo-Contexto-Tempo. Deste modo, a família é vista como uma unidade coletiva dentro da sociedade e considerada a componente essencial do ambiente em que a criança se desenvolve. Ambas as características se influenciam mutuamente. As interações estabelecidas entre os diferentes indivíduos são dinâmicas e biunívocas (Santos, P.L., 2003).

Segundo McGonigel, Kaufman e Johnson (1991), a Intervenção Precoce centrada na família é o reconhecimento de que ela é uma constante na vida da criança e de que os sistemas de serviços e os profissionais terão que a apoiar, respeitar e encorajar, aumentando as suas áreas fortes e competências.

O objetivo da Intervenção Precoce é, por isso, reforçar as competências de parentalidade que os pais possuem.

Meisels e Shonkoff (1990, p.542), definem como objetivos gerais da intervenção precoce:

1. Ajudar os pais a ultrapassar sentimentos de confusão, incerteza, culpa e medo, associados ao nascimento e ao exercício da parentalidade de uma criança diferente;
2. Ajudar os pais a compreender a alteração do seu filho, preparando-os para aceitarem a responsabilidade de assistir e colaborar no planeamento e implementação de atividades de intervenção precoce;
3. Facilitar a progressão do desenvolvimento da criança, providenciando a aprendizagem de competências específicas por parte dos pais;

4. Prevenir possíveis ruturas, reforçando a interação pais – criança, através de algumas mudanças do seu comportamento, de modo a tornarem-se mais responsivos e a aumentar a reciprocidade das interações;
5. Assistir as famílias a aceder a serviços comunitários relevantes para as suas necessidades.

A família é, assim, um importante agente modelador do desenvolvimento social da criança. As opções educativas que adota, as ajudas técnicas a que recorre, o ambiente linguístico em que a criança se desenvolverá, bem como a metodologia de intervenção implementada serão determinantes no desenvolvimento social da criança, uma vez que a aquisição de qualquer língua, oral ou gestual, é sempre um passaporte indispensável para o relacionamento social (Santos L., 2005, p. 66).

Na idade de integração social, uma preocupação comum a pais e profissionais é o isolamento social, assim como a manifestação de comportamentos imaturos (Santos L., 2005).

Como já referido, a surdez exerce um impacto no indivíduo e na sua família, pois podem surgir obstáculos na comunicação, dificuldades na relação com os outros, na educação e dificuldades emocionais e cognitivas. Neste sentido, é imprescindível promover o contacto mais próximo entre os pais e os filhos, onde se permita uma interiorização mais rica e diversificada, bem como informar os pais sobre a língua natural da criança surda.

É importante refletir nos casos de resistência por parte dos pais, negação, entre outros mais, que poderão levar estes a manifestar reações que irão influenciar o crédito que associam às informações recebidas e, por outro lado, decisões mal tomadas que podem colocar em causa o desenvolvimento da criança. Para a criança surda, pode tornar-se difícil perceber as respostas do meio familiar/social, provocada pela falta de interação/experiência afetiva, emocional e social.

Marschark (1993, cit. in Sobral, 2011, p. 8), refere que o processo de vinculação entre pais e filhos pode estar comprometido, caso não seja suficiente a audição, sendo imprescindível a aprendizagem da LG.

O impacto da surdez pode interferir na dinâmica familiar, no relacionamento entre os pais, podendo a relação se fortalecer ou surgirem conflitos devido a cansaço e frustrações, gerando desconforto, e até, a sua rutura. Na eventualidade de existirem irmãos, estes podem manifestar falta de atenção pelos pais ou sentir uma maior pressão, caso sejam ouvintes, podendo de igual forma, surgir situações de conflito causadas por algum ciúme devido ao eventual excesso de atenção, que os pais possam dedicar à criança surda. Nesse sentido, um estudo de Rainer et al. (1963), aponta como discutível se a surdez priva a criança do contacto próximo com seus pais, ou se, em alguns casos, aumenta a preocupação e o carinho dos pais pela criança.

Neuber (et al., 2008, cit. in, Oliveira et al., 2013, p. 87), acrescenta também que a própria criança surda pode manifestar sentimento de inferioridade se em algum momento se sentir diferente dos irmãos, ocasiona comparações e desejo de ser igual aos demais.

A maneira como cada qual/família lida com o impacto da surdez pode variar conforme o a sua experiência e informação, o grau e tipo de surdez da criança e os recursos disponíveis, levando a que o modo como encaram seja variável nas famílias, e mesmo, em cada membro. Segundo Desforges & Abouchaar (2003), o envolvimento dos pais é influenciado fortemente pelo nível de realização da criança.

Neste âmbito, Lytle & Oliva (2016, p.5), salienta que os sentimentos e atitudes dos pais sobre a surdez dos seus filhos também afetam o desenvolvimento socioemocional e o sucesso da criança na escola. Uma forte intervenção precoce centrada na família irá apoiá-la na capacidade de lidar com sentimentos negativos ou confusos.

PARTE II: COMPONENTE PRÁTICA

CAPÍTULO I-A INTERVENÇÃO

1 – Contextualização

O projeto de intervenção foi planificado com base na seguinte questão: *“Qual o papel do professor de Língua Gestual Portuguesa nas equipas de Intervenção Precoce?”*

O projeto foi desenvolvido em Coimbra, com uma criança de três anos de idade que frequenta o Jardim de Infância de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue.

A criança, usufruiu de Intervenção Precoce desde um ano de idade, tendo tido sempre contacto com a LGP.

Filha de pais ouvintes, a F – irmã gémea de criança ouvinte – tem implante coclear e aparelho retroauricular.

