



CATÓLICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

---

LISBOA · PORTO

AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS SURDAS: A CONSTRUÇÃO E  
CONTRIBUTO DA PROVA DE AVALIAÇÃO LEXICAL PARA ALUNOS SURDOS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de mestre em

“Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos”

Por

Rita Magda Teixeira Leonardo Nunes

Lisboa – fevereiro de 2020



CATÓLICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

---

LISBOA · PORTO

AVALIAÇÃO DO VOCABULÁRIO EM CRIANÇAS SURDAS: A CONSTRUÇÃO E  
CONTRIBUTO DA PROVA DE AVALIAÇÃO LEXICAL PARA ALUNOS SURDOS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de mestre em  
“Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos”

Por

Rita Magda Teixeira Leonardo Nunes

Sob a orientação de Professora Doutora Ana Mineiro e Mestre Mara Moita

Lisboa – fevereiro de 2020

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso o meu agradecimento a todos quantos contribuíram para que fosse possível a realização do Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdo e da presente investigação, principalmente à minha família, aos professores (de um modo particular à Professora Doutora Ana Mineiro, à Mestre Mara Moita e à Mestre Helena Carmo) e a todos colegas que acompanharam esta longa e difícil caminhada.

Dedico esta investigação a todas as crianças e jovens surdos, na esperança de que, cada vez mais, surjam investigações e recurso na área da Surdez que lhes proporcionem mais e melhores experiências, vivências e aprendizagens.

## RESUMO

O vocabulário é uma componente da linguagem através da qual as crianças, desde o nascimento, adquirem informações, fulcrais ao seu desenvolvimento global e na construção do conhecimento.

Neste âmbito, pretende-se contribuir para o estudo de como as crianças Surdas adquirem e compreendem o vocabulário (palavras/gestos). Para este efeito, o presente estudo incide na criação e na primeira aplicação da Prova de Avaliação Lexical para Alunos Surdos (PALAS), enquanto possível instrumento de avaliação para crianças Surdas em Português Europeu (PE) e em Língua Gestual Portuguesa (LGP). A criação deste instrumento é pertinente porque, em Portugal, existem alguns testes/provas para avaliar diferentes componentes da linguagem, mas que não estão validados para a população Surda. Este trabalho tem como objetivo estruturar um elemento de avaliação lexical para crianças Surdas pré-linguísticas, com e sem ajudas técnicas, entre os 7;00 e os 10;11 anos de idade, que frequentem o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A elaboração baseou-se em critérios de estruturação de outros testes (Sua Key, E.; Tavares, M.ª Dulce & Santos, M.ª Emília; 2014 – Grelha de Observação da Linguagem: Nível Escolar; Sua Key, E. & Tavares, M.ª Dulce; 2011 – TALC: Teste de Avaliação da Linguagem na Criança). Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente sobre o desempenho linguístico de 136 crianças (sendo 40 Surdas e os 96 ouvintes).

Globalmente, conclui-se que o desempenho, das crianças Surdas, é melhor em LGP do que em PE independentemente das variáveis em estudo, sendo o desempenho das crianças ouvintes em PE superior, em comparação com as crianças Surdas. Conclui-se que o desempenho dos Surdos, nas duas línguas, é proporcional à sua idade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem/vocabulário; bilinguismo; Educação de crianças Surdas; PALAS

## **ABSTRACT**

Vocabulary is a component of language through which children, from birth, acquire information that is central to their overall development and knowledge building.

In this context, we intend to study how deaf children acquire and understand the vocabulary (words/gestures). For this purpose, this study focuses on the creation and first application of the Lexical Assessment Test for Deaf Students (PALAS), as a possible assessment tool for these students in European Portuguese (PE) and in Portuguese Sign Language (LGP). The creation of this instrument is relevant because, in Portugal, there are some tests/proofs to assess different components of the language, but which are not validated for the deaf population. This study aims to structure a lexical assessment element for pre-linguistic deaf children, with and without technical assistance, between 7;00 and 10;11 years of age, who attend the 1st cycle of basic education. The development was based on criteria for structuring other tests (Sua Key, E.; Tavares, M.<sup>ª</sup> Dulce & Santos, M.<sup>ª</sup> Emília; 2014 - Language Observation Grid: School Level; Sua Key, E. & Tavares, M.<sup>ª</sup> Dulce; 2011 - TALC: Language Assessment Test in Children). The data were analysed quantitatively and qualitatively on the linguistic performance of 136 students (40 being deaf and the remaining listeners).

Overall, it is concluded that the performance of Deaf children is better in LGP than in PE regardless of the variables under study, with the performance of hearing children in PE being higher, compared to Deaf children. It is concluded that the performance of Deaf, in both languages, is proportional to their age.

**Key-Words:** Language/vocabulary skills; bilingualism; deaf children education; PALAS (Test of Lexical Evaluation for Deaf Children)

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>I</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Índice</b> .....	<b>iv</b>
<b>Siglas e Abreviaturas</b> .....	<b>vii</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM</b> .....	<b>3</b>
1.1. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM .....	3
1.1.1. <i>Aquisição e Desenvolvimento da Língua Gestual</i> .....	9
1.2. A importância do léxico e da sua avaliação em crianças Surdas.....	13
<b>CAPÍTULO 2 – LINGUA GESTUAL PORTUGUESA E EDUCAÇÃO BILINGUE</b> .....	<b>17</b>
2.1. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA .....	17
2.2. BILINGUISMO.....	19
2.3. EDUCAÇÃO BILINGUE EM PORTUGAL.....	20
<b>2.3.1. A Língua Gestual Portuguesa na Educação Bilingue</b> .....	<b>24</b>
2.3.2. <i>O Português escrito na Educação Bilingue</i> .....	27
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	<b>33</b>
3.1. DESENHO E TIPO DE ESTUDO .....	33
<b>3.1.1. Questão orientadora e Hipóteses de estudo</b> .....	<b>33</b>
3.2. AMOSTRA.....	35
3.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS – PALAS .....	38
3.3.1. <i>Estrutura da PALAS</i> .....	41
3.4. Procedimentos.....	43

3.4.1.	<i>Procedimentos de aplicação da PALAS.....</i>	44
3.4.2.	<i>Processamento da análise dos dados .....</i>	45
	<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS.....</b>	<b>47</b>
4.1.	RESULTADOS GERAIS.....	47
4.1.1.	<i>Resultados de desempenho de crianças Surdas (Parte I e Parte II) .....</i>	50
4.1.2.	Resultados do impacto das Variáveis Extralinguísticas.....	53
4.1.3.	Resultados da comparação de desempenho entre crianças Surdas e crianças ouvintes (Parte I) .....	58
4.2.	FIABILIDADE E CONSISTÊNCIA INTERNA DA PALAS.....	61
4.2.1.	Fiabilidade e Consistência Interna dos itens das Duas Tarefas da Atividade Identificação de Palavras.....	63
4.2.2.	Fiabilidade e Consistência Interna dos itens das Duas Tarefas da Atividade Identificação de Gestos.....	64
4.2.3.	Fiabilidade e Consistência Interna de cada item das atividades Pares Mínimos e Pares Mínimos Gestuais .....	65
4.2.4.	Fiabilidade e Consistência Interna de cada item das atividades Sinónimos/Antónimos e Sinónimos/Antónimos em LGP .....	66
4.2.5.	Fiabilidade e Consistência Interna da atividade Expressão Gestual .....	68
	<b>CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>69</b>
5.1.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS – DESEMPENHO DE CRIANÇAS SURDAS.....	69
5.2.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS – COMPARAÇÃO ENTRE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES.....	71
5.3.	DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES.....	72
5.3.1.	<i>Discussão de resultados – impacto das variáveis extralinguísticas .....</i>	72
5.3.2.	<i>Discussão das Hipóteses.....</i>	73
5.4.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS – FIABILIDADE E CONSISTÊNCIA INTERNA DAS ATIVIDADES.....	78

<b>RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES FUTURAS .....</b>	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS E APÊNDICES .....</b>	<b>95</b>
ANEXO 1.....	97
<i>Anexo 2</i> .....	98
Apêndice 1 .....	99
<b>FIGURA 1 .....</b>	<b>79</b>
<b>QUADRO 1.....</b>	<b>7</b>
<b>QUADRO 2.....</b>	<b>11</b>
<b>QUADRO 3.....</b>	<b>12</b>
<b>QUADRO 4.....</b>	<b>26</b>
<b>TABELA 1 .....</b>	<b>36</b>
<b>TABELA 2 .....</b>	<b>47</b>
<b>TABELA 3 .....</b>	<b>48</b>
<b>TABELA 4 .....</b>	<b>49</b>
<b>TABELA 5 .....</b>	<b>51</b>
<b>TABELA 6 .....</b>	<b>51</b>
<b>TABELA 7 .....</b>	<b>52</b>
<b>TABELA 8 .....</b>	<b>62</b>
<b>TABELA 9 .....</b>	<b>62</b>

<b>GRÁFICO 1</b> .....	<b>54</b>
<b>GRÁFICO 2</b> .....	<b>55</b>
<b>GRÁFICO 3</b> .....	<b>56</b>
<b>GRÁFICO 4</b> .....	<b>57</b>
<b>GRÁFICO 5</b> .....	<b>58</b>
<b>GRÁFICO 6</b> .....	<b>59</b>
<b>GRÁFICO 7</b> .....	<b>60</b>
<b>GRÁFICO 8</b> .....	<b>63</b>
<b>GRÁFICO 9</b> .....	<b>65</b>
<b>GRÁFICO 10</b> .....	<b>66</b>
<b>GRÁFICO 11</b> .....	<b>68</b>

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**DL** – Decreto-Lei

**EREBAS** – Escola de Referência para Ensino Bilingue de Alunos Surdos

**IC** – Implante Coclear

**IA** – Idade de Aquisição

**L1** – Primeira Língua

**L2** – Segunda Língua

**LG** – Língua Gestual

**LGP** – Língua Gestual Portuguesa

**LO** – Língua / Linguagem Oral

**PE** – Português Europeu

**PALAS** – Prova de Avaliação Lexical para Alunos Surdos

**SPSS** – SPSS (Statistical Package for Social Science) 22.0 for Windows

**EB** – Ensino Básico

**DA** – Dispositivos auditivos

**PA** – Prótese Auditiva

**IC** – Implante Coclear

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em “Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos”, no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa.

Enquanto professora de educação especial, através do contacto direto com crianças Surdas, compreendi que o processo de ensino e de aprendizagem destas crianças está condicionada pela dificuldade de acesso a um léxico mais alargado, tanto em Português Europeu (PE) como em Língua Gestual Portuguesa (LGP). Dada a ausência de instrumentos de avaliação da linguagem (oral/ escrita e gestual) direcionados e aferidos para a população infantil Surda e perante a escassez de estudos sobre a aquisição da linguagem na modalidade gestual em crianças Surdas, com e sem dispositivos auditivos, a presente investigação pretende contribuir com um instrumento de avaliação do conhecimento lexical desta população. Assim, nesta investigação, apresenta-se a construção e a aplicação de uma prova de avaliação lexical – Prova de Avaliação Lexical para Alunos Surdos (PALAS). Sendo a PALAS um instrumento de avaliação lexical que privilegia, em simultâneo, o português europeu (PE) e a LGP, importa refletir sobre o Bilinguismo enquanto meio de acesso à construção da identidade de crianças Surdas, enquanto membros da comunidade Surda, mas também da comunidade ouvinte.

As Línguas Gestuais (LG) são línguas visuo-espaciais utilizadas pelas comunidades Surdas, apresentando especificidades próprias em cada país e comunidade. As LG, no caso específico desta investigação a LGP, não apresentam uma correspondência direta através da escrita. Este facto parece condicionar a comunicação e o conhecimento do mundo, mas também a aprendizagem da leitura e da escrita, devido à escassez ou dificuldade de acesso ao vocabulário em LG e na componente escrita da língua oficial do país de origem (por exemplo, o Português) (Mineiro & Moita, 2014; Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

A construção do PALAS baseou-se em critérios de estruturação de outros testes (Sua Key, E.; Tavares, M.<sup>a</sup> Dulce & Santos, M.<sup>a</sup> Emília; 2014 – Grelha de Observação da Linguagem: Nível Escolar; Sua Key, E. & Tavares, M.<sup>a</sup> Dulce; 2011 – TALC: Teste de Avaliação da Linguagem na Criança). A aplicação foi realizada a 40 crianças Surdas bilingues bimodais com e sem dispositivos auditivos e a 96 crianças ouvintes com desenvolvimento típico. O desempenho linguístico dos dois grupos avaliados foi analisado com base em cinco variáveis de acordo com as principais características das crianças Surdas, tais como, a idade, género, a integração numa turma monolingue/bilingue, ajudas técnicas, aquisição da LGP.

De forma a enquadrar a construção da prova e a sua aplicação, considerando-se as suas especificidades clínicas, linguísticas e educacionais da população-alvo, nos capítulos 1 e 2, são apresentados estudos relativos à aquisição e desenvolvimento da linguagem (em Surdos e ouvintes) e ao bilinguismo enquanto meio privilegiado de educação de crianças Surdas. No capítulo 3, é descrita a metodologia (qualitativa e quantitativa) adotada ao longo da investigação, apresentando-se as hipóteses de estudo, as variáveis, os instrumentos e procedimentos realizados. No quarto capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados com base nas duas partes que constituem a PALAS e cada uma das atividades. A análise incide na reflexão dos resultados, tendo em vista a melhoria das atividades propostas e, conseqüentemente, o desempenho das crianças.

Esta investigação consiste num trabalho exploratório que pressupõe uma primeira aplicação da PALAS e a correspondente análise tentando-se compreender e refletir sobre o desempenho lexical de crianças Surdas, em PE e em LGP, numa perspetiva de educação bilingue.

## **CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM**

A linguagem é uma faculdade biológica, natural e inata comum a todos os seres humanos (Hauser, Chomsky & Fitcher, 2002; Mineiro, 2009; e.o.). Esta competência diz respeito à capacidade de o Homem estruturar e construir um sistema linguístico, através de palavras ou de gestos (Mineiro, 2009), que lhe permitem transmitir diferentes informações, ideias e pensamentos. A surdez e, neste âmbito, a educação e a avaliação de Surdos remete-nos para reflexões relacionadas com a linguagem, visto a sua principal dificuldade e condicionamento ser na forma de comunicar, de receber e de transmitir informação. Pois, para esta população, a principal dificuldade assenta em problemas de comunicação. Deste modo, e porque o recomeço das línguas gestuais (LG) nem sempre foi uma realidade é pertinente refletir sobre a linguagem, sobre a sua aquisição e desenvolvimento. Será particularizado o caso da Língua Gestual Portuguesa (LGP), sendo referidas as suas características, especificidades, bem como o seu reconhecimento e pertinência.

### **1.1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**

As crianças nascem com a capacidade de se adaptar a diferentes situações e contextos, principalmente até aos 2 anos de idade (Marchesi, 1987), sendo a aquisição da linguagem uma capacidade inata, desenvolvida ao longo da vida, de acordo com as especificidades de cada criança e com as suas vivências e interações com o meio (Hauser *et al.* 2002; e.o.).