Tal como acontece em muitas outras famílias e referimos isso no tópico Envolvimento e participação da família da criança com Surdez, também os pais da F passaram um período de negação pela surdez da criança. Por este motivo, também não permitiram que fossem revelados dados pessoais e imagens da sua filha. Contudo, revelam ser pais interessados e empenhados na evolução da criança.

Com o apoio da IP e dos docentes de LGP, os pais e restantes familiares próximos começaram a aprender gestos básicos para uma comunicação acessível com a F, permitindo um ambiente de integração, aceitação e favorável ao desenvolvimento global da criança.

A visão é outro sentido que a criança tem comprometido. Desta forma, faz uso de óculos graduados para auxílio na correção do estrabismo.

Face ao seu nascimento prematuro, ficou com lesões ao nível da deglutição/aparelho digestivo, tendo sido sujeita a uma Gastrostomia Endoscópica Percutânea, ou seja, é alimentada/hidratada através de sonda.

Também a coordenação motora ficou afetada, tendo pouca estabilidade na marcha e equilíbrio.

A F tem também uma paralisia facial.

Para a concretização da sessão de trabalho e aplicação/testagem do material, foi criada uma planificação, com base no Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa

(Ministério da Educação, 2007), de acordo com as competências propostas para a idade da criança.

2 – Objetivo

Através da intervenção a mestranda pretendeu verificar/realçar a necessidade e importância do professor de LGP nas equipas de Intervenção Precoce, enquanto elemento diferenciado no processo de aquisição da Língua Gestual.

A sessão de trabalho com a criança foi também importante para se perceber se se encontrava no período linguístico adequado à sua idade e quais as competências na sua língua natural.

Antes desta intervenção foram estabelecidos contactos com a F, de forma a apurar os seus interesses e métodos de trabalho.

3 – Fases da intervenção

Para dar início à intervenção foram feitos vários contactos com agrupamentos de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue. Contudo, muitos não responderam e outros não deram parecer positivo e sem qualquer justificação, tendo dificultado a realização deste trabalho.

Só através do contacto direto com os docentes da escola, foi possível desenvolver a intervenção.

Numa segunda fase, as docentes que acompanham, diariamente, a F – de Educação Especial e de Língua Gestual Portuguesa –, foram questionadas sobre o tempo de trabalho com a criança e as metodologias utilizadas.

Assim, registamos que a criança usufrui de LGP durante todo o seu horário escolar – tanto na sala de integração como em pequeno grupo com a docente de Educação Especial. São utilizadas imagens acompanhadas de gestos e, sempre que possível, da respetiva miniatura. Há um trabalho próximo com a criança, com vista ao seu desenvolvimento intelectual e linguístico.

As docentes, realçam a importância da Intervenção Precoce nos primeiros anos de vida da F, onde a LGP esteve sempre presente, permitindo que se encontre no estágio de desenvolvimento adequado à sua idade.

Posteriormente, e ainda que a mestranda já conhecesse a criança, foi feita observação aos seus interesses e interação com os pares e adultos, para a criação da planificação da sessão de trabalho (anexo 1).

Na terceira e última fase, foram aplicados os materiais construídos que tinham como tema “os animais”, que vão ao encontro dos gostos da F (anexo 2).

Nesta intervenção foram feitas, à criança, algumas questões e pedidos já programados, e outros que foram surgindo de acordo com o desenvolvimento da ação (anexo 3).

4 – Planificação da sessão de intervenção

Antes da aplicação do material e da planificação da sessão, foi necessário organizar a sala de trabalho, de forma a evitar estímulos externos que prejudicassem o trabalho com a criança. Contudo, e devido ao reduzido espaço da sala, não foi possível a eliminação de fatores externos.

A planificação criada para o recurso pedagógico, foi elaborada com base nas áreas de intervenção/temáticas e nas suas competências, definidas no Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (Ministério da Educação, 2007), destinado ao Pré-Escolar.

Além das áreas e das competências, faz também parte da planificação a forma como é introduzido o recurso e guiada a sessão.

Com base nestas competências, foram organizadas atividades lúdicas, que procuram favorecer a aquisição em LGP, guiando a emergência da comunicação para uma maior fluência na língua.

O recurso pedagógico utilizado foi criado de acordo com os interesses da criança: imagens de animais, miniaturas representativas e uso das tecnologias (telemóvel). A partir do vídeo explorado, foi utilizado um tubo de bolinhas de sabão manipulado pela F, com o objetivo de lhe proporcionar sensação de bem-estar e prazer; estimular a sua coordenação motora e visual e trabalhar os movimentos corporais, perceção e atenção. Não foram definidos tempos para a utilização do material e da sessão, dada a idade da F e reconhecendo que é um sujeito e agente do processo educativo e que lhe devemos garantir o direito de ser escutada nas decisões relativas às suas aprendizagens e de

participar no currículo. Desta forma, é necessário permitir à criança explorar e brincar com o material, realizarem as tarefas, bem como fazer perguntas sem condicionamentos. A gravação da sessão, surge com a intenção de observarmos, também mais adiante e de um modo geral, em que período linguístico se encontra a criança e como está o seu processo de aquisição da LGP.

5 – Análise da observação da testagem do material

Com base no Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (Ministério da Educação, 2007) na idade pré-escolar, na qual se encontra a F, a criança desenvolverá as seguintes competências, na área da Interação em LGP:

- Ser capaz de dividir a atenção e de participar em conversações coletivas;
- Dar atenção ao que o outro diz por períodos de tempo um pouco maiores;
- Mostrar compreensão, reagindo, fazendo comentários, perguntas ou agindo;
- Seguir orientações e instruções;
- Desenvolver relações comunicativas positivas com as pessoas que a rodeiam;
- Comunicar de forma a ser compreendida pelos adultos que com ela convivem;
- Respeitar as regras socialmente aceitáveis na comunicação em LGP;
- Tomar iniciativa, respeitando as regras elementares de comunicação em grupo;
- Tomar e dar a vez nas conversas em grupo de forma apropriada;
- Usar a LGP para planear a sua ação e para influenciar outros;
- Colocar e responder a questões;
- Fazer escolhas e identificá-las de forma clara;

Desta forma, ao analisarmos o vídeo da aplicação/testagem do material, e através da construção do gráfico 1, conseguimos verificar o número de interações que ocorreram por parte da F. Assim, concluímos que a criança tem competências esperadas para a sua faixa etária.

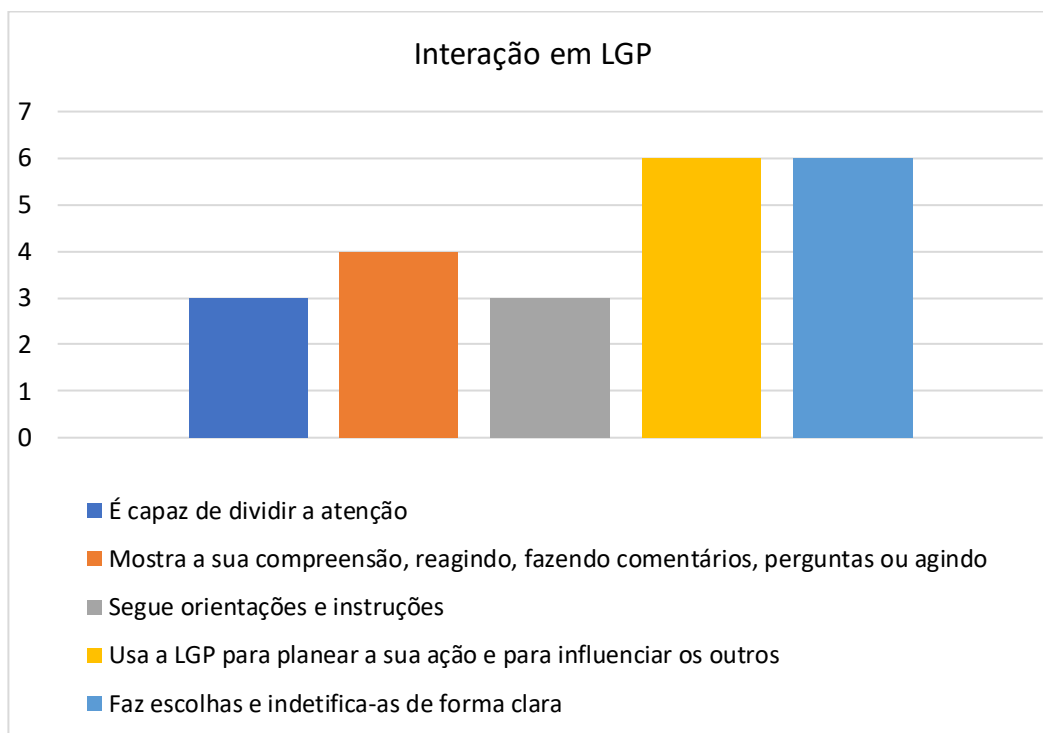


Figura 6 – Número de vezes de interações

Durante a sessão com a F e como é visível no gráfico anterior (figura 6), foram estabelecidos momentos de interação em LGP – alguns desencadeados pela mestrand, outros espontâneos por parte da criança. Como o domínio gramatical é de extrema importância na aquisição de uma língua, foi elaborado um gráfico (figura 7), com a execução dos gestos realizados quanto ao seu uso correto ou não, ao nível do movimento, localização, configuração e orientação.

Para efetuar esta análise, assumimos que foram realizados dezoito gestos diferentes durante toda a sessão. Assim, verificamos que a criança não executa alguns gestos corretamente quanto ao movimento, localização e configuração, mas sabemos que, com a maturação e o feedback do meio ambiente, acabará por evoluir no sentido da correção linguística. A isto chamamos de aquisição da linguagem.