As línguas diferem de uma comunidade para outra, pelo que só faz sentido entre pessoas de um grupo em que os elementos apresentam características linguísticas, físicas, sociais e culturais muito semelhantes (Martinet, 2014). Deste modo, a linguagem assume a função “de suporte ao pensamento (...) para se exprimir, isto é para analisar o que sente (...) de facto a comunicação, isto é a compreensão mútua, que é preciso reter como função central do instrumento que a língua é” (Martinet, 2014: 35).

O desenvolvimento linguístico ocorre a par do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento físico (Mineiro, 2009). Assim, quanto mais precocemente ocorrer a estimulação linguística, melhor será a aquisição e desenvolvimento de uma língua oral e/ou gestual (Hauser *et al* 2002, 2004; e.o.). Trata-se de um processo complexo, no qual estão implícitos vários mecanismos e fatores que suscitaram, ao longo do tempo, várias teorias como: Behaviorismo; Behaviorismo, Interacionismo; Epistemologia Genética.

O Behaviorismo, defendido por autores como Skinner, que considera e valoriza o comportamento humano como uma das características mais influentes no desenvolvimento da criança e, como tal, na aquisição da linguagem. O comportamento é entendido como um conjunto de reações do organismo aos estímulos externos, capaz de determinar todo o desenvolvimento humano (Skinner, 1988). Contudo, esta teoria não atribui importância a fatores igualmente relevantes como a inteligência, a emoção ou a memória. Dos seus estudos, Skinner (1974) concluiu que a linguagem consiste num comportamento condicionado que traduz as regras que caracterizam as especificidades linguísticas de uma comunidade ou grupo linguístico. Este comportamento é estruturado a partir da interação do indivíduo com os estímulos provenientes do meio.

Chomsky, foi o principal defensor do inatismo, considerando a aquisição da linguagem um processo natural e semelhante ao desenvolvimento físico (Chomsky, 2005). A linguagem é entendida como uma capacidade humana presente em todos os humanos, desde o nascimento e independente da aquisição de outras competências. Nesta teoria, defende-se a existência de uma componente da linguagem associada ao funcionamento do cérebro e determinada pela interação entre fatores biológicos e ambientais (Hauser *et al.* 2002 2014; e.o.). Entende-se que o desenvolvimento linguístico implica uma aprendizagem natural e determinada pelas experiências pessoais e pela idade em que as crianças iniciam a aquisição – quanto mais tardiamente ocorrer a exposição a uma língua, maior a probabilidade de se verificarem dificuldades/limitações, não só a nível linguístico (Chomsky, 2005), mas de uma forma global. Nesta perspetiva, Chomsky define “linguagem” como uma competência natural

da espécie humana, ou seja, uma capacidade biológica (Chomsky, 2000). A teoria Inatista entende que a linguagem é um conjunto de representações mentais específicas e individuais de acordo com a intencionalidade que cada criança lhe atribui, englobando um conjunto de outras competências, nomeadamente as académicas, sociais e emocionais (Chomsky, 1988; Hauser *et al.* 2002, 2014; e.o.). Uma das principais críticas ao inatismo refere-se a não ser dada importância à interação social e à influência de fatores sociais e cognitivos, os quais têm implicações diretas no desenvolvimento linguístico (Tomasello, 2005; e.o.).

O cognitivismo ou Epistemologia Genética defendido, entre outros autores, por Jean Piaget, considera que para se conhecer e se compreender a aquisição da linguagem, importa conhecer os processos mentais que lhe estão associados, tais como: atenção, memória, percepção, aprendizagem, emoção e motivação (Piaget, 1971). Segundo Piaget (1971), o conhecimento e, conseqüentemente, a linguagem advêm da interação entre o indivíduo e o meio, permitindo a capacidade de compreensão e de assimilação da informação. A aquisição de uma língua, nesta perspectiva, assenta não só no empirismo, mas na genética de cada criança e no seu comportamento em interação com os outros e com o meio. A epistemologia genética, enquanto corrente teórica, considera que a capacidade cognitiva se baseia nos conhecimentos que a criança possui e na sua capacidade de reorganização das estruturas mentais para compreender e assimilar novas informações e conhecimentos (Piaget, 1999). A linguagem é um dos exemplos da capacidade de assimilação e de acomodação de novas competências, depende das características de cada ser humano e das suas vivências. Piaget, através da teoria da epistemologia genética, defende que a linguagem depende da forma como a criança pensa, resolve problemas e compreende o Mundo de forma, progressivamente, mais complexa e autónoma (Piaget, 1999). Desta teoria importa salientar a importância da função simbólica desenvolvida, por norma, nos dois primeiros anos de vida (Piaget, 1971), a qual é determinante na relação entre significante e significado e consiste na utilização de símbolos para representar ações, sentimentos ou vivências assimiladas pela criança.

O Interacionismo, teoria defendida por Vygotsky (1987), entende a componente social como um fator determinante no desenvolvimento de competências linguísticas, sobretudo através das interações sociais e comunicativas estabelecidas. O processo de aquisição da linguagem ocorre do social para o particular, considerando-se que a aprendizagem “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky, 1987: 101). Como tal, a linguagem não é um processo somente inato ou cognitivo, depende das experiências e interações sociais e da capacidade de cada criança construir o seu próprio conhecimento e estruturar o seu pensamento (Vygotsky, 1962).

Embora existam diferentes teorias, é unânime considerar-se a linguagem como uma combinação de elementos (léxico, a fonologia, morfologia, sintaxe, pragmática e semântica) adquiridos e desenvolvidos ao longo da vida, visto que “The rules by which they learn words, the social contexts in which languages is communicated and the need to remember the learned entities for a long time probably influenced the evolution of languages” (Kuhl, 2004: 841). A linguagem é, assim, utilizada para compreender, para transmitir ideias, sentimentos e informação, e para interagir com o outro (Brown, 1973).

O quadro seguinte apresenta a aquisição das principais características da linguagem, segundo Brown (1973), observando a extensão média do enunciado (do inglês, Mean Length of Utterance (MLU)). Embora tenha sido construído com base em estudos em crianças ouvintes, verifica-se que estas etapas são gerais no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, independentemente da modalidade da língua a ser adquirida (Petitto *et al.* 2001, 2004; e.o.). Com base nesta descrição do desenvolvimento linguístico é possível compreender que a aquisição da linguagem faz-se por etapas e varia semelhantemente de acordo com as idades e em conformidade com as suas competências, especificidades e experiências/estímulos.

Quadro 1. Etapas de desenvolvimento da linguagem a nível morfosintático, desde o nascimento até aos 5 anos de idade, adaptado de Brown (1973)

Etapa	Idade (meses)	MLU*	Caraterísticas Morfosintáticas
I	12 – 26	1.0 – 2.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Single words and early word combinations</li> <li>• Begins to expand noun phrases to include articles (<i>a, an, the</i>) and demonstratives (<i>this, that</i>);</li> <li>• Interrogatives includes single words (<i>yes?</i>) with rising intonation</li> <li>• No, all gone used for negatives, usually outside of the sentence (<i>no go home</i>)</li> </ul>
II	27 – 30	2.0 – 2.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begins to use most morphemes (though most are not mastered until later stages); masters <i>-ing</i> and prepositions <i>in</i> and <i>on</i></li> <li>• Modifies nouns in object position of sentence (<i>Mom has brown hair</i>)</li> <li>• Do, can, will inverted in yes/no interrogatives; <i>What</i> and <i>Where</i> question words emerge; early subject-verb inversion in interrogatives</li> <li>• No, not, and don't used interchangeably as negatives marks</li> </ul>
III	31 – 34	2.5 – 3.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uses a variety of sentences type, including declaratives (comments), imperatives (commands), negatives and interrogatives (questions)</li> <li>• Pronouns (<i>your, yours, he, she, we</i>) demonstratives <i>this, that, these, those</i></li> <li>• Uses a variety of to be verbs; <i>What</i> and <i>Where</i> used with copula (main verb) to be forms (<i>is, am, are, was, were</i>) in interrogatives</li> <li>• Negative markers used correctly between the subject and predicate (<i>I don't want grapes</i>); <i>won't</i> emerges as a negative marker</li> </ul>

IV	35 – 40	3.0 – 3.75	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use of modal auxiliary (helping verbs): <i>may, can, will</i></li> <li>• Use of several subjective/nominative and possessive <i>pronouns (they, us, her, hers, his, them)</i></li> <li>• Consistent, accurate subject-verb inversion in variety of <i>wh-</i> and other interrogatives; uses <i>when</i> and <i>how</i> consistently</li> <li>• Negative markers used with auxiliary (helping) verbs (<i>she is not running, isn't, aren't, doesn't, didn't</i>)</li> </ul>
V	41 – 46	3.7 – 4.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use of indirect objects (<i>she gave him the cookie</i>)</li> <li>• Uses modals in interrogatives (<i>should, may</i>); uses some tag questions (<i>I want this one, okay?</i>)</li> <li>• Modals and more copula/auxiliary to be verbs used in negatives (<i>wasn't, wouldn't, couldn't, shouldn't</i>); negatives used with copula (main) to be verbs</li> </ul>
Post V	47 +	4.5 +	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use of <i>Why</i> in interrogatives (<i>beyond rote one word Why?</i>)</li> <li>• Child may use double negatives (<i>I don't want no spinach</i>); use of negative indefinite forms (<i>no one, nobody</i>).</li> </ul>

**Legenda:** MLU – Mean Length of Utterance (comprimento médio dos enunciados / número de palavras utilizadas por enunciado pela criança).

Com base nesta descrição, até aos 5 anos de idade, a linguagem torna-se progressivamente mais complexa e estruturada. No período escolar, ocorre o desenvolvimento de competências metalinguísticas, que permitem melhorar a comunicação em diferentes contextos e interlocutores, ocorrendo, em simultâneo, a transposição da linguagem oral para a escrita (Marschark, Lang & Albertini, 2002; Haskill & Corts; 2014).

Assim, o desenvolvimento linguístico resulta de um complexo conjunto de variáveis (motora, perceptiva, cognitiva e emocional). É através da linguagem que as crianças interagem e compreendem situações/acontecimentos concretos e imaginados, que interiorizam, construindo o próprio conhecimento e criando diferentes possibilidades para novas aprendizagens.

### **1.1.1. Aquisição e Desenvolvimento da Língua Gestual**

Nas LG, tal como na língua escrita, é essencial que o processo de aquisição e desenvolvimento ocorra num ambiente rico com modelos linguísticos fluentes e competentes. A interação natural com falantes/gestuentes fluentes facilita o desenvolvimento linguístico (Kuhl, 2010). Nas crianças Surdas, a linguagem ocorre pela observação do Mundo e por uma língua de modalidade adequada, uma LG, a qual é determinante e deve ser estimulada o mais precocemente possível. O domínio da LG permite não só um melhor desenvolvimento linguístico, mas um desenvolvimento mais adequado a nível cognitivo, emocional e social.

A essência da linguagem reside na capacidade de representação simbólica, que, por palavras e gestos, representam objetos, pessoas, acontecimentos, etc. (Mineiro, 2009). A relação símbolo-representação surge quando a criança descobre que à palavra/gesto está associado uma imagem mental que o representa. Nas crianças Surdas, a representação mental é fulcral, uma vez que o desenvolvimento linguístico e cognitivo deve estar assente em estratégias/metodologias e em recursos visuais (Amaral & Coutinho, 2002).

A componente escrita de uma língua é, igualmente, um facilitador para a compreensão de conceitos e no desenvolvimento de aprendizagens significativas, sobretudo em crianças Surdas que vivem numa sociedade maioritariamente ouvinte. A utilização de estratégias e de recursos visuais (dos quais a palavra escrita é exemplo) é essencial, permitindo um melhor compreensão e interiorização das palavras e do seu significado (Carmo *et al.*, 2007).

A aquisição da LG caracteriza-se, nos primeiros anos de vida, por gestos simples e isolados, expressando, essencialmente, desejos e necessidades, tal como ocorre na aquisição de uma língua oral (Petitto *et al.* 2001, 2004; e.o.). Ao longo do desenvolvimento linguístico, as crianças Surdas filhas de pais ouvintes apresentam um desfasamento nas interações, pois estão integrados numa sociedade maioritariamente ouvinte, onde a comunicação é feita, sobretudo, através do som e não por gestos (Amaral & Coutinho, 2002). Destaca-se a necessidade de uma intervenção multidisciplinar atempada assente na estimulação linguística na sua língua natural – a LG – através de estímulos visuo-espaciais e em contextos linguísticos diversificados de interação e de comunicação.

A LG “(...) é a chave que vai permitir uma resposta eficaz e adequada às dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens Surdos e que será através dela que podem ser eliminadas definitivamente as causas de todo o seu fracasso e discriminação” (Amaral & Coutinho, 2002: 375). Na aquisição da LG, a família constitui-se como um dos mais importantes contextos linguísticos, na medida em que “During the earliest stages of social development, mothers and children develop ways of interacting with each other through a variety of shared experiences. Eventually, their actions become coordinated in ways that both simplify their day-to-day routines and teach the child about successful (and unsuccessful) strategies for social interaction” (Marschark, 2018: 98). Estas interações principalmente entre mãe-criança, caracterizam a primeira etapa do desenvolvimento global e são fundamentais para o desenvolvimento competências linguísticas, comunicativas e sociais.

A escola tem uma função complementar no desenvolvimento da LG e na aprendizagem da representação escrita de uma língua, sustentada pela realização de um trabalho bilingue, no qual seja privilegiado o domínio da LG e através dela se estimule a componente escrita da língua materna do país (Baptista *et al.*, 2011). O desenvolvimento linguístico dos Surdos ocorre através da evolução da fase do balbucio para os gestos com intencionalidade comunicativa e, mais tarde, para a componente escrita, sendo possível definir etapas de aquisição da LG, as quais correspondem a

cinco estádios linguísticos, distintos, mas complementares (Boyes-Braem, 1990; Petitto *et al.* 2001, 2004; Marschark, 2018).