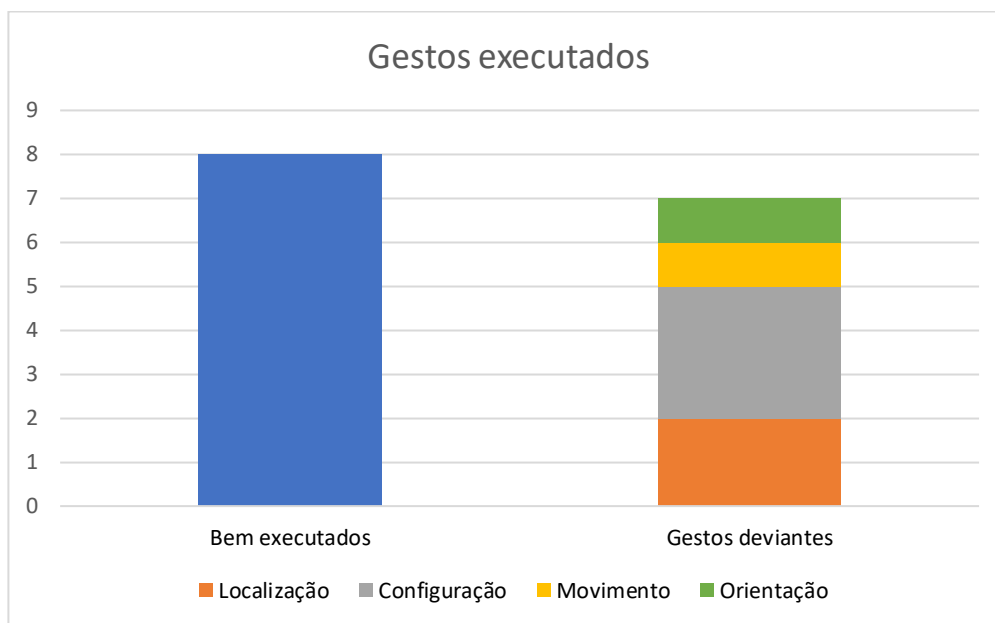


Figura 7-Gestos com execução desviante

Linguagem gestual	Gestos compostos por 2 configurações	Gestos simples
BATER.PALMAS	BOM.DIA	*PATO
NÃO	*MENINA	AMARELO
BEM	*GIRAFA	PORCO
ENTÃO?/O.QUE.É?/NÃO.SEI		*MENINO
MAIS		*LIVRO
VEM.CÁ/DÁ-ME		CÃO
		*VACA
		FLOR
		ÁRVORE

Figura 8- Tipologias de gestos que a criança executa, como resposta, imitação ou espontaneamente

Na tabela (figura 8), é possível observar que, num curto momento com várias atividades, a criança reage às mesmas de forma linguística, com maior ou menor rigor na execução gestual, com a identificação dos elementos lexicais que sofreram alguns desvios quanto à sua produção padrão (*).

Contabilizou-se, portanto, um total de 18 gestos, ainda que alguns tenham sido repetidos (uma vez ou mais) e que alguns façam parte da linguagem gestual e comum às crianças ouvintes da sua idade. O recurso a estes gestos pode ser explicado pelo facto de ser uma forma de comunicação natural e até facilmente utilizada pelos seus familiares ouvintes, que certamente serão as pessoas que passam mais tempo com a criança.

No que concerne aos gestos simples, observou-se que a criança os produzia de modo a poderem ser identificados, havendo, contudo, algumas falhas na sua execução.

Exemplos dos desvios constatados são:

- Localização diferente (no caso de PATO);
- Alteração do movimento e da configuração (como em LIVRO);
- Dificuldade apresentada na realização da configuração de mão (VACA e MENINO).

Não obstante, a produção gestual da criança nem sempre ser rigorosa do ponto de vista querológico, poderá estar associada aos problemas de âmbito motor da F.

Quanto aos gestos compostos por mais do que uma configuração, é natural que a criança tenha mais dificuldades, levando, por vezes, a imitar a primeira forma de mão no segundo momento do gesto (como em BOM.DIA⁴) ou a suprimir a segunda configuração (como em GIRAFa e MENINA).

Ainda relacionado com questões gramaticais, analisámos o vídeo da sessão desenvolvida com a F, no que diz respeito à construção frásica.

Assim, elaborámos um gráfico (figura 9), onde é apresentado o número de frases simples, complexas, e de gestos isolados, produzidas pela criança. Há a referir que as produções frásicas foram escassas, o que talvez tenha resultado do tipo de interação proporcionada e que, numa interação menos orientada, fosse possível observar mais espontaneidade e produções frásicas mais frequentes. Neste caso, havendo material, a sugestão para uma

⁴ Apesar de podermos considerar uma frase que pertence às saudações e cumprimentos, existem estudos (Amaral et al, 1994) que consideram BOM+DIA um gesto composto, pela perda da epêntese de suspensão entre os dois momentos que constituem a expressão lexical.

interação mais direta e simples (num formato pergunta-resposta) acaba por ser mais natural, além de que a criança estava muito interessada em conhecer e desfrutar do equipamento e do material novo que estava a conhecer naquele momento.

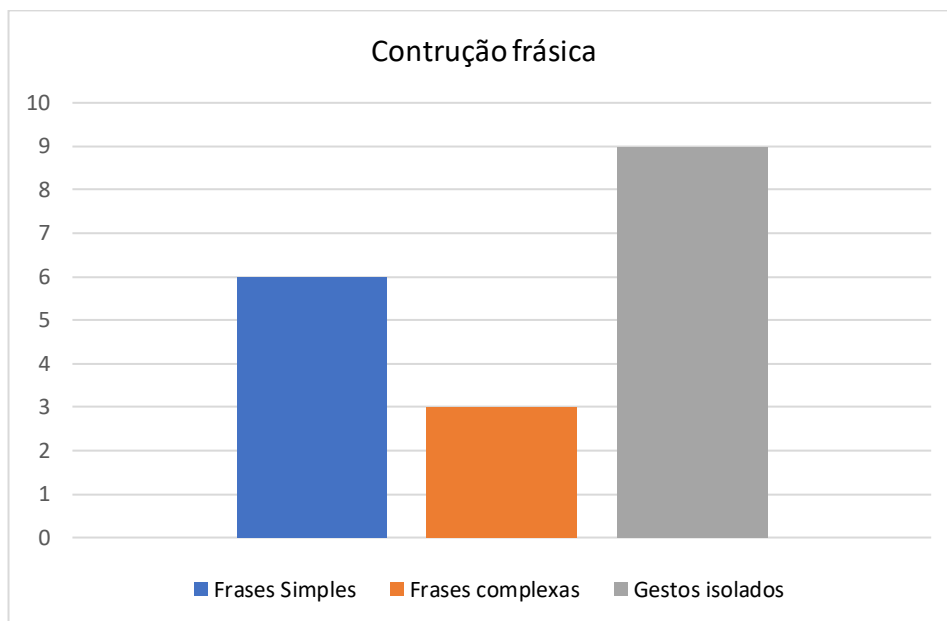


Figura 9- Número de frases realizadas e gestos isolados

6 – Reflexões finais em torno da intervenção

Ao analisarmos o vídeo, conseguimos perceber que a criança reage às indicações dadas em LGP, o que demonstra compreensão da língua. Esta situação é visível através da realização das tarefas solicitadas. Ao manusear os materiais, a F acompanha-os com o olhar e direciona-os na procura de objetos. Durante toda a sessão, faz repetição do vocabulário e manifesta expressões não manuais. São também notórias as suas reações: aceitação ou rejeição (através de birras), dos jogos/atividades.

A criança expressa as suas vontades, apontado para os objetos que quer. Faz uso de alguns gestos de forma espontânea ou motivada e identifica o que é pedido. Faz exploração do material disponibilizado e após indicação linguística.

Tal como pudemos constatar na observação da intervenção junto da criança surda, é muito importante haver um acompanhamento constante do professor de LGP e que o meio seja propício à aquisição natural da língua.

A vantagem da atuação deste profissional prende-se de igual modo com o facto de, ao dominar a LGP, conseguir distinguir o uso correto ou incorreto da língua, reforçando positivamente ou realizando o gesto correto como repetição da produção realizada pela criança, respetivamente.

Quanto a algumas particularidades desta criança, mas passíveis da transversalidade a outras situações, é importante refletir acerca do facto da mestrandia ter utilizado na interação com esta uma expressão bastante recorrente da criança e que faz parte da linguagem gestual – mãos abertas e elevação dos ombros, como se imitasse a expressão das crianças da idade da F e mais novas, quando querem referir que não sabem alguma coisa. Sendo que a criança expande o significado desta a expressão a “o que é isto?”, “eu não sei o que é” e “então?”, a mestrandia adaptou a sua forma de interação linguística, recorrendo a expressões comunicativas do seu ambiente familiar e próprias da linguagem gestual. Esta ação é fundamental para fomentar uma adequação progressiva da comunicação em LGP, para uma interação frásica mais rica no futuro e para a transmissão de confiança proporcionada à criança, bem como um aumento da sua autoestima e valorização da sua forma de comunicação.

Além destas características, pelo estudado nesta intervenção, percebemos que é crucial o papel do professor de LGP como impulsionador linguístico da criança surda, através do uso de sinónimos e repetição de conceitos recorrendo a gestos diferentes, por forma a ser entendido pela menina surda (adequação ao conhecimento linguístico da criança), o que contribui também para um aumento do léxico conhecido e dominado pela criança, bem como pela observância da existência de várias formas para expressar a mesma frase, recorrendo a vários gestos e/ou conjugações sintáticas.

É de realçar o interesse da criança pelos materiais, pelo trabalho e a sua necessidade em que toda a interação seja feita na sua língua natural, a LGP.

Tendo em conta a teoria sócio histórica de Vygotsky (2001), as interações, mediadas pela linguagem, entre os indivíduos, são responsáveis pelo desenvolvimento das funções superiores como a atenção, percepção voluntária, memória mediada, generalização, abstração e dedução. No entanto, as línguas maioritárias e prevalentes, enquanto instrumentos culturais, foram desenvolvidas para as pessoas ouvintes, ficando, por isso,

a pessoa surda em desvantagem (Góes, 2002), principalmente no que concerne à aquisição da linguagem, já que o meio social e as interações sociais da maioria das crianças surdas são vivenciadas através da linguagem oral (Goldfeld, 2002). Por este motivo, e na visão de Fernandes (1990), sendo a aquisição da linguagem um fator primordial na organização e formação do pensamento, e visto tratar-se de um processo abstrato do conhecimento, qualquer atraso na sua aquisição, implica, à partida, um comprometimento da perceção do mundo, do sentido de abstração e da generalização. Para o autor, o indivíduo surdo que não tenha contacto com a língua gestual, apresentará dificuldades no desenvolvimento socioemocional, comunicativo, do pensamento e educacional.

Prevê-se que as crianças surdas, à semelhança das ouvintes, disponham de oportunidades naturais para desenvolver e adquirir a sua língua natural, que no caso das primeiras se trata da língua gestual (Quadros e Cruz, 2011). Contudo, crianças surdas filhas de pais ouvintes, que desconheçam a língua gestual, perdem, em grande parte, a informação necessária ao seu desenvolvimento (Calderon e Greenberg, 2003).

Vaughn, Egeland, Sroufe e Waters (1979) acreditam que estes aspetos relacionados com os pais ouvintes não falantes da língua gestual vão originar consequências negativas ao nível das relações afetivas.

Na visão de Quadros e Cruz (2011), crianças surdas filhas de pais surdos que dominem a língua gestual referente ao seu país desenvolvem, naturalmente, a sua língua natural, o que fará com que estas crianças não revelem dificuldades ao nível do desenvolvimento académico e socioemocional. Há ainda a salientar que, nos dias de hoje a proposta educacional para os alunos surdos portugueses é realizada de forma bilingue, defendendo a necessidade da aquisição da LGP, enquanto primeira língua e a língua portuguesa (LP) oral e/ou escrita, como segunda língua, denominada de PL2 - Português Língua Segunda (Decreto-Lei n.º 54/2018; Lodi, 2000).

É consenso dos defensores do bilinguismo que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e académico dos indivíduos surdos, não depende somente da audição, mas sim, do desenvolvimento espontâneo da língua (Góes, 2002).