Quadro 2. Etapas de desenvolvimento da Língua Gestual (adaptado de Marschark, 2018)

Etapa	Faixa etária	Principais características morfosintáticas
Período Pré-Linguístico	... 12/14 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>“(...) a word or sign will have to be repeated numerous times before it appears to be linked to its referent (person, object, or event), understood by a child, and used spontaneously (...)”</li> </ul>
Estágio de uma palavra	12 meses até 2 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>“(...) words can be learned after a child has encountered them only once or twice (in appropriate contexts)”;</li> <li>“(...) vocabulary learning undergoes another, more dramatic change”</li> </ul>
Estágio de Duas palavras	2 até 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>“(...) children can make use of what they already know (...) to figure out the meanings of new words at an amazing rate”;</li> <li>“(...) a very rapid increase in the rate of vocabulary growth, at least in hearing children, usually referred to as the <i>vocabulary spurt</i>”</li> </ul>
Estágio de Múltiplas Combinações	3 até 5/6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>“(...) may have vocabularies in the range typically seen in hearing children, but if so, they appear to arrive there though a more gradual increase in their sign vocabularies, without any indication of fast mapping”</li> </ul>
Estágio do uso de Referenciais Espaciais	5 / 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>“The early modifications produced by these children generally do not follow all the rules of ASL until the children are closer to 5 years old. (...) Most of their invented modifications make sense”.</li> </ul>

Quadro 3 – Etapas de desenvolvimento da Língua Gestual relativamente à configuração das mãos (adaptado de Boyes-Braem, 1990)

Etapa	Principais características
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A configuração manual consiste em usar a mão, globalmente, ou os dedos isoladamente.</li> <li>• Até ao primeiro ano de vida, as crianças usam a configuração manual livremente e, sobretudo, com a finalidade de apontar (de acordo com as suas necessidades) e/ou para agarrar objetos.</li> <li>• Mais próximo dos 2 anos de idade, as crianças adquirem um maior controlo físico e motor que lhes permite configurar a mão de forma mais correta, relativamente a gestos mais específicos.</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para além do aperfeiçoamento dos gestos e configurações adquiridos durante a etapa I, esta fase caracteriza-se por ser de grande evolução linguística (nos seus vários domínios), pois, por norma, coincide com a idade de aquisição de uma língua, no caso das crianças Surdas, da LG.</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) the child begins to differentiate the individual fingers beyond what is required for the early and highly functional handshapes”.</li> <li>• “(...) this means that groups of fingers are inhibited as well as activated” (Boyes Braem, 1990: 113).</li> </ul>
IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifica-se uma gradual aquisição e controlo dos gestos e respetivas configurações de forma adequada – as crianças conseguem autonomamente ativar ou inibir movimentos com as mãos/dedos (de acordo com o gesto pretendido).</li> </ul>

De salientar “o papel que o parâmetro não manual (Movimento corporal e expressões faciais) desempenha, realçando que estes podem ser considerados elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e prosódicos” (Gonçalves & Raposo, 2014: 79). Este parâmetro em conjunto com os restantes parâmetros (configurações das mãos, localização, movimento e orientação da palma da mão) tornam a LG, neste caso em particular a LGP, numa língua com características linguísticas próprias, embora o reconhecimento das palavras/gestos seja,

frequentemente, influenciado por fatores secundários como o desenvolvimento motor, a modalidade linguística adotada e as experiências/vivências de cada criança.

Em suma, a aquisição da linguagem, através da LG, é um processo complexo que deve ser iniciado desde do nascimento, tal como acontece com o início da aquisição da linguagem pelos ouvintes. A criança Surda necessita estar exposta à LG, o mais precocemente possível e num ambiente linguístico que a privilegie e onde seja veiculada por gestuantes fluentes. Contudo, existem, ainda, algumas barreiras quanto à sua utilização como meio de comunicação e língua materna (L1) dos Surdos. Estas estão relacionadas com o facto de a maioria das crianças Surdas serem filhas de pais ouvintes que não dominam a LG, mas também com a escassez de léxico, devido à falta de vocábulos aferidos, fundamentados e publicados pedagógica e cientificamente nas diversas áreas sociais e académicas, de modo a haver uma maior unidade e coesão lexical.

## **1.2. A importância do léxico e da sua avaliação em crianças Surdas**

Neste ponto, importa definir léxico e vocabulário, refletindo sobre a sua importância, e como podem ser avaliados em crianças Surdas.

O léxico pode ser definido como “o conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua. O léxico abrange não só as palavras em uso em diferentes contextos, mas também aquelas que deixaram de se usar ou ainda as que podem vir a ser criadas pelos processos de construção de palavras” (Azeredo, Pinto & Azeredo, 2018: 260). Designa-se por vocabulário “Ao conjunto exaustivo de palavras que ocorrem num determinado contexto de uso” (idem: 260).

De uma forma geral, o vocabulário são, assim, as unidades lexicais que integram o léxico de um dado sistema linguístico utilizadas pelo falante/gestuante através de palavras/gestos e seleccionadas no armazenamento lexical. É mais restrito e depende não só de fatores sociais, culturais ou regionais, mas das especificidades de cada

indivíduo, enquanto o léxico respeita a um conjunto de palavras muito abrangente. Neste âmbito, o léxico corresponde as palavras/gestos que a criança produz e aos quais atribui significado ao longo da sua vida, com particular incidência até aos 7 anos de idade (Kuhl, 2007).

O desenvolvimento lexical encontra-se intimamente associado à idade/fase de desenvolvimento em que ocorre o contacto com uma língua. No caso específico da Surdez, “DHH children who have earlier access to language will be more competent in their early language development than those who receive access later (...) a child’s language age will be a primary determiner of what he gains from both and informal educational experiences” (Marschark, 2018: 127).

Nas LG, o léxico é formado pelos gestos que compõem a LG de uma comunidade Surda, sujeito a evoluções linguísticas decorrentes de mudanças na estruturação da língua do país e da própria língua gestual. O desenvolvimento lexical implica uma estreita relação entre palavras/gestos e a compreensão de que um mesmo gesto produzido por pessoas diferentes ou em contextos diferentes pode ter significados distintos (Kuhl, 2008). Assim, a LG possibilita uma maior equidade linguística entre os sujeitos Surdos e entre estes e os seus pares ouvintes.

O desenvolvimento lexical pressupõe que os sujeitos atribuam, gradualmente, significado às palavras/gestos, com autonomia e crescente complexidade. As especificidades relativas à comunicação e ao processo de ensino-aprendizagem de crianças Surdas tornam este desenvolvimento mais complexo. A intervenção contínua e multidisciplinar junto da criança deve, preferencialmente, basear-se numa educação bilingue, na qual a LG tem a função de primeira língua e possibilita minorar limitações linguísticas e no acesso à informação.

A aquisição de uma língua consiste num processo gradual e contínuo em que o léxico se torna mais amplo e diversificado, registando-se implicações significativas no desenvolvimento. Importa, assim, conhecer e avaliar a linguagem, analisando-se criteriosamente o que a criança reproduz e compreende através da associação entre as palavras/gestos aos conhecimentos que detém (Rodrigues, 2017). Na avaliação da

linguagem interferem, direta ou indiretamente, diversos fatores, tais como a idade, a família, o contexto social e económico e aspetos clínicos. No âmbito da linguagem, avaliar é “um processo para a obtenção de informações em contexto escolar, com vista à melhoria das realizações dos alunos enquanto atores do sistema educativo” (Peixoto; 2006: 679). Neste processo devem ser contemplados todos os aspetos que a possam influenciar, sendo fundamental refletir e definir o que pretende avaliar e como.

À avaliação lexical (âmbito desta investigação) está subjacente a conceção de que consiste num processo com uma componente de regulação e de mediação, centrado na identificação das dificuldades gerais com vista ao sucesso educativo, social e linguístico. No caso particular dos Surdos, a avaliação lexical centra-se na perceção do nível de proficiência e de compreensão dos gestos e da palavra escrita/leitura.

A avaliação de uma língua não pode ser entendida apenas como um ponto de chegada, mas sobretudo como um ponto de partida, uma orientação para a aprendizagem e construção do pensamento. Sendo um processo contínuo, em contexto escolar, implica a estruturação de materiais e instrumentos com base no conhecimento das capacidades e dificuldades apresentadas pelas crianças Surdas. A principal finalidade concerne ao conhecimento das capacidades linguísticas e de como estas podem ser melhoradas, através da definição de uma intervenção individualizada, onde se definem etapas e atividades específicas. No caso específico desta investigação, a avaliação lexical incidiu no saber usar e adequar diferentes vocábulos/gestos (de acordo com o seu significado) em diferentes situações. Como será explicitado nas considerações finais, teria sido pertinente a avaliação de outros domínios da linguagem, definindo-se medidas e estratégias específicas para cada criança, respeitando e indo ao encontro da sua individualidade, pois não é possível avaliar duas crianças da mesma forma (Rodrigues; 2017).

Em suma, a linguagem permite que as crianças aprendam o que não é imediatamente evidente, de forma gradual. É determinante para a estruturação do pensamento e na construção de diferentes saberes. Para as pessoas Surdas, é ainda mais evidente a pertinência do domínio de uma língua, como forma de aceder, compreender e interagir com o Mundo.



## Capítulo 2 – LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E EDUCAÇÃO BILINGUE

### 2.1. Principais características da Língua Gestual Portuguesa

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a língua pertencente à comunidade Surda, em Portugal. Define-se como um sistema de comunicação regido por regras gramaticais e sintáticas específicas (Amaral, Coutinho & Martins, 1994). Tal como acontece com as línguas orais e escritas, a LGP é uma língua em constante evolução, sofrendo influência das mudanças sociais, culturais e históricas ao longo do tempo.

Podemos então considerar que a LGP, assim como as restantes LG, é “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 *et al.*, 1994: 37). Dentro das especificidades que caracterizam as LG, há a referir que: “(i) não existe uma língua gestual universal; (ii) as línguas gestuais não são baseadas nas línguas orais; (...); (iv) as línguas gestuais não são sempre icónicas; (v) as línguas gestuais têm a mesma capacidade de expressão que as línguas orais; (vi) as línguas e as línguas orais são processadas pelo cérebro de forma semelhante; (vii) as crianças aprendem as línguas gestuais e as línguas orais de forma semelhante; (viii) as línguas gestuais podem ser escritas” (Johnston & Schembri, 2007: 11).

Em LGP, os gestos são reforçados por diferentes parâmetros, nomeadamente, configuração, localização e movimento, assim como pela expressão corporal e facial, dos quais depende a definição de diferentes gestos e do seu significado (Amaral *et al.*, 1994). Constitui-se, assim, como um sistema linguístico complexo, de produção manuo-motora, perceção visual, com uma gramática, vocabulário e organização muito próprios, sendo a língua materna e natural dos Surdos.

Sabe-se que as LG foram descritas, pela primeira vez, por William Stokoe, o primeiro linguista a reconhecer a organização sintática desta língua e a caracterizar a

sua estruturação sintática e morfológica (citado por Mineiro (2009)). Em Portugal, a primeira investigação realizada sobre a LGP foi conduzida por Amaral, Coutinho & Delgado Martins (1994) tendo sido possível “demonstrar que a linguagem gestual tem o mesmo estatuto linguístico que a linguagem verbal e que a língua gestual portuguesa (LGP) tem o mesmo estatuto linguístico das outras línguas gestuais já estudadas” (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994: 20). Este trabalho apresenta as principais características da LGP, onde se caracteriza a sua Iconicidade; Fonologia; Morfologia; Sintaxe; e Semântica. A LGP como uma língua polimórfica (Delgado-Martins, 2009) na qual um só gesto pode integrar vários fonemas; e que se caracteriza por uma forte iconicidade em virtude da relação entre o gesto, a palavra e o seu significado; é uma língua visual e influenciada por motivações sociais, culturais e históricas. A estrutura semântica e sintática da LGP, assim como as regras gramaticais que a estruturam são distintas do PE, não apenas no que respeita às suas unidades mínimas que compõem as palavras/gestos, mas pela forma como são organizadas morfológica e sintaticamente (Amaral *et al.*, 1994).

Atualmente, são já vários os estudos têm sido desenvolvidos com o objetivo de descrever a LGP em diferentes comportamentos linguísticos, demonstrando que, tal como todas as outras línguas naturais, esta língua também apresenta elementos e padrões linguísticos regularizados por regras e variáveis (Morais *et al.*, 2011; Carmo, 2016; Moita *et al.* 2018; e.o.).

A LGP é a chave que permite definir respostas face às especificidades e às necessidades das pessoas Surdas, em Portugal, através da qual é possível minimizar dificuldades de aprendizagem e se esbaterem barreiras linguísticas que são, frequentemente, um obstáculo ao pleno desenvolvimento. Urge, neste contexto, a importância e necessidade de uma educação bilingue.

## 2.2. Bilinguismo

Em linguística, poder-se-á considerar que bilingue é uma pessoa que utiliza, indiferenciadamente, duas línguas em simultâneo e com proficiência. A finalidade do Bilinguismo, no âmbito da Surdez consiste em oferecer à criança Surda a possibilidade de desenvolver a LG como L1 e a componente escrita da língua do seu país como língua segunda (L2) num ambiente linguístico favorável e facilitador, e em contacto com Surdos gestuantes fluentes, assegurando-se, também, a integração social e a construção de uma identidade e autoconceito positivos (Goldfeld, 2002).

O principal objetivo da educação de Surdos não é a recuperação auditiva, mas a aquisição de uma língua que lhes dê a oportunidade de à “semelhança” dos pares ouvintes, comunicarem, interagirem socialmente, adquirirem conhecimentos e construïrem uma identidade própria enquanto membros de uma comunidade com uma cultura e línguas específica (Goldfeld, 2002). Tal só é possível através de um processo de aprendizagem dependente do reconhecimento da LGP como L1, mas em que também se valorize e promova competências em PE. É fundamental que ocorra num ambiente linguístico onde a comunicação se desenvolva naturalmente, tal como acontece com as crianças ouvintes através da língua oral (LO), em que se proporcione experiências linguísticas positivas em LG, como base para a aprendizagem de uma segunda língua.

As experiências de educação bilingue são recentes em Portugal, onde se iniciou apenas após o reconhecimento da LGP como língua oficial da comunidade Surda, em 1997. A educação assente num modelo bilingue é exigente e comporta, ainda, constrangimentos, nomeadamente pela falta de formação de formadores/professores de LGP e professores do ensino regular, no que respeita às especificidades da LGP e da população Surda.

É possível definir dois modelos de educação bilingue: bilinguismo simultâneo e bilinguismo sucessivo. O primeiro é caracterizado pelo acesso e pela estimulação das duas línguas paralelamente; já o segundo modelo caracteriza-se pelo ensino da L2 somente após a aquisição e a consolidação da L1 (Carmo *et al.*, 2007). A opção por um

modelo é importante e determina a forma como se processa a aquisição e desenvolvimento da linguagem. É possível classificar o bilinguismo como equilibrado ou dominante. O bilinguismo equilibrado caracteriza um grupo de falantes/gestuentes que apresentam igual competência em duas línguas ou dialetos, independentemente do contexto social e cultural. O bilinguismo dominante define sujeitos bilingues em que se verifica um maior domínio de uma das línguas, o nem sempre se aplica a todas as funções e domínios linguísticos (Hamers & Blanc, 2000).

Uma proposta de ensino bilingue para a comunidade Surda respeita as diferenças e especificidades culturais, sociais, metodológicas e curriculares inerentes à sua condição de Surdez. Neste âmbito, é fundamental que a escola não se preocupe apenas em alfabetizar as crianças Surdas, mas que tenha como prioridade a criação de condições para que sejam tornem autónomos no domínio da LG e da componente escrita da língua oficial do país (Skliar, 1997). A idade de aquisição (IA) é igualmente determinante na estruturação de estratégias e metodologias bilingues. Como tal, a IA na educação de Surdos é decisiva na capacidade de representação cognitiva, bem como no conhecimento e estruturação do pensamento. A relação entre todos estes fatores é fundamental na aquisição e desenvolvimento de uma língua.

Em suma, “there are many factors that influence the bilingual brain, most notably proficiency and age of acquisition, which have an impact on the way in which the brain organizes itself to deal with the difficult task of appropriately representing two languages and voluntarily switching between them. In the case of deaf bilinguals, there are increased challenges in the sense that two modalities and different brain areas are involved” (Mineiro *et al*, 2014: 195).

### **2.3. Educação Bilingue em Portugal**

A história da educação de Surdos em Portugal apresenta três períodos temporais, que caracterizam os principais recuos e avanços quanto ao reconhecimento da LGP e aos principais métodos/metodologias de ensino e de aprendizagem. Estes períodos são caracterizados da seguinte forma (Carvalho, 2007):

De 1823 a 1905 – educação baseada, essencialmente, em metodologias gestuais com suporte da componente escrita da Língua Portuguesa;

De 1906 a 1991 – domínio do oralismo devido à proibição do recurso à Língua Gestual, sendo esta medida uma das consequências do Congresso de Milão (que ocorreu no ano de 1880);

A partir de 1912 – início do desenvolvimento e implementação do modelo bilingue, com um forte contributo dos professores, técnicos e alunos do Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

Atualmente, em Portugal, o modelo bilingue é uma realidade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento linguístico dos Surdos. A sua pertinência, constatada ao longo do tempo, foi considerada não só pela necessidade da utilização de gestos para comunicar, aceder e compreender o mundo pelos Surdos; mas também pela preocupação com a educação. Da realização de um estudo com crianças Surdas (Amaral & Coutinho, 1992) concluiu-se que estas “não estavam a desenvolver todas as suas potencialidades, ficando muito aquém dos seus pares ouvintes – propuseram o uso do método bilingue, com base na LGP como primeira língua das crianças Surdas” (Carvalho, 2007: 70). Este modelo é determinante para e na educação de Surdos ao garantir a oportunidade de as aprendizagens serem desenvolvidas, primeiramente, em LGP, sendo a base para o ensino do PE, na sua componente escrita (embora, consoante o grau de surdez, possa ser também estimulada a LO).

O bilinguismo é um desafio aliciente, mas que só será profícuo se, para as duas línguas, forem definidos objetivos específicos que permitam que as crianças Surdas tenham uma proficiência adequada nas duas línguas, considerando a LGP, L1, e o PE, L2 (componente escrita) uma língua aprendida formalmente. Mas, como será possível se durante tanto tempo a LGP foi proibida?

A par do estudo referido e do qual sobressai a necessidade do recurso à LGP, o reconhecimento da LGP, em 1997, aquando da 4.ª revisão da Constituição da República Portuguesa, foi determinante para valorização desta língua e na sua integração na educação de crianças Surdas. No Decreto-Lei n.º 1/97, a LGP é

oficialmente considerada uma verdadeira língua, definindo-se como “(...) expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (capítulo III, artigo 74.º, alínea h).

Passados cerca de 10 anos deste reconhecimento, o papel da LGP na educação de Surdos é reforçado com a criação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o qual procura determinar que estas crianças frequentem (e se concentrem) em escolas de referência para a educação bilingue de alunos Surdos (EREBAS), a fim de serem criadas comunidades de referência linguística e cultural, que favoreçam a educação e o contacto com pares e adultos Surdos (DL 3/2008, artigo 23.º). Pretende promover um ensino por docentes Surdos e fluentes em LGP, beneficiando do acompanhamento e suporte de intérpretes de LGP. Este diploma legal define a criação da área curricular de LGP, reforçando o seu estatuto de L1, e pressupondo que a L2 respeita à componente escrita. Mais recentemente, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, define a respeito do ensino e educação de Surdos que “As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum (...)”, bem como “a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão” (artigo 15.º, pontos 1 e 4). Deste modo, estrutura-se uma educação sustentada em duas vertentes linguísticas e a definição de uma identidade bicultural através da qual os Surdos desenvolvem as suas potencialidades dentro da comunidade Surda e, paralelamente, se aproximem da cultura ouvinte.

A legislação atual garante a possibilidade de integração em duas comunidades (Surda e ouvinte). Contudo, continuam a existir constrangimentos, nomeadamente devido à escassez de formação para os professores/formadores de LGP Surdos e de os professores de ensino regular que trabalham diretamente com as crianças Surdas não terem formação adequada e especializada que lhes permita compreender as características e especificidades destas crianças, valorizando a importância e papel da

LGP como base para as aprendizagens. A falta de formação de professores é um constrangimento, uma vez que estes têm um papel determinante enquanto mediadores das aprendizagens de todas as crianças, sendo responsáveis pela gestão de todo o processo educativo e por ensino adequado para todos e para cada um (DL 54/2018, artigo 11.º ponto 4). De referir a escassez de materiais pedagógicos e didáticos de suporte ao desenvolvimento da LGP e da aprendizagem do PE, acentuado pela pouca organização e partilha de conhecimentos sobre as especificidades dos Surdos, a sua aprendizagem e as características da LGP. Contudo, surgiu, recentemente, um teste de avaliação de linguagem aferido para crianças Surdas portuguesas (Rodrigues, 2017).

O TAC-LGP (Teste de Avaliação da Compreensão da Língua Gestual Portuguesa) está validado para crianças Surdas em idade pré-escolar, entre os 5 e os 6 anos de idade composto por “oito grupos de questões que pretendem avaliar diferentes competências linguísticas relacionadas com a compreensão de uma língua, neste caso da LGP” (Rodrigues, 2007: 95), como vocabulário recetivo; querologia; morfologia; compreensão de enunciados e compreensão de narrativas. O TAC-LGP foi aplicado a cinco crianças Surdas profundas ou severas (com e sem dispositivos auditivos) que têm a LGP como L1. As principais limitações respeitam à aplicação num grupo restrito de crianças Surdas, o que condiciona a validação e, no quanto à estrutura, a importância de serem introduzidos itens que permitissem avaliar outros componentes linguísticos como a compreensão de classificadores, marcações de tempo, marcadores de espaço ou os opostos, a fim de a avaliação ser mais abrangente e real (Rodrigues, 2017).

O bilinguismo é a resposta eficaz para o desenvolvimento linguístico dos Surdos, contribuindo para a estimulação de competências cognitivas, sociais e emocionais. Neste âmbito, como linhas orientadoras, foi criado o Programa Curricular de LGP para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2007) e o Programa de Português L2 para Alunos Surdos (2011), com o objetivo de garantir o acesso à informação, à representação do mundo e ao conhecimento (Carmo *et al.*, 2007). Estes documentos são importantes, embora pouco atuais quando à evolução linguística e social dos Surdos e da comunidade ouvinte onde se inserem. Apesar de a educação bilingue ser

um direito de todas as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial do seu país (Moita *et al.*, 2011) há um longo caminho a percorrer quanto à aceitação, valorização e na sua implementação, sendo fulcral a adaptação dos documentos orientadores que fundamentam o modelo bilingue e a construção de materiais e recursos em LGP disponíveis para professores, técnicos especializados, famílias e para os próprios Surdos (Rodrigues, 2017).

### **2.3.1. A Língua Gestual Portuguesa na Educação Bilingue**

“A língua gestual é a minha verdadeira cultura. (...) O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu íntimo, o meu verdadeiro estilo. (...) Pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos “comunicantes”. (Laborit, 2000: 13)

Para a educação bilingue, pressupõe-se que “On one hand it can be seen has one of various educational options for deaf students, emphasizing the use of both sign language and written (and sometimes spoken) language for educational purposes, because advocates claim that using an accessible, visual language is the way to unlock the curriculum for deaf children (...). On the other hand, it is also part of the value system of culturally Deaf people at the least some hearing parents and professionals. (...) the sign language in society in general and education in particular is considered a human right” (Marschark, 2014: 22). Deste modo, o bilinguismo pressupõe, a nível escolar, a flexibilização de estratégias e medidas educativas, devendo ser privilegiadas atividades diferenciadas que incidam na aprendizagem informal e precoce de competências de leitura e escrita em LGP (Carmo *et al.*, 2007).

Salienta-se o papel das EREBAS como reforço específico de apoio à inclusão, à aprendizagem, com a finalidade de promover o desenvolvimento linguístico e o acesso ao currículo, tal como é definido no atual Decreto-Lei n.º 54/2018 (Pereira, 2018). Assim, a educação bilingue baseia-se num trabalho de articulação, cooperação e coresponsabilização entre a escola, os técnicos e as famílias, elementos fulcrais na gestão de todo o processo educativo.

No contexto português, a LGP é a língua natural das crianças Surdas e a base para a aprendizagem de uma segunda língua, o PE escrito. É utilizada na comunicação entre Surdos, em diferentes espaços e contextos, reduzindo as barreiras de comunicação (Goldfeld, 2002). É uma língua igual em si e por si, independente do PE na estrutura e no vocabulário, na qual os sinais são constituídos por diferentes componentes: orientação, configuração das mãos, localização, expressão facial e movimento corporal (Amaral & Coutinho, 2002).

Os defensores do modelo bilingue apoiam-se em dois argumentos (Marschark, 1993; Roots, 1999; Grosjean, Amaral & Coutinho, 1994; e.o.) quanto à sua relevância: (i) as crianças surdas, postas num ambiente de língua gestual, aprendem esta língua de forma espontânea, natural e similar ao modo como as crianças ouvintes aprendem a sua língua materna oral; e (ii) os gestos da língua gestual constituem um código linguístico específico tão útil, rico e complexo como qualquer língua oral. (Moita *et al.*, 2011). Neste contexto, a IA determina o modo como a educação bilingue se desenvolve e caracteriza. Quando a LG e a LO são adquiridas em sincronia desde o nascimento ou até ao primeiro ano de vida, designa-se por Bilinguismo Simultâneo ou de Raiz, pode ainda ser denominado como Bilinguismo Sucessivo ou Sequencial quando a criança cresce só tem a oportunidade de adquirir uma L2 por meio das suas vivências e experiências sociais (Butler & Hakuta, 2006). O bilinguismo engloba várias dimensões, pelo que não deve estar restrito ao conhecimento linguístico, mas ser entendido como um continuum dinâmico de conhecimentos decorrentes da proficiência linguística em LGP e em PE. Das várias dimensões destaca-se a importância e influência da IA no que respeita ao desenvolvimento linguístico e consequentes aprendizagens (Marschark, 2014). O quadro seguinte sintetiza os principais condicionantes e efeitos da aquisição de uma L2, sabendo-se que o desenvolvimento global do indivíduo será tanto mais eficaz quanto mais precoce for a aquisição.

Quadro 4 – Causas subjacentes aos efeitos da idade na L2 (adaptado de Singleton, 2005)

Áreas de estudo	Autores	Argumentos
Neurobiológico	Penfield & Roberts (1959) Lenneberg (1967) Diller (1981) Pulvermüller & Schumann (1994) Kim, Relkin, Lee & Hirsh (1997) Krashen (1975)	Perda de plasticidade cerebral; Lateralização da linguagem; Maturação das células cerebrais; Mielização; Representações cerebrais espaciais diferentes; Necessidade da teoria pós-púbere;
Cognitiva	Felix (1981) DeKeyser (2000); Paradis (2004) Bialystok & Hakuta (1999)	Competição entre estruturas executivas e linguísticas. Declínio da aprendizagem implícita; Declínio da maturação cognitiva.
Afetivo-emocional	Krashen (1985) Schumann (1978) Bialystok & Hakuta (1999) Muñoz & Singleton (2011)	Filtros afetivos; Aumento da distância social e psicológica; Fatores psicossociais; Quantidade e qualidade de <i>input</i> .

Em suma, o bilinguismo não é apenas um conhecimento, uma metodologia ou uma estratégia de educação, mas acima de tudo um direito que permite o acesso adequado à educação e integração, na comunidade Surda e ouvinte. Importa garantir que a criança Surda adquira as duas línguas, gestual e escrita/oral, através do acesso às

duas comunidades linguísticas (Surda e ouvinte) e que seja estimulada no sentido de aprender e aprofundar o conhecimento e a utilização da LGP e do PE. Deste modo, a criança será mais autónoma na sua comunicação, interação com os outros e na estruturação do seu pensamento, sendo um direito de todas as Crianças Surdas, independentemente do seu grau de surdez, crescer num ambiente bilingue (Estanqueiro, 2006).

### **2.3.2. O Português escrito na Educação Bilingue**

A LGP é o sistema linguístico acessível e natural para que os Surdos portugueses tenham um desenvolvimento linguístico e cognitivo mais abrangente e completo, revelando-se fulcral ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e devendo ser aprendida por todos (pais, familiares, amigos, professores, entre outros) (Baptista, 2010). Contudo, o conhecimento, o domínio e a comunicação através da LGP pela criança e pelos agentes educativos nem sempre é uma realidade (Afonso, 2008). Embora se reconheça que o modelo de educação bilingue assenta, primeiramente, na aquisição e desenvolvimento da LGP e, posteriormente, do PE na sua componente escrita. A língua escrita (em algumas situações, também a língua oral) será trabalhada segundo os princípios da aprendizagem de uma segunda língua. A representação escrita das LG, neste caso particular da LGP, assume um papel determinante para os Surdos, pela necessidade de representação dos sinais visuais-espaciais e da reprodução dos sons que não conseguem ouvir e dos gestos que os ouvintes não entendem (Stumpf, 2011).

A LGP assume-se, neste âmbito, como o meio privilegiado e facilitador do desenvolvimento de novas aprendizagens através do PE, na sua componente escrita. É através dos gestos que a criança conhece e interage com o Mundo, assumindo-se a LGP como fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto elemento de motivação e estímulo e proporcionando um suporte semântico e conceptual consistente.

Aprender uma segunda língua pressupõe a integração na comunidade onde é falada e, como tal, a aprendizagem engloba o conhecimento e compreensão dos seus aspetos históricos e culturais. Neste âmbito, é essencial haver um trabalho de coresponsabilização e parceria entre Crianças Surdas e professores, Surdos e ouvintes, perspetivando-se estratégias e atividades que deverão ser desenvolvidas nos primeiros anos de escolaridade da criança, por forma a garantir a aprendizagem das duas línguas (Morgado, 2012). O primeiro passo para que as crianças Surdas adquiram a leitura e a escrita é o domínio da língua gestual e, deste modo, a relação entre esta língua e as letras impressas. Ao contrário da LGP, adquirida, tanto quanto possível, de forma natural, as crianças necessitam de ser ensinadas a ler e a escrever. A leitura não acontece naturalmente, uma vez que consiste numa atividade complexa que pressupõe, por parte do leitor, a identificação visual da palavra, a correspondência ao seu significado, assim como a análise sintática e semântica das frases e compreensão global do texto lido, com base nas experiências pessoais de cada um. Consiste num processo interativo entre o leitor e o texto, no qual se verifica a reconstrução do significado do texto, pois só existe leitura se se verificar extração de significado. A escrita é, igualmente, uma competência aprendida, tanto para Surdos como ouvintes, consistindo numa importante forma de linguagem para os Surdos, sobretudo ao permitir a integração na comunidade ouvinte (Silva, 2010). Para a generalidade das crianças Surdas o acesso à leitura e escrita, embora coincidente com os períodos de apropriação pelos ouvintes, trata-se de uma aprendizagem formal que implica um trabalho muito específico, principalmente por não haver uma transposição direta da LGP para a componente escrita do PE. Neste âmbito, surge uma nova questão: *Será possível através do alfabeto, da ortografia, de uma LO proceder-se à tradução/transcrição da LGP?*

Idealmente, poderia dizer-se que é possível a transcrição fonética dos enunciados gestuais, contudo tal nem sempre acontece principalmente por a LGP (assim como as demais LG's) ser uma língua à qual não está consignada uma língua escrita. Assim, como modelo de transcrição (e não de tradução) foi muito utilizada a Glosa, na qual a cada gesto correspondia uma palavra escrita (Mineiro & Colaço, 2010), mas que

permite representar/descrever aspetos morfológicos e fonológicos que caracterizam os gestos.

O PE apresenta uma estrutura frásica em SVO (sujeito – verbo – objeto), sendo este o padrão quanto à posição dos constituintes numa frase e que define a maioria das relações gramaticais e sintáticas (Duarte & Brito, 1996). A organização frásica em SVO, nomeadamente no PE, é uma estrutura flexível em que a ordem das palavras pode ser alterada sem que o significado global da frase mude. Desta forma, a variação da ordem das palavras não é livre e a posição dos constituintes é dependente da função discursiva (Silva, 2012).