A língua gestual favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo, facilitando, assim, o processo de aprendizagem e para a leitura, escrita e compreensão (Góes, 2002). Com isto, e caso o surdo seja precocemente estimulado através da língua gestual, terá a possibilidade de adquirir, através dela, pré-requisitos essenciais à sua melhor percepção do mundo, como experiências, vocabulário amplo, facilidade de socialização e interação. Todos estes mecanismos facilitarão o processo de aprendizagem e o desenvolvimento global do surdo (Goldfeld, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À pergunta de partida “*Qual o papel do professor de Língua Gestual Portuguesa nas equipas de Intervenção Precoce?*”, concluímos que desempenha uma função importante no ensino da língua natural da criança surda, ajudando ao seu desenvolvimento global. O professor funciona como facilitador e elemento diferenciador na aquisição da LGP.

Tal como pudemos constatar na observação da intervenção junto da criança surda, é muito importante haver um acompanhamento constante do professor de LGP e que o meio seja propício à aquisição natural da língua.

A vantagem da atuação deste profissional prende-se de igual modo com o facto de, ao dominar a LGP, conseguir distinguir o uso correto ou incorreto da língua, reforçando positivamente ou realizando o gesto correto como repetição da produção realizada pela criança, respetivamente.

Como foi possível verificar, a F encontra-se no estágio de desenvolvimento proposto para a sua idade e domina a sua língua natural. É capaz de seguir pequenas instruções, responder a pedidos e fazer-se entender. Não obstante, faz uso de expressões não manuais e gestos característicos da linguagem gestual, utilizados também por crianças ouvintes.

As incorreções linguísticas constatadas são também próprias da idade e a maturação e o feedback do meio ambiente, acabará por evoluir no sentido da correção linguística.

No entanto, para a realização deste estudo sentimos dificuldade em encontrar Equipas de Intervenção Precoce disponíveis para o mesmo. Em alguns contactos estabelecidos, a falta de resposta e ou declinação na colaboração, veio das Direções dos Agrupamentos de Escolas, mesmo que as equipas se encontrassem disponíveis e interessadas em participar, face à falta de estudos nesta área.

Desta forma, a falta de receptividade condicionou o estudo no que toca ao número de crianças, pois uma maior amostra iria permitir um estudo mais detalhado e exato.

Assim, questionamos a motivação para a recusa e falta de acolhimento. Haverá constrangimentos relativamente às dinâmicas das Equipas de Intervenção Precoce? Estarão as práticas e políticas do bilinguismo a serem aplicadas corretamente ou será que os profissionais estão a dar mais ênfase à oralidade do que à LGP?

Tal como descrito ao longo do relatório, tendo em conta que 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos, a aquisição da linguagem através da sua língua natural torna-se uma dificuldade. Assim, há a necessidade da intervenção de equipas multidisciplinares que facilitem o processo de ensino aprendizagem da língua natural das crianças surdas.

De acordo com a análise realizada na interação com a criança de três anos, no que está definido no Programa Curricular de LGP e o papel que o professor de Língua Gestual Portuguesa, nomeadamente nas EIP, deve ter, concluímos que podemos avançar com as seguintes características inerentes à sua atuação:

- Criar materiais adequados ao desenvolvimento da criança;
- Promover um espaço de trabalho organizado e sem ruído visual;
- Manter a afetividade, compreensão e dedicação ao trabalho e à criança;
- Fomentar a capacidade da criança dividir a sua atenção e participar em conversas coletivas;
- Permitir que a criança mostre a sua compreensão, reagindo, fazendo comentários e perguntas;
- Dar orientações e instruções;
- Incentivar as relações comunicativas positivas e o uso da língua gestual com diferentes objetivos;
- Estimular e respeitar as regras socialmente aceitáveis na comunicação em LGP;
- Despertar uma boa auto-estima e confiança nas capacidades comunicativas da criança, bem como construir uma imagem positiva de si próprio;
- Mostrar formas de estar e comunicar, iguais ou diferentes da da criança e dar a conhecer contextos familiares distintos;
- Permitir a associação de estados de espírito às respetivas causas e a manifestação fluente de sentimentos, pensamentos e ideias;
- Facilitar a compreensão de histórias, o seu reconto e o conhecimento da sua estrutura simples;
- Orientar para a descrição dos principais acontecimentos de uma história, bem como localizá-la no espaço;

- Trabalhar a dramatização de pequenas histórias e o seu conto em pequeno ou grande grupo e situações da vida diária;
- Capacitar para jogos linguísticos;
- Trabalhar expressões de tempo e articuladores frásicos simples;
- Desenvolver a língua de forma que a criança consiga planificar a sua ação e justificar escolhas, bem como para perguntar porque acontece algo e explicar;
- Desenvolver vocabulário de várias áreas de conteúdo e gestos de diferentes categorias gramaticais;
- Praticar numerais de quantidade e cardinais.
- Usar a expressão facial-corporal para que a criança exprima o que quer transmitir de forma clara.

Face à necessidade da Intervenção Precoce em crianças surdas, e ao contacto com a sua língua natural logo nos primeiros tempos de vida, consideramos que futuramente todas as EIP devem ter um docente de LGP, e sugerimos a criação de um Manual de Boas Práticas da Intervenção Precoce em Crianças com Surdez.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, M. A. (2006). Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças

Almeida, I.C. (2000 b). A importância da intervenção precoce no actual contexto sócioeducativo. Cadernos do CEACF, 15/16, 55-74.

Almeida, I.C., (2000 a). Evolução das teorias e modelos de intervenção precoce: Caracterização de uma Prática de Qualidade. Cadernos CEACF, 15/16, 29-46.

Almeida, I., C. (2002). Intervenção precoce: Breve reflexão sobre a realidade actual. Infância e Educação: Investigação e Práticas, 5, 130-143.

Almeida, I., C. (2004). Intervenção Precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? Análise Psicológica, 1 (XXII), 59-66.

ALMEIDA, J. 1994. Introdução à Sociologia, Universidade Aberta, Lisboa.

AMARAL, M. A. 1993. Reflectindo sobre a Reabilitação de Surdos. Integrar, nº. 2. Lisboa, IEFP/SNR.

Amaral, M. A., Coutinho, A., Martins, M. R. D. (1994) Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa, Caminho: Lisboa.

Baptista, J. A. (2008) Os Surdos na Escola. A Exclusão pela Inclusão, FML: Vila Nova de Gaia.

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). Programa curricular de língua gestual portuguesa educação pré-escolar e ensino básico. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

COELHO, O., CABRAL, E., & GOMES, M. 2005. A metacognição na surdez pré-linguística: Os testemunhos dos surdos.

Carmo, P.I.P. (2010), Aquisição da Língua Portuguesa: Estudo Longitudinal de uma Criança Surda dos 10 aos 24 meses. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Instituto de Ciências da Saúde.

Carvalho, J. G. H (1983) Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas, Vol. I, Coimbra Editora LDA: Coimbra.

Chamberlain, C. & Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and Reading. *Language Acquisition by Eye*. Mahwah NJ, EUA: Lawrence Erlbaum.

Chomsky, N. (1986) *Knowledge of language: Its nature, origin and use*, Praeger: New York.

Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge University Press.

Correia, M. H. (2006) A importância da imagem no ensino/aprendizagem de alunos surdos, *Colecção Surdez, S/Ed.:* Lisboa.

Correia, I.S.C. (2014), *Morfologia Derivacional e Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos*. Educação e Formação.

Correia, I. S. C. (2020). O parâmetro movimento em Língua de Sinais portuguesa. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 17, Março, 2020, 41-56. ISSN: 2182-018X
DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9354>

Correia, I., Santana, N., Silva, R., (2020), *Duas Línguas e Duas Interlínguas? Influência do Português na Língua de Sinais Portuguesa. Línguas Minoritárias e Variação Linguística*. UA Editora

Goldfeld, M. (2002) *A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*, Ed. Plexus: São Paulo.

Kyle, J. & Woll, B. (1985). Sign language: the study of deaf people and their language. Cambridge, Cambridge University Press

McGonigel, M. J., Kaufman, R. K., & Johnson, B. H. (1991). Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan. Maryland, USA: Association for the Care of Children's Health

Meisels, S., & Shonkoff, J. (1990). Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge, USA: Cambridge University Press.

Müller de Quadros, R. (2008) O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem, in Finger, I., Müller de Quadros, R. (2008) Teorias de Aquisição da Linguagem, Ed. da UFSC: Florianópolis, pp.45 – 82.

Owens, R. (1988) Language Development – An Introduction, Merrill Pub. Company: New York.

Quadros, R. & Cruz, C. (2011). Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed;

Rigolet, S. (2000). Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e linguagem para uma plena expressão. Porto: Porto Editora.

Santana, A.P. (2007). Surdez e Linguagem: Aspectos e Implicações Neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora.

Sim-Sim et al (1997). A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998) Desenvolvimento da Linguagem, Universidade Aberta: Lisboa.

Sim-Sim I. Introdução – Linguagem e Educação In Pereira F. (coord.) (1999). O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A especificidade da criança surda. pp. 9- 18. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa

Sim-Sim, I. (2005) A criança Surda: Contributos para a sua educação, Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Sim-Sim, I. (2005). O ensino do Português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.). A Criança surda. Contributos para a sua Educação. Lisboa: FCG

Stokoe, W. (1960) Sign language structure. An Outline of the visual communication system of the American deaf. Studies in Linguistics. Occasional Papers (No.8): New York.

Svartholm K. Bilinguismo dos Surdos In Skliar C. (org.) (1999). Atualidade da Educação Bilingue para Surdos – 2. pp. 15-24. Editora Mediação. Porto Alegre;

Tetzchner & Martinsen (2000). Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto Editora. Porto;

Vaz da Silva F. Desenvolvimento Sócio-emocional e Surdez: Alguns contributos da investigação In Sim-Sim I. (2005). A Criança Surda – Contributos para a sua educação. pp. 77-100. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

Vieira A. Questões Sóciolinguísticas inerentes à Educação Bilingue das Pessoas Surdas In Coelho O. (coord.) (2005). Perscrutar e Escutar a Surdez. pp. 93-96. Edições Afrontamento. Santa Maria da Feira;

Vygotsky, L. (1979) Pensamento e Linguagem, Edições Antidoto: Lisboa (Edição Original de 1934).

VYGOTSKY, L. S. 2001. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Legislação consultada

Constituição da República de 1997 no Artigo 74.º (Ensino) alínea h) – reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como a língua dos Surdos.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação.

ANEXOS

1-Planificação da sessão de intervenção

Áreas	Competências a desenvolver	Percurso da sessão
<u>Interação em LGP</u> - Atenção visual - Compreensão - Intencionalidade <u>Literacia em LGP</u> - Análise literária - Funções da língua <u>Estudo da língua</u> - Vocabulário	Dar atenção ao que o outro diz por períodos de tempo um pouco maiores; Seguir orientações e instruções; Mostrar a sua compreensão, reagindo e fazendo comentários, perguntas ou agindo; Fazer escolhas e identificá-las de forma clara; Descrever os principais acontecimentos de uma história, os personagens principais e localizá-la no espaço; Usar a língua para planificar a sua ação e justificar escolhas; Desenvolver o vocabulário em diferentes áreas de conteúdo, relacionando conceitos entre si;	A mestrada começa por apresentar o material. Após a exploração do mesmo pela criança, a mestrande pede que descreva cada imagem e faz perguntas concretas sobre as cores, sentimentos, e ações das personagens representadas. Recorrendo a três imagens de animais, é pedido à criança que as complete (jogo tipo puzzle) e as descreva. É apresentado um vídeo de desenhos animados Gazoon e relacionado com o mesmo, pedido à criança que, com o recurso a um tubo de bolinhas de sabão, produza as mesmas através do sopro.