A ordem das palavras nas LG, por norma, difere da componente escrita da língua da comunidade ouvinte, podendo apresentar diferentes estruturas de acordo com a definição, regras e consoante os tipos de frases (Amaral *et al.*, 1994). Um primeiro estudo sobre a ordem das palavras em LG foi realizado em LIS (Lengua dei Segni Italiana), tendo sido, posteriormente, replicados noutros países. Foi possível concluir que, nas LG estudadas, a reversibilidade das frases influenciava a ordem dos constituintes e o significado a transmitir. No entanto, não foi fácil aferir a ordem e estrutura frásica das LG's dada a variabilidade da sua organização frásica e, muitas vezes, das restrições criadas pela estrutura das formas verbais.

Em LGP, o primeiro estudo relativo à organização e estruturação frásica foi realizado por Amaral e colegas (1994), a partir do qual se passou a considerar que a ordem frásica mais frequente da LGP é OSV, embora se tenha também concluído que em “índices substitutivos de pessoas ou locais no espaço sintático, a ordem das palavras passa a obedecer a regras mais restritivas, sobretudo em relação a verbos como COMPRAR, DIZER, DAR, VENDER, OFERECER, que «obrigam» a uma ordem SVO muito semelhante à língua falada e escrita” (Amaral *et al.*, 1994: 125). Considera-se, assim, que o PE apresenta uma estrutura em SVO e que, embora a estrutura mais frequente da LGP seja em OSV, as teorias não são consensuais nem conclusivas devido às variáveis que interferem diretamente na estruturação dos gestos.

O ensino da escrita para os Surdos é complexo e assemelha-se à aprendizagem de língua estrangeira que não dominam. Desenvolver competências de escrita implica desenvolver a capacidade de *“Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta a nossa organização de linguagem e o nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna”* (Peixoto, 2006: 209). Deste modo, o ensino do PE escrito a crianças Surdas ocorre a partir da construção de conhecimentos em LGP de forma consistente, contextualizada e significativa, a fim de permitir a significação das palavras em diferentes contextos linguísticos e comunicativos que possibilitem a aprendizagem da estrutura formal de uma língua escrita, das suas regras e gramática.

Como os Surdos sem benefícios com dispositivos auditivos não dispõem de conhecimentos linguísticos orais, a aprendizagem da leitura, assim como da escrita, exige o recurso a abordagens e metodologias pedagógicas diferenciadas, centradas nas suas especificidades linguísticas através do conhecimento e do respeito da gramática da LGP. A escrita é uma componente linguística da qual os Surdos não podem prescindir, dada a sua importância no acesso ao conhecimento, estruturação do pensamento e comunicação. Neste processo, a família tem um papel fulcral na motivação, incentivo e reforço de competências, de modo a garantir que as crianças não se sentem incapazes de adquirir o código escrito, de o ler e compreender (Silva, 2010).

Alguns estudos internacionais como, por exemplo, Gentile e Difrancesca (1969), Francesca (1972), Tribus e Karchmer (1977), (referidos em Reis, 2007) apontam para a existência de um atraso significativo no domínio da leitura e da escrita em crianças Surdas, comparativamente com os ouvintes. As principais dificuldades apresentadas devem-se a condicionalismos que derivam do PE escrito ser a L2, o que conduz, por norma, a um escasso vocabulário e conhecimento da estrutura sintática do PE, com implicações na descodificação das palavras, na compreensão do seu significado e da significância global da mensagem escrita (Reis, 2007). No entanto, por norma, é esta a sua língua de escolarização, o que torna o percurso linguístico e académico dos Surdos

mais complexo e com dificuldades acrescidas. Assim, as crianças a par da identificação e reconhecimento visual de palavras (pelo gesto e pela sua representação gráfica) consigam, simultaneamente, compreender e aplicar através da escrita o seu significado (Amaral & Coutinho, 2002).

Apesar das diferenças linguísticas e de acesso à comunicação e conhecimento, no domínio da leitura e escrita, o potencial apresentado por crianças Surdas é similar ao dos ouvintes. Através da aprendizagem e do domínio destas competências conseguem amenizar muitas dificuldades e barreiras impostas na sua comunicação, pois enquanto nos ouvintes a aprendizagem da leitura é sustentada por aquisições baseadas na linguagem oral; os Surdos realizam estas mesmas aprendizagens através de estímulos visuais relacionando, desta forma, os conhecimentos com o mundo que os rodeia.



## **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA**

Neste capítulo, é caracterizado o desenho de estudo e o seu tipo. Tendo em consideração a literatura previamente apresentada, são definidas as hipóteses em estudo. Em seguida, para melhor compreender o trabalho realizado, caracteriza-se a amostra e o grupo de controlo, a estrutura e aplicação da PALAS, bem como os procedimentos de análise dos dados.

### **3.1. Desenho e tipo de estudo**

Tendo em conta a importância atribuída ao trabalho de campo numa investigação, quer com um carácter quantitativo, quer qualitativo, importa abordar as questões e fundamentações metodológicas. Assim, será descrito o desenho de investigação que se assume como um estudo de carácter experimental, com características de uma Metodologia Mista (havendo a análise estatísticas dos dados e a sua interpretação à luz da revisão bibliográfica). Por forma a responder ao problema e questão de investigação é descrito o instrumento estruturado e utilizado, os procedimentos referentes à sua construção e posterior aplicação.

A presente investigação, dado o seu âmbito e finalidade, é entendida como um estudo exploratório, que consiste numa estratégia metodológica viável quando “a revisão de literatura revela que há temas não pesquisados e ideias vagamente relacionadas com o problema em estudo; ou seja, se desejarmos pesquisar sobre alguns temas e objetos com base em novas perspetivas e ampliar os estudos já existentes” (Sampieri *et al.*, 2006: 99). No âmbito desta investigação, traduz-se numa forma de se tentar relacionar o desenvolvimento lexical com as especificidades de crianças Surdas.

#### **3.1.1. Questão orientadora e Hipóteses de Estudo**

Com a presente investigação, nomeadamente através da aplicação e análise da Prova de Avaliação Lexical para Alunos Surdos (PALAS), pretende-se verificar a

aplicabilidade desta Prova com vista à possibilidade de se estruturar um instrumento de avaliação lexical para crianças Surdas.

As questões orientadoras e as hipóteses foram formuladas a partir da literatura e de estudos/investigações já realizados, tendo presente as características da amostra, a natureza da PALAS, tentando-se dar resposta à seguinte Questão de Estudo:

Como avaliar o vocabulário/léxico de crianças com surdez pré-linguística do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Com base na Questão de Estudo, a prova estruturada (PALAS) e as variáveis definidas foram identificadas as seguintes hipóteses de estudo:

**Hipótese 1:** Quanto maior a faixa etária das crianças Surdas, melhor o desempenho lexical na componente de PE e de LGP;

**Hipótese 2:** A existência de ajudas técnicas (exemplo: Implante Coclear ou Prótese Auditiva) melhora o desempenho lexical na componente de PE e de LGP;

**Hipótese 3:** A diferença de género (feminino / masculino) melhora o desempenho lexical na componente na componente de PE e em LGP;

**Hipótese 4:** A integração de crianças Surdas em turmas bilingues (integração das crianças Surdas em turmas de crianças ouvintes) melhora o desempenho lexical na componente de PE e em LGP;

**Variáveis dependentes:** Idade; Género; Ajudas Técnicas (existência ou não); Turma; Aquisição da LGP.

### 3.2. Amostra

A amostra constituída por 40<sup>1</sup> crianças com surdez bilateral profunda e pré-linguísticas, entre os 7;00 e os 10;11 anos de idade (16 do sexo feminino e 24 do sexo masculino). Dadas as características da amostra, esta apresenta-se como uma amostra por conveniência. Destas 40 crianças Surdas, 11 têm IC (Implante Coclear), 14 têm PA (Prótese Auditiva) e 15 não têm ajuda técnica. A faixa etária dos 7;00-7;11 é constituída por 9 crianças Surdas, a faixa etária dos 8;00-8;11 é constituída por 8 crianças Surdas, a faixa etária dos 9;00-9;11 é constituída por 9 crianças Surdas e a faixa etária dos 10;00-10;11 é constituída por 14 crianças Surdas. Para responder a este critério, procedeu-se, previamente, à aplicação das Matrizes Coloridas de Raven a todas as crianças Surdas. Embora, como professora de Educação Especial, não me seja permitida a aplicação desta prova, o motivo que conduziu ao seu emprego prendeu-se com a maioria das escolas não dispor de Psicóloga Educacional.

A aplicação das Matrizes Coloridas de Raven e da PALAS foi realizada de forma individual, estando apenas presentes a investigadora e as crianças Surdas, numa sala diferente da sala de aula regular das crianças participantes na investigação.

Constituiu-se um grupo de controlo de 96 crianças ouvintes portuguesas com desenvolvimento típico de faixas etárias emparelhadas às da amostra, de uma escola do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Terras de Laru. As crianças, também com idades compreendidas entre os 7;00 e os 10;11 meses de idade, realizaram a Parte I da PALAS tentando-se, a partir dos resultados obtidos, estabelecer uma análise comparativa face à avaliação em PE pelas crianças Surdas. O número de crianças ouvintes foi dobrado em relação ao de crianças Surdas, para que houvesse uma relação mais significativa entre o grupo de controlo e a população clínica em estudo.

O grupo de controlo composto por 96 crianças ouvintes com desenvolvimento típico é constituído por 51 crianças do sexo feminino e 45 crianças do sexo masculino.

---

<sup>1</sup> A PALAS foi, globalmente, aplicada a 49 crianças Surdas, tendo sido utilizados dados referentes a 40 crianças.

A faixa etária dos 7;00-7;11 é constituída por 29 crianças ouvintes, a faixa etária dos 8;00-8;11 é constituída por 32 crianças ouvintes, a faixa etária dos 9;00-9;11 é constituída por 24 crianças ouvintes, e a faixa etária dos 10;00-10;11 é constituída por 11 crianças ouvintes.

No total, a amostra e o grupo de controlo são compostos por 136 crianças.

Tabela 1 – Caraterização da amostra (crianças Surdas e ouvintes)

		Surdos (n=40)		Ouvintes (n=96)	
		Freq	%	Freq.	%
<b>Idade em classes</b>	7 a 7;11	9	22,5	29	30,2
	8 a 8;11	8	20,0	32	33,3
	9 a 9;11	9	22,5	24	25,0
	10 a 10;11	14	35,0	11	11,5
	Total	40	100,0	96	100
<b>Género Crianças</b>	Feminino	16	40,0	51	53,1
	Masculino	24	60,0	45	46,9
	Total	40	100,0	51	53,1
<b>Ajudas Técnicas</b>	Implante	11	27,5		
	Prótese	14	35,0		
	Sem ajuda	15	37,5		
	Total	40	100,0		
<b>Turma Mono/Bilingue</b>	Bilingue	6	15,0		
	Monolingue	34	85,0		
	Total	40	100,0		

A amostra é muito heterogénea, principalmente quanto às faixas etárias e ao género, devido à composição e constituição das turmas nas diferentes EREBAS. As crianças Surdas pertencem, na sua maioria, a turmas monolingues, formadas apenas por crianças Surdas, havendo apenas seis crianças Surdas que integram turmas bilingues formadas por crianças maioritariamente ouvintes.

Podem considerar-se outras variáveis em relação às crianças Surdas, como, por exemplo, o seu ano de escolaridade e a data da iniciação à LGP. Quanto ao ano de escolaridade verifica-se que, a maioria das crianças Surdas integra o 1.º Ciclo do EB mais tarde que as crianças ouvintes, devido a adiamento da escolaridade ou à necessidade de desdobramento curricular (frequência, no 2.º ano por exemplo, em dois anos letivos, como forma de adquirirem e consolidarem os conteúdos e as competências previstas). Deste modo, verifica-se, frequentemente, um desfasamento etário entre crianças Surdas e ouvintes num mesmo ano de escolaridade. a idade de iniciação da aprendizagem da LGP é determinante porque o desenvolvimento de uma LG, assim como das LO, obedece a padrões que caracterizam o desenvolvimento das crianças (Marschark, 2018). Todas as crianças Surdas participantes nesta investigação iniciam a aquisição da LGP antes do ingresso no 1.º Ciclo. Assim, não foi possível estabelecer uma comparação entre crianças Surdas que iniciaram precocemente a aquisição da LGP com as que iniciaram mais tardiamente.

Para a recolha dos dados, realizou-se um contacto com todas as EREBAS do continente, e, após a colaboração com a direção de cada EREBAS, contactou-se os docentes de Educação Especial que acompanham as crianças Surdas. Todos os participantes tinham a autorização formal dos seus Encarregados de Educação (Anexo 1).

O contacto com as EREBAS possibilitou que fossem prestados esclarecimentos sobre a finalidade do estudo e as principais características da PALAS, sendo garantida que seria salvaguardada a confidencialidade e o anonimato das crianças Surdas e respetivas escolas de referência (EREBAS). Deste modo, foi aceite a colaboração dos seguintes Agrupamentos de Escolas: EREBAS de Santa Maria da Feira; EREBAS do Agrupamento de Escolas João de Deus (em Faro); EREBAS de Coimbra (Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro); EREBAS de Évora; e Instituto Jacob Rodrigues Pereira – Casa Pia de Lisboa. Foi ainda realizado o contacto com a EREBAS de Torres Novas, embora não fosse obtida autorização por parte dos Encarregados de Educação das crianças Surdas que frequentavam o 1.º Ciclo do EB.

A aplicação da PALAS à população infantil Surda teve como objetivo a recolha de dados, a partir dos resultados decorrentes do seu desempenho individual na referida Prova. Avalia-se, em simultâneo, a construção da Prova, o seu processo de aplicação e, sobretudo, a sua adequação às diferentes faixas etárias e anos de escolaridade.

### **3.3. Instrumento de recolha de dados – PALAS**

Atendendo às variáveis e às questões de investigação, este estudo tem como objetivo a construção e o início da validação de um instrumento de avaliação lexical com uma componente em PE e outra em LGP, tendo crianças surdas com idade entre os 7;00 e os 10;11 anos como população-alvo.

A PALAS é uma prova composta por duas partes: na Parte I avalia-se o vocabulário tendo por base o PE (através da Leitura) e na Parte II é avaliado o vocabulário em LGP.

A sua estruturação implicou um estudo prévio sobre instrumentos de avaliação linguística em LGP, em Portugal, tendo-se verificado apenas a existência de um (Rodrigues (2007). Deste modo, a definição das diferentes atividades/tarefas baseou-se em testes de linguagem e de vocabulário (nacionais e internacionais) aferidos para crianças ouvintes, destacando-se:

- Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro; 2010) – é uma prova que tem como princípio a avaliação da velocidade e da precisão leitora, através da leitura de palavras. Destina-se a crianças do 1.º Ciclo do EB;
- GOL-E (Sua Kay & Santos; 2014) – teste indicado para crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e os 7 anos e 11 meses, que permite avaliar a linguagem oral e possíveis perturbações. Abrange três componentes da linguagem: Semântica, Morfossintaxe e Fonologia;
- Provas de Avaliação de Linguagem Complexa (Santos *et al.*; 2013) – avalia e identifica possíveis perturbações da linguagem, nomeadamente afasias decorrentes de

processos neuro degenerativos. Destina-se à população adulta, embora as atividades possam ser adaptadas para crianças em idade escolar (Pré-escolar e 1.º Ciclo do EB);

- Teste de Avaliação Semântica – TAS (Kay, Tavares & Santos; 2015) – teste para crianças entre os 7 anos e os 13;11 anos para avaliação da linguagem, sobretudo na área da semântica, por forma a se intervir, atempadamente, a perturbações ou dificuldades que comprometam a aquisição da leitura e da escrita;

- Inventário de MACARTHUR – Bates del Desarrollo de Habilidades I e II (MacArthur; 2009) – aplicado a crianças entre os 8 e os 18 meses (nível I) e entre os 16 e os 30 meses (nível II). Permite avaliar competências de comunicação, registando-se o vocabulário emergente demonstrado pelas crianças e a sua capacidade e competência de comunicação com os outros.

- TAC-LGP – Teste de Avaliação da Compreensão da Língua Gestual Portuguesa (Rodrigues, 2007)<sup>2</sup> aplicado a crianças em idade pré-escolar (entre os 5 e os 6 anos de idade) com o objetivo de avaliar diferentes áreas gramaticais da LGP, como forma de se aferir se a criança compreende a língua e a sua estrutura de forma efetiva ou se apresenta dificuldades.

Na construção de testes *standard* para Surdos, em relação à linguagem, é difícil pois há que atender aos diversos elementos linguísticos que interferem diretamente na sua aquisição e desenvolvimento. Neste âmbito, “researchers looking for a tool to assess the natural sign language of their country frequently turn to existing tests developed for another natural sign language as a template. However, the attempt to measure similar, or identical, constructs across different languages by adapting or translating tests often results in complications.” (Haug & Mann, 2008: 138). Ou seja, é importante encontrar e definir formas de avaliação para as LG, a partir de instrumentos e recursos já existentes para a língua materna de cada país ou numa outra LG, os quais servirão de modelo e de base de reestruturação. Não é suficiente, na construção ou adaptação de um teste/prova de avaliação linguística para Surdos,

---

<sup>2</sup> Aquando da construção da PALAS e da sua aplicação, o TAC-LGP não existia.

apenas a tradução de outros testes ou atividades dadas as diferenças e especificidades linguísticas da LG, neste caso particular da LGP.

A PALAS (Apêndice 1) apresenta-se como um instrumento de avaliação formado por sequências de tarefas lexicais, em PE e em LGP, nas quais o suporte visual, o recurso a estímulos e *feedback* em LGP são uma constante e se assumem como um facilitador ao longo da prova.

O desenho e a construção compreenderam, de forma sucinta, as seguintes etapas:

1. Construção da Prova de Avaliação Lexical para Alunos Surdos;
2. Recolha de dados:
  - a. Avaliação da PALAS por alguns especialistas (Professora Doutora Maria Emília Santos (Psicóloga e Terapeuta da Fala); Mestre Helena Carmo (Formadora de LGP e Mestre em LGP e Educação de Surdos); criança Surda);
  - b. Aplicação das “Matrizes Coloridas de Raven”;
  - c. Aplicação da prova a crianças surdas de diferentes Escolas de Referência;
3. Análise de dados: análise da grelha de aplicação e avaliação da PALAS.

O vocabulário constante nas atividades da PALAS resultou da seleção das principais classes gramaticais que integram o Programa Curricular de LGP e o Programa Curricular de Português (L2) para Alunos Surdos, ou seja, Nomes, Verbos e Adjetivos. Optou-se por palavras mais frequentes nos manuais escolares do 1.º Ciclo do EB. Contudo, teria sido importante consultar listagens de palavras aferidas tanto para crianças Surdas como para crianças Ouvintes, enquanto guia orientador para as diferentes faixas etárias a que destina a PALAS, o que possibilitaria uma melhor compreensão do léxico a avaliar, de acordo com as características e especificidades do PE e da LGP.

### 3.3.1. Estrutura da PALAS

A Parte I da PALAS – avaliação em PE – é composta por quatro atividades (duas tarefas de Identificação de palavras; uma relativa a Pares Mínimos; e uma outra referente a Sinónimos e Antónimos). A referir que, em cada tarefa é apresentado um exemplo, em formato escrito e explicitado em LGP, para ilustrar o seu objetivo e o que se pretende que a criança realize.

A atividade de Identificação de Palavras (Atividades 1 e 2 no Apêndice 1) é constituída por duas tarefas e tem como função a associação de uma palavra a uma imagem correspondente de entre um conjunto de imagens representativas de nomes comuns, adjetivos qualificativos e verbos, tendo a criança que numerar as imagens presentes na folha de Prova consoante as palavras apresentadas. Os vocábulos usados pertencem à classe dos nomes, dos verbos e dos adjetivos. A opção por estas três classes de palavras se deveu a serem as mais utilizadas no PE (Azeredo, Pinto & Azeredo; 2018).

A atividade Pares de Mínimos (Atividades 3 no Apêndice 1) é constituída por uma tarefa e pretende-se com esta que, perante frases que incluem pares mínimos (palavras que se distinguem em apenas um som, em posição inicial, medial ou final, mas que apresentam um significado diferente), as crianças identifiquem a palavra que melhor se integra, selecionando a frase correta.

A última atividade Sinónimos e Antónimos (Atividades 4 no Apêndice 1) é constituída por uma tarefa e consiste na identificação de sinónimos ou antónimos em contexto frásico. Considera-se uma tarefa importante para a avaliação lexical pois revela o conhecimento e a organização lexical: “A antonímia e a sinonímia constituem um dos acessos à estruturação de uma língua – e, por conseguinte, uma forma de organização do léxico” (Sua Kay, Tavares & Santos; 2015: 8), uma vez que a criança terá que conhecer e atribuir diferentes significados a uma mesma palavra, assim como compreender variações de um conceito.

Na Parte II da PALAS – avaliação em LGP – as atividades são semelhantes à Parte I quanto à estruturação e finalidade diferindo, sobretudo, no estímulo ser numa modalidade linguística diferente.

A atividades de Identificação de Gestos (Atividades 1 e 2 no Apêndice 1) é constituída por duas tarefas à semelhança da Parte I. A primeira tarefa (Atividade 1) tem como objetivo a associação de um gesto à imagem que lhe corresponde de entre um conjunto de imagens representativas de nomes comuns, adjetivos qualificativos e verbos, tendo a criança que numerar as imagens presentes na folha de Prova consoante a ordem dos gestos produzidos pelo avaliador.

A segunda tarefa da atividade Identificação de Gestos (Atividade 2 no Apêndice 1) baseia-se na apresentação de uma imagem, tendo as crianças que identificar objetos e/ou situações indicados pela investigadora, através dos respetivos gestos.

Na Parte II, avaliação em LGP, existe uma tarefa complementar na atividade Identificação de Gestos (Atividade 3 no Apêndice 1) que não consta na Parte I, avaliação em PE. Esta tarefa denomina-se como Expressão Gestual e tem como finalidade a produção de gestos sobre uma imagem apresentada, nomeando, de forma autónoma e espontânea, os elementos nela presentes.

A atividade Pares Mínimos (Atividades 4 no Apêndice 1) é, em tudo semelhante, ao já descrito aquando da caracterização da atividade que integra a Parte I. Contudo, diz respeito aos pares mínimos da LGP. Para esta atividade em LGP, os pares mínimos apresentados são distintos pela alternância da configuração do gesto. Os gestos representados estão integrados em frases e são apresentados em LGP pelo avaliador.

Na última atividade, referente à definição de Sinónimos e Antónimos (Atividades 5 no Apêndice 1), optou-se pelos mesmos exemplos utilizados em PE na Parte I desta prova, com a diferença de o estímulo ser em LGP. Esta tarefa consiste na identificação de sinónimos ou antónimos em contexto frásico.

Através das da PALAS, pretende-se analisar e compreender diferentes dimensões lexicais, nas diferentes atividades e nas tarefas estruturadas, tendo presente que o

desenvolvimento lexical depende do contexto em que a criança Surda se encontra e das suas experiências sociais, escolares e familiares.

### **3.4. Procedimentos**

Num estudo deve questionar-se, de forma incessante, os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber a forma como estes vivem e interpretam as suas experiências e simultaneamente se organizam (Bogden & Bliken, 2010). Neste tipo de investigação, o investigador tem um papel determinante pois constitui-se como o principal instrumento de recolha de dados, considerando-se que a “validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (Carmo & Ferreira, 2008). Neste âmbito, questiona-se o facto de a sua presença ter interferido, em algumas situações, no desempenho por parte dos participantes que estão a ser avaliados.

Embora seja uma variável de difícil controlo e que pode comprometer os resultados, o investigador deve interagir, o mais possível e de forma natural, por forma a que os resultados traduzam as reais capacidades e competências das crianças (Bogden & Bliken, 2010).

Durante a aplicação da PALAS verificou-se que as instruções dadas nas tarefas em LGP em ambas as partes da Prova às crianças Surdas foram um facilitador para a compreensão das tarefas/atividades propostas o que, por sua vez, influenciou, positivamente, o desempenho da amostra. Um outro facilitador diz respeito à aplicação ter ocorrido individualmente, o que possibilitou uma maior concentração da atenção e uma melhor interação entre a investigadora e cada uma das crianças, potenciando-se, assim, um ambiente mais adequado de trabalho e de avaliação em que as crianças não sentissem “receio” de errar ou de tentar realizar as atividades, mesmo as mais complexas ou em que sentiam maiores dificuldades.

### **3.4.1. Procedimentos de aplicação da PALAS**

Importa, sumariamente, referir os principais procedimentos inerentes à construção da PALAS.

Preferencialmente, a aplicação deve ter início pela parte correspondente ao PE e só depois ser realizada a componente referente à avaliação através da LGP, sem limite de tempo para a conclusão de cada uma das partes desta Prova.

A PALAS foi apresentada, a todos as crianças (Surdas e ouvintes), em suporte papel em formato de livro. Tanto na Parte I como na Parte II, as crianças registaram (a lápis), na própria prova, as suas respostas. Na Parte II, os estímulos, foram todos em LGP e realizados pela investigadora.

A cotação de cada tarefa, independentemente da parte da Prova, é de 0 (incorreto) ou 1 (correto) consoante a resposta dada pelas crianças. Excetua-se, apenas, a atividade “Expressão Gestual” que, por ser uma atividade de expressão livre, se considera como resposta correta todos os gestos realizados adequadamente com base na imagem. No final, é realizada a cotação das respostas, em documento próprio, procedendo-se ao cálculo dos resultados obtidos em cada atividade, de modo a obter a percentagem de êxitos e erros e, assim, se definir o perfil de compreensão e de desenvolvimento lexical das crianças Surdas participantes.

Nos procedimentos de aplicação da PALAS há a salientar que as instruções/leitura dos enunciados são em LGP, sendo apenas esclarecidas dúvidas quanto à instruções e não à leitura/compreensão de palavras ou gestos. Integra ainda os procedimentos o facto de aquando da realização da Parte II, não haver a possibilidade de as crianças alterarem o que foi realizado na Parte I.

Por último, os resultados obtidos integram uma base de dados do sistema de tratamento de dados SPSS para análise estatística, verificação da validade e consistência da Prova e para a comprovação das variáveis da investigação.

### 3.4.2. Processamento de Análise dos dados

Os dados foram analisados através do programa *SPSS (Statistical Package for Social Science) 22.0 for Windows*. As principais análises efetuadas incidiram na amostra referente a crianças Surdas (N=40), embora para a caracterização geral e, com vista a serem realizadas inferências comparativas, usou-se, em algumas situações a totalidade da amostra (N=136). Recorreu-se à estatística descritiva para a análise quantitativa e estatística inferencial, com vista a verificar a existência de uma distribuição normal de acordo com as variáveis definidas, através da aplicação dos testes de Kolmogorov e Shapiro-Wilkinson, sendo também verificados os valores de Skweness e Kurtose relativamente aos desvios à normalidade. Recorreu-se ao teste de Levéne para averiguar a homogeneidade de variâncias entre grupos no total de cada parte da PALAS (PE e LGP). Em função dos resultados dos testes de normalidade e homogeneidade foi usada a ANOVA de Welch. Nos testes foi considerado um nível de significância ( $p$ ) de 0,05, com exceção dos valores de “Partial Eta Square” que correspondem a  $\eta^2_p$  entre 0,06 e 0,25, devido aos N’s corresponderem a grupos pequenos. No capítulo 5, apresentam-se os resultados gerais da PALAS e a respetiva interpretação de acordo com a revisão da literatura.



## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos pela aplicação da PALAS à população infantil Surda, comparando o desempenho por faixas etárias e considerando-se as outras variáveis em análise. Também são apresentados os resultados comparativos entre o desempenho das crianças Surdas e ouvintes. Por fim, verifica-se a fiabilidade e a consistência interna de cada atividade e dos seus itens.

### 4.1. Resultados Gerais

Na apresentação dos resultados importa referir a existência de normalidade da distribuição da amostra, especialmente quando esta apresenta uma grande variabilidade, como no caso da população em estudo. De acordo com os valores obtidos no teste de Shapiro-Wilk (Tabela 2) verifica-se a inexistência de normalidade em muitas das faixas etárias.

Tabela 2 - Valores de Normalidade para a amostra nas atividades da Parte I da PALAS

		Sig.
Ident. Palavras 1	7 – 7;11	,022
	8 – 8;11	,070
	9 – 9;11	,224
	10 – 10;11	,075
Ident. Palavras 2	7 – 7;11	,113
	8 – 8;11	,341
	9 – 9;11	,323
	10 – 10;11	,151
Pares Mínimos	7 – 7;11	,001
	8 – 8;11	,035
	9 – 9;11	,031
	10 – 10;11	,004
Sinónimos/Ant.	7 – 7;11	,000
	8 – 8;11	,009
	9 – 9;11	,003
	10 – 10;11	,013

Tabela 3 - Valores de Normalidade para a amostra nas atividades da Parte II da PALAS

		Sig.
Ident. Gestos 1	7 – 7;11	,110
	8 – 8;11	,002
	9 – 9;11	,000
	10 – 10;11	,000
Ident. Gestos 2	7 – 7;11	,006
	8 – 8;11	,004
	9 – 9;11	,001
	10 – 10;11	,000
Expressão Gestual	7 – 7;11	,000
	8 – 8;11	,000
	9 – 9;11	,000
	10 – 10;11	,000
Pares Mínimos	7 – 7;11	,693
	8 – 8;11	,024
	9 – 9;11	,006
	10 – 10;11	,233
Sinónimos/Ant.	7 – 7;11	,364
	8 – 8;11	,013
	9 – 9;11	,248
	10 – 10;11	,211

Foi verificado se os desvios à normalidade são pouco ou muito severos, através do valor de Skweness < 3 e Kurtose <7 (Tabela 4). Verificou-se, nas diferentes atividades e respetivas tarefas, que os valores de SK e de K indicam que não existem desvios severos à normalidade e que é possível o recurso a uma estatística paramétrica.

Contudo, verificou-se uma exceção na tarefa Expressão Gestual com desvios severos à normalidade em todas as faixas etárias, tendo-se recorrido ao uso do teste Kruskal-Wallis. Nas restantes atividades e respetivas tarefas, da Parte I e da Parte II da PALAS, a análise estatística foi realizada com recurso ao teste Manova.