2-Material utilizado na intervenção



Figura 10 – Imagens utilizadas para a exploração de vocabulário

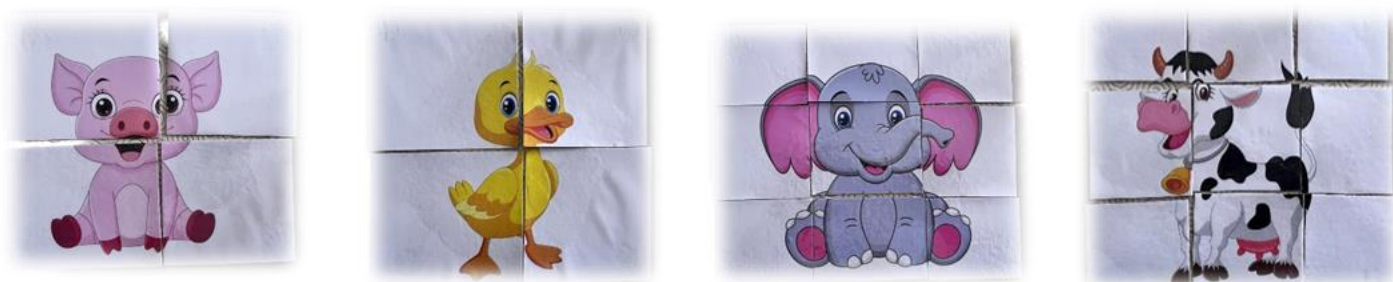


Figura 11-Imagens utilizadas para a exploração do tema “animais”



Figura 12-Material utilizado na produção de bolas de sabão

3-Transcrição do Vídeo

(Mestranda)-Bom dia

(Criança)- Explora visualmente os objetos que estão na mesa e a sala; bate palmas

(Mestranda)- Bate palmas; bom dia

(Criança)- Refere que não quer trabalhar (NÃO-MD+MND)

(Mestranda)- Pergunta se a F está bem

(Criança)- Responde que está bem (BEM). Começa a mexer nos jogos disponibilizados.

(Mestranda)- Pergunta se F quer jogar; repete bom dia

(Criança)- Refere que quer jogar (acena com movimento da cabeça); faz bom dia (BOM DIA, mas a segunda configuração é pouco clara)

(Mestranda)- Distribui os jogos na mesa

(Criança)- Começa a mexer e a tentar construir os puzzles

(Mestranda)- Dá reforço positivo ao trabalho da criança; dá indicações para a realização do puzzle

(Criança)- Segue as indicações dadas

(Mestranda)- Dá reforço positivo ao trabalho da criança; fazendo gestos do que se encontra representada

(Criança)- Repete os gestos apontando para a imagem (PATO, mas longe da boca) espontaneamente, refere a cor do animal (AMARELO). Depois, faz mais um animal espontaneamente (PORCO)

(Mestranda)- Dá reforço positivo ao trabalho da criança; fazendo gestos do que se encontra representado e indicando também as cores. Coloca à disposição mais puzzle.

(Criança)- Pede mais jogos e inicia a atividade sem instrução linguística

(Mestranda)- Dá reforço positivo ao trabalho da criança; perguntando o que se encontra representado.

(Criança)- Responde prontamente (MENINO com configuração aproximada, mas em "O")

(Mestranda)- Descreve as imagens representadas

(Criança)- Observa atentamente, repetindo (FLOR)

(Mestranda)- Apresenta novas imagens à criança

(Criança)- Observa atentamente e descreve o que vê. Com a mão da mestranda, aponta para objetos da imagem e faz "contagem" dos mesmos (ANIMAL; UM, DOIS, TRÊS)

(Mestranda)- Descreve as imagens representadas

(Mestranda)- Mostra vídeo no telemóvel

(Criança)- Observa com atenção, rindo e pede mais (gesto DÁ)

(Mestranda)- Apresenta jogo de bolas de sabão, associando ao vídeo que F esteve a ver.

(Criança)- Repete gesto de bola e pede para a mestranda fazer mais bolinhas de sabão

(BOLA com movimento da cabeça SIM)

(Mestranda)- Reage ao pedido e pede para que F faça também

(Criança)- Tenta soprar, pede mais (gesto DÁ)

(Mestranda)- Termina a atividade

(Criança)- Manifesta descontentamento, fazendo birra

(Mestranda)- Coloca na mesa nova atividade

(Criança)- Refere que não quer trabalhar mais, empurrando os materiais (movimento NÃO com a cabeça)

(Mestranda)- Coloca vídeo de animais no telemóvel

(Criança)- Começa a explorar o material que está à disposição e a associar a miniatura representativa à imagem e faz, espontaneamente, o seu gesto (GIRAFA com configuração em C, gesto incompleto)

(Mestranda)- Dá reforço positivo

(Mestranda)- Coloca miniatura representativa na imagem errada

(Criança)- Diz não, colocando a miniatura representativa na imagem correta (NÃO; PORCO)

(Criança)- Refere não querer mais jogar apontando para um livro que quer (movimento NÃO com a cabeça)

(Mestranda)- Pede para que o vá buscar

(Criança)- Seleciona o que quer

(Mestranda)- Pede para que arrume o material que estava a usar anteriormente

(Criança)- Responde à indicação

(Mestranda)- Agradece

(Criança)- Abre o livro e começa a descrever as imagens representadas (gesto CÃO com MND; gesto VACA com localização errada)