Tabela 4 – Valores referentes à Normalidade das atividades e tarefas da PALAS, de acordo com os valores de Skewness e Kurtosis

		Idade em classes	Statistic			Idade em classes	Statistic
Ident. Palavras 1	7 a 7;11	Skewness	1,030	Ident. Gestos 1	7 a 7;11	Skewness	-,244
		Kurtosis	-,281			Kurtosis	-1,794
	8 a 8;11	Skewness	-1,427		8 a 8;11	Skewness	-,999
		Kurtosis	1,845			Kurtosis	-1,039
	9 a 9;11	Skewness	,504		9 a 9;11	Skewness	-2,013
		Kurtosis	-,725			Kurtosis	4,000
10 a 10;11	Skewness	,044	10 a 10;11	Skewness	-2,405		
	Kurtosis	-1,613		Kurtosis	4,654		
Ident. Palavras 2	7 a 7;11	Skewness	-,080	Ident. Gestos 2	7 a 7;11	Skewness	-1,600
		Kurtosis	-1,714			Kurtosis	3,194
	8 a 8;11	Skewness	-,528		8 a 8;11	Skewness	-1,323
		Kurtosis	-,954			Kurtosis	,875
	9 a 9;11	Skewness	-,872		9 a 9;11	Skewness	-1,501
		Kurtosis	1,222			Kurtosis	1,467
10 a 10;11	Skewness	,089	10 a 10;11	Skewness	-1,566		
	Kurtosis	-1,323		Kurtosis	,501		
Pares Mínimos 1	7 a 7;11	Skewness	1,176	Expr. Gestual	7 a 7;11	Skewness	-2,796
		Kurtosis	-,462			Kurtosis	7,967
	8 a 8;11	Skewness	-1,780		8 a 8;11	Skewness	-2,828
		Kurtosis	4,006			Kurtosis	8,000
	9 a 9;11	Skewness	-,961		9 a 9;11	Skewness	-2,121
		Kurtosis	-,380			Kurtosis	4,000
10 a 10;11	Skewness	-,318	10 a 10;11	Skewness	-2,295		
	Kurtosis	-1,808		Kurtosis	3,792		
Sinónimos/Ant. 1	7 a 7;11	Skewness	,882	Pares Mínimos	7 a 7;11	Skewness	-,575
		Kurtosis	-1,603			Kurtosis	-,310
	8 a 8;11	Skewness	-1,862		8 a 8;11	Skewness	-1,706
		Kurtosis	4,962			Kurtosis	3,293
	9 a 9;11	Skewness	-1,234		9 a 9;11	Skewness	-1,950
		Kurtosis	-,144			Kurtosis	3,891

10 a 10;11	Skewness	-,299	10 a 10;11	Skewness	-,743
	Kurtosis	-1,638		Kurtosis	,191
Sinónimos/Ant.	7 a 7;11		Sinónimos/Ant.	Skewness	-,107
				Kurtosis	-,643
Sinónimos/Ant.	8 a 8;11		Sinónimos/Ant.	Skewness	-1,916
				Kurtosis	4,145
Sinónimos/Ant.	9 a 9;11		Sinónimos/Ant.	Skewness	,176
				Kurtosis	-1,171
Sinónimos/Ant.	10 a 10;11		Sinónimos/Ant.	Skewness	,570
				Kurtosis	-,027

#### 4.1.1. Resultados de Desempenho das Crianças Surdas (Parte I e Parte II)

##### 4.1.1.1. Comparação por faixa etária em cada tarefa

Quanto ao desempenho e aos resultados obtidos pelas crianças Surdas, em cada atividade e tarefas da PALAS, foram elaboradas tabelas que sintetizam os resultados distribuídos pelas faixas etárias definidas.

Relativamente ao desempenho das crianças Surdas nas atividades da Parte I da PALAS e com base no teste estatístico MANOVA verificou-se que os resultados obtidos pelas crianças Surdas indicam que à medida que a idade aumenta o desempenho é, gradualmente, mais favorável, verificando-se que as faixas etárias dos 8 -8;11 e dos 9-9;11 anos são as que apresentam melhores desempenhos nas atividades e tarefas da Parte I da PALAS.

Nas crianças ouvintes o desempenho é mais homogêneo nas diferentes faixas etárias, embora também se verifique uma melhoria de resultados com o aumento da idade. As crianças Surdas nas faixas etárias dos 10 – 10;11 apresentam resultados inferiores às crianças Surdas das faixas etárias dos 8 -8;11 e dos 9-9;11 anos em todas as atividades e tarefas da Parte I. No que respeita ao desempenho em PE, as crianças Surdas apresentam maiores dificuldades e resultados menos favoráveis que as crianças ouvintes (Tabela 6).

Tabela 5 – Comparação estatística dos resultados das atividades da Parte I, por faixa etária em crianças ouvintes

		Média
Ident. Palavras 1	7 a 7;11	8,59
	8 a 8;11	9,84
	9 a 9;11	10
	10 a 10;11	10
Ident. Palavras 2	7 a 7;11	8,97
	8 a 8;11	9,09
	9 a 9;11	9,67
	10 a 10;11	9,72
Pares Mínimos 1	7 a 7;11	9,07
	8 a 8;11	9,12
	9 a 9;11	9,58
	10 a 10;11	9,91
Sinónimos/Ant. 1	7 a 7;11	7
	8 a 8;11	8,06
	9 a 9;11	8,29
	10 a 10;11	8,55

Tabela 6 – Comparação estatística dos resultados das atividades da Parte I, por faixa etária em crianças Surdas

		Média
Ident. Palavras 1	7 a 7;11	3,00
	8 a 8;11	6,88
	9 a 9;11	6,44
	10 a 10;11	4,86
Ident. Palavras 2	7 a 7;11	3,00
	8 a 8;11	6,00
	9 a 9;11	6,78
	10 a 10;11	4,86
Pares Mínimos 1	7 a 7;11	2,67
	8 a 8;11	6,88
	9 a 9;11	6,11
	10 a 10;11	5,36
Sinónimos/Ant. 1	7 a 7;11	2,44
	8 a 8;11	5,88
	9 a 9;11	4,89
	10 a 10;11	4,64

De acordo com o desempenho das crianças Surdas nas atividades e tarefas da Parte II da PALAS, observa-se que à medida que a idade aumenta o desempenho é gradual, verificando-se que a faixa etária correspondente aos 10 – 10;11 anos é a que corresponde a melhores desempenhos, com ênfase para as tarefas da atividade “Identificação de Gestos” (média de resultados de 9,50 e de 9,79 respectivamente) e na atividade “Expressão Gestual” (média de resultados de 9,86). No entanto, estas crianças Surdas da faixa etária mais velha apresentou um desempenho que pode ser considerado como inferior na atividade “Sinónimos e Antónimos”, verificando-se, também, diferenças significativas nas diferentes faixas etárias (Tabela 7).

Tabela 7 – Comparação estatística dos resultados obtidos nas atividades da Parte II, por faixa etária em crianças Surdas

		Média
Ident. Gestos 1	7 a 7;11	7,78
	8 a 8;11	8,75
	9 a 9;11	8,67
	10 a 10;11	9,50
Ident. Gestos 2	7 a 7;11	9,22
	8 a 8;11	9,50
	9 a 9;11	9,56
	10 a 10;11	9,79
Expressão Gestual	7 a 7;11	9,33
	8 a 8;11	9,12
	9 a 9;11	9,67
	10 a 10;11	9,86
Pares Mínimos	7 a 7;11	6,89
	8 a 8;11	7,37
	9 a 9;11	7,33
	10 a 10;11	7,93

Sinónimos/Ant.	7 a 7;11	6,67
	8 a 8;11	6,00
	9 a 9;11	7,44
	10 a 10;11	6,57

Os resultados obtidos na primeira aplicação da PALAS podem ser entendidos, globalmente, como relevantes para o objetivo inicialmente definido, de acordo as variáveis em estudo. São também importantes para a futura reformulação deste instrumento de avaliação.

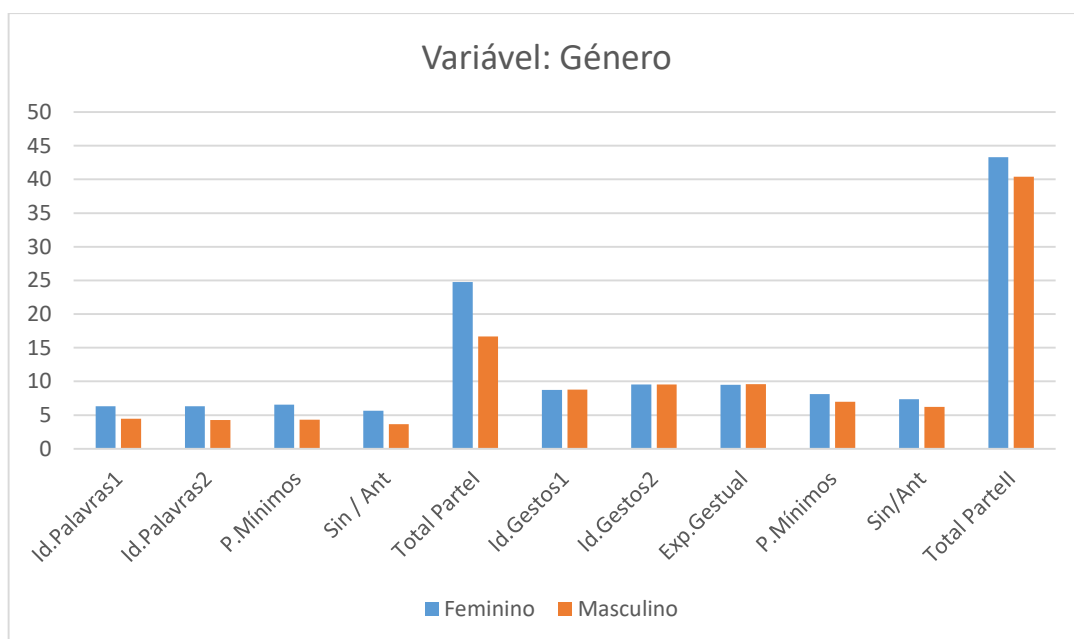
#### 4.1.2. Resultados do Impacto das Variáveis Extralinguísticas

Os resultados da aplicação do teste MANOVA (e da ANOVA de Welch, para a variável Género), para as variáveis (Faixa etária e Ajudas Técnicas) mostram que estas influenciam, de diferentes formas, o desempenho das crianças Surdas que compõem a amostra.

Quanto à variável **Género**, na Parte I e na Parte II, as crianças Surdas do sexo feminino revelaram melhores resultados do que os do sexo masculino.

O impacto do género é verificado significativamente na Parte I da PALAS, ou seja, em PE, verificando-se um valor médio para o sexo feminino = 24,75 pontos e uma média do sexo masculino = 16,67 pontos), enquanto que, na avaliação em LGP, a média para o género feminino é de 43,3 valores e a média para o género masculino de 40,38 pontos. Esta influência da variável género verifica-se na maioria das atividades e tarefas da PALAS, com exceção da atividade “Identificação de Gestos” e respetivas tarefas e da atividade “Expressão Gestual” (Parte II da PALAS) em que as diferenças verificadas nas médias de resultados das crianças Surdas do sexo masculino e do sexo feminino são pouco significativas (respetivamente 9,58 pontos e 9,50 pontos).

Gráfico 1 – Relação entre a variável “Gênero” e o desempenho dos alunos na PALAS (Parte I e II)



Quanto à variável **Ajudas Técnicas**, constatou-se a existência de homogeneidade de variâncias entre os três grupos (Implante Coclear (IC)); Prótese Auditiva (PA); Sem Ajuda Técnica).

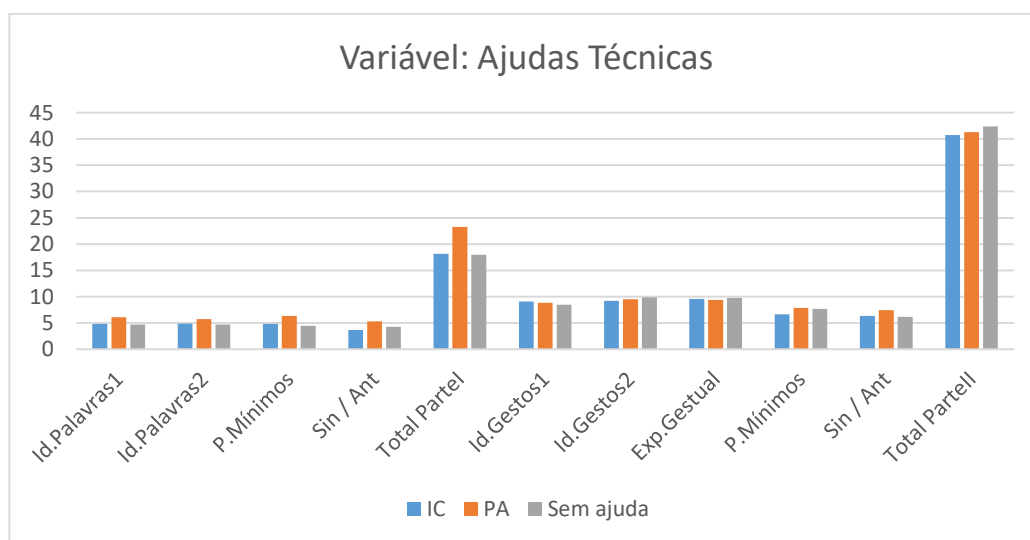
Na avaliação lexical em PE, Parte I, verifica-se um melhor desempenho por parte das crianças Surdas que utilizam PA (média de resultados totais de 18,18 pontos para crianças Surdas com IC, média de 23,29 pontos para crianças com PA e de 18 pontos para crianças Surdas que não apresentam ajudas técnicas).

Na avaliação em LGP, Parte II da PALAS, verifica-se que o desempenho lexical foi, globalmente, melhor nas crianças Surdas sem uso de ajudas técnicas (média de resultados de 40,73 para o uso de IC; de 41,29 para o uso de PA; e média de 42,40 para crianças Surdas sem ajudas técnicas). No entanto, na tarefa 1 da atividade Identificação de Gestos, destaca-se influência do uso de IC. Nas atividades Pares Mínimos e Sinónimos/Antónimos, as crianças Surdas com PA apresentaram ligeiramente melhores resultados (média de resultados totais de 18,18 pontos para crianças Surdas com IC, média de 23,29 pontos para crianças com PA e de 18 pontos para crianças Surdas que não apresentam ajuda técnica) (Gráfico 2).

Verifica-se, ainda, que o uso de o uso de PA influenciou, sobretudo, o desempenho na atividade de Identificação de Palavras (tarefas 1 e 2), na atividade Pares Mínimos e de Sinónimos/Antónimos referente à Parte I da PALAS, bem como na atividade de Pares Mínimos (em LGP) referente à Parte II.

O uso de IC favoreceu apenas o desempenho na atividade/tarefa de Identificação de Gestos I, da Parte II da PALAS. A não utilização de ajudas técnicas permitiu um melhor desempenho na maioria das atividades e tarefas da Parte II da PALAS, nomeadamente na tarefa Identificação de Gestos 2 e nas atividades de Expressão Gestuais e de Sinónimos/Antónimos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Relação entre a variável “Ajudas Técnicas” e o desempenho dos alunos na PALAS (Parte I e II)



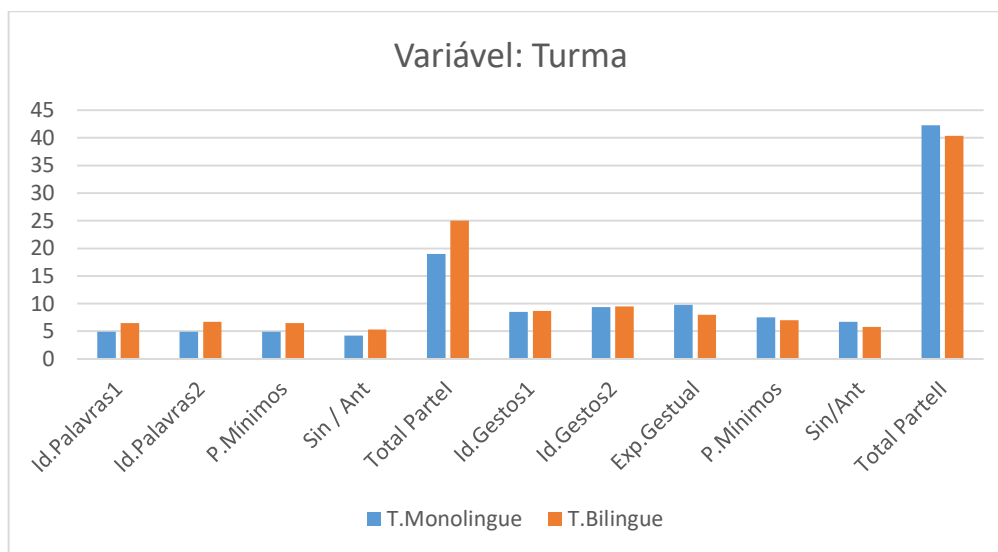
Quanto à variável **Turma** os testes de normalidade e de variância indicaram que um N muito distinto N=6 (turma bilingue) e N=34 (turma monolingue). A maioria das crianças Surdas frequenta turmas monolingues, permitindo o recurso a metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas e adequadas às especificidades destas crianças.

Quanto à influência desta variável nas atividades e tarefas da Parte I da PALAS, avaliação em PE, verifica-se que o desempenho lexical de crianças Surdas é melhor nas crianças Surdas que frequentam turmas bilingues (média total de 5,3 pontos),

comparativamente com os resultados do desempenho lexical de crianças Surdas que frequentam turmas monolíngues (média total de 4,2 pontos).

Quanto à Parte II da PALAS, referente à avaliação em LGP, destaca-se a influência da variável turma bilingue nas tarefas de Identificação de Gestos 1 e de Identificação de Gestos 2 (média de 8,7 pontos e de 9,5 pontos para as crianças Surdas em turmas bilingues, enquanto que para as crianças Surdas em turmas monolíngues a média de resultados nestas tarefas é de, respetivamente, 8,5 pontos e 9,4 pontos). Nas restantes atividades e tarefas desta segunda parte da Prova (Expressão Gestual, Pares Mínimos em LGP e Sinónimos/Antónimos) os resultados referentes ao desempenho lexical de crianças Surdas que frequentam turmas bilingues é menor.

Gráfico 3 – Relação entre a variável “Turma” e o desempenho dos alunos na PALAS (Parte I e II)



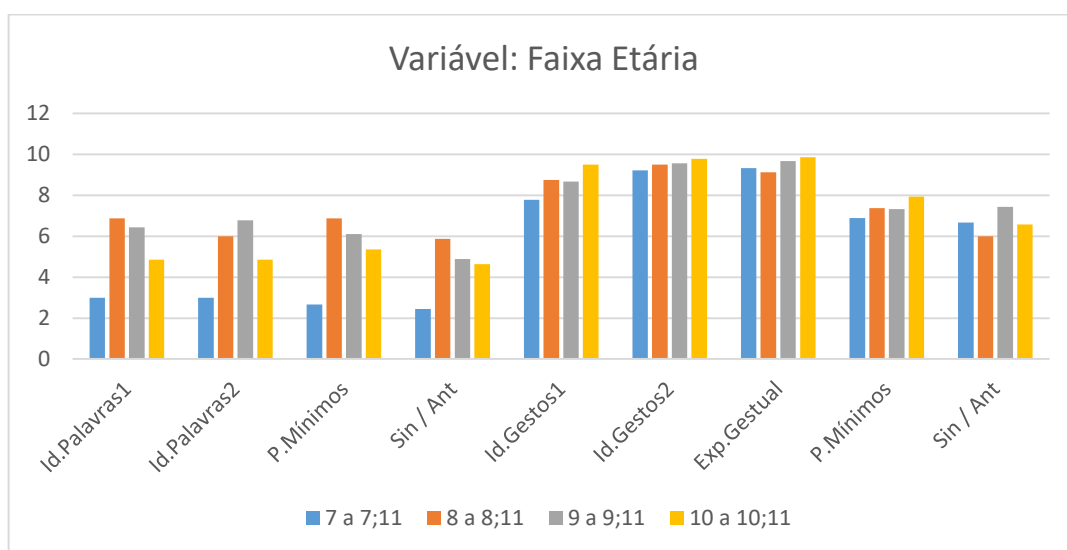
Quanto à variável “**Idade/Faixa Etária**”, os testes demonstraram que foi a que mais se correlacionou com o desempenho lexical, existindo, contudo, variâncias que justificam o facto de à medida que a idade das crianças Surdas aumenta, o seu desempenho melhora, de forma gradual e proporcional.

Na Parte I da PALAS verifica-se uma evolução gradual do desempenho lexical de crianças Surdas ao longo das faixas etárias dos 7 a 7;11 anos de idade até aos 9 a 9;11

anos (com médias de, respetivamente, 11,11 pontos; 25,63 pontos; e de 24,11 pontos). Na faixa etária dos 10 a 10;11 anos de escolaridade verifica-se uma diminuição do desempenho das crianças Surdas, com particular ênfase pelos baixos resultados nas atividades de Identificação de Palavras (com uma média de desempenho para a faixa etária dos 10 a 10;11 anos de 4,86 pontos na tarefa 1 e na tarefa 2) e de Sinónimos e Antónimos (com uma média de 4,64 pontos).

Na Parte II da PALAS verifica-se que a faixa etária que apresenta melhores resultados respeita aos 10 a 10;11 anos de idade, verificando-se uma crescente melhoria dos resultados globais da PALAS, na avaliação em LGP, em função do aumento da idade (39,78 pontos para a faixa etária dos 7 a 7;11 anos, uma média de 38,38 pontos para a faixa etária dos 8 a 8;11 anos e uma média de 42,67 pontos para a faixa etária dos 9 a 9;11 anos de idade).

Gráfico 4 – Relação entre a variável “Idade/Faixa etária” e o desempenho dos alunos na PALAS (Parte I e II)



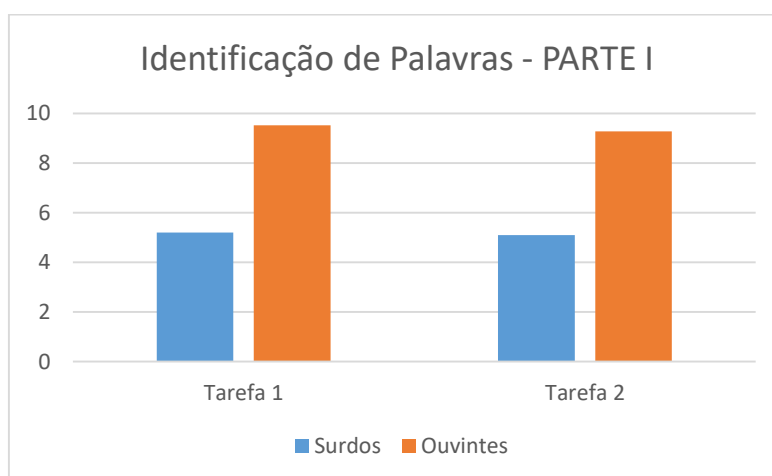
A heterogeneidade dos participantes conduziu à existência de variáveis extrínsecas que condicionaram, igualmente, a investigação e dificultaram a consistência da amostra e a fiabilidade dos resultados. Como variáveis externas podem considerar-se: fatores genéticos; nacionalidade das crianças e das suas famílias; língua de comunicação em família; idade de ingresso no 1.º Ciclo do EB; idade de colocação de IC e/ou PA.

#### 4.1.3 Resultados da comparação de desempenho entre crianças Surdas e crianças ouvintes (Parte I)

Na apresentação de resultados, importa estabelecer a comparação entre o desempenho de crianças Surdas e de crianças ouvintes, relativamente à parte I da PALAS. Para analisar as médias dos dois grupos de crianças em cada uma das atividades e respetivas tarefas da PALAS, optou-se pelo uso de uma ANOVA de Welch para as provas “Pares Mínimos” e “Sinónimos/Antónimos”. Recorreu-se ao Teste Mann-Whitney para o total da Parte I e nas provas “Identificação de Palavras 1” e “Identificação de Palavras 2”. Globalmente, há a referir que através da análise estatística foram verificadas diferenças significativas, para  $p < 0,001$ , entre o grupo de ouvintes e o grupo de Surdos nas diferentes tarefas, revelando o grupo de ouvintes resultados mais altos do que o grupo dos surdos.

Os gráficos seguintes apresentam a comparação entre crianças Surdas e ouvintes na Parte I da PALAS, de acordo com o seu desempenho, ou seja, com as médias de acertos que variam entre os 0 e os 10 pontos para cada atividade e respetivas tarefas.

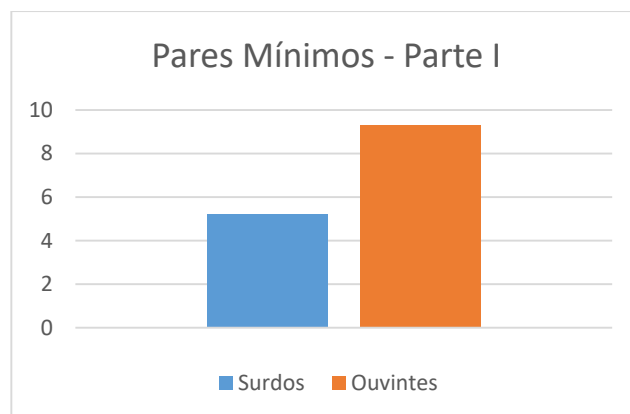
Gráfico 5 – Comparação entre crianças Surdas e Ouvintes na atividade Identificação de palavras na tarefa 1 e na tarefa 2 (Parte I da PALAS)



Verifica-se que as crianças Surdas apresentaram resultados (5,20 pontos na tarefa 1 e 5,10 pontos na tarefa 2) na atividade Identificação de Palavras, o que, estatisticamente, se considera como inferiores aos apresentados pelas crianças ouvintes (9,52 pontos na tarefa 1 e 9,27 pontos) também na tarefa 2 na atividade de

Identificação de Palavras). Registam-se valores de significância, com base nos desempenhos das crianças Surdas e das crianças ouvintes, que indica haver diferenças significativas, para  $p < 0,001$ , apresentando um valor de significância de  $p=0,001$  para as crianças Surdas e um valor de  $p= 0,000$  para as crianças ouvintes. Estes resultados indicam a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de crianças, apresentando as crianças ouvintes resultados mais próximos do total de pontos (10 pontos).

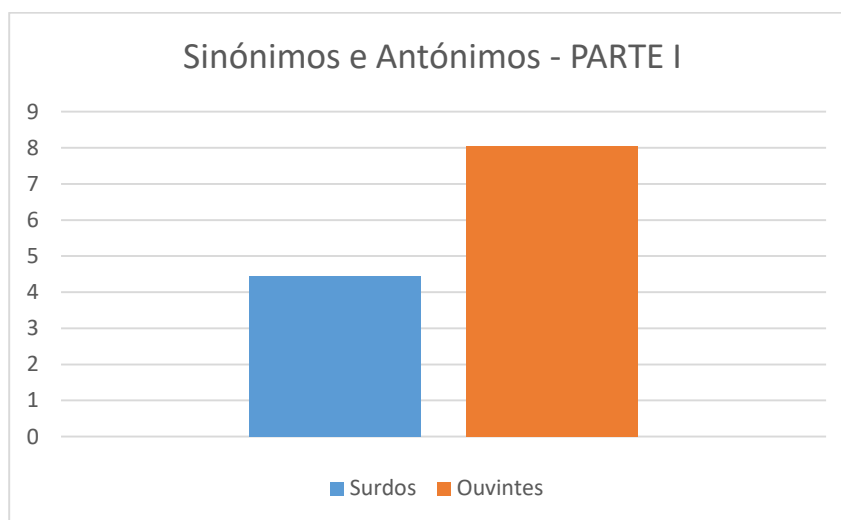
Gráfico 6 – Comparação entre crianças Surdas e Ouvintes na atividade Pares Mínimos (Parte I da PALAS)



Nesta atividade, as crianças Surdas apresentaram resultados inferiores às crianças ouvintes (5,22 pontos para as crianças Surdas enquanto as crianças ouvintes apresentaram uma média de acertos de 9,32 pontos).

Verifica-se, assim, uma diferença significativa entre os dois grupos de crianças – de acordo com os resultados obtidos os valores de significância são de  $p= 0,000$  para ambos os grupos, o que determina a existência de diferenças significativas. Observa-se que as crianças Surdas apresentam um desempenho mais baixo e, como tal, menos adequado face ao total de pontos possíveis (10 pontos) e à media total da atividade Pares Mínimos (8,12 pontos).

Gráfico 7 – Comparação entre crianças Surdas e Ouvintes na atividade Sinónimos e Antónimos (Parte I da PALAS)



Nesta atividade, as crianças Surdas apresentaram resultados inferiores (4,45 pontos) às crianças ouvintes (8,04 pontos). Verifica-se um desempenho por parte das crianças Surdas mais baixo comparativamente ao desempenho das crianças ouvintes, mas também ao total de pontos possíveis, visto que a média total de acertos (por crianças Surdas e ouvintes) corresponde a 6,99 pontos.

Na Parte I da PALAS quanto ao desempenho de crianças Surdas e ouvintes há a referir que as crianças ouvintes obtiveram resultados mais altos e, conseqüentemente, melhores desempenhos em todas as atividades e tarefas. No total da Parte I da PALAS as crianças ouvintes obtiveram uma média de 35,68 pontos enquanto que as crianças Surdas obtiveram uma média de 19,90 pontos, num total de 40 pontos possíveis. Os resultados referentes às crianças Surdas indicam dificuldades na leitura e compreensão leitora, concluindo-se que o léxico em PE ainda se encontra pouco desenvolvido, o que condiciona o desenvolvimento e domínio linguístico.

A tabela seguinte apresenta a comparação entre crianças Surdas e ouvintes, por faixas etárias, na parte I da PALAS, visto ter sido a variável com maior significância nos resultados obtidos pelos dois grupos de crianças participantes.

Tabela 8 – Comparação do resultado de crianças Surdas e Ouvintes, distribuídos pelas faixas etárias, na parte I da PALAS

SURDOS			OUVINTES		
	Idade em classes			Idade em classes	
I. Palavras 1	7 a 7;11	3	I. Palavras 1	7 a 7;11	8,59
	8 a 8;11	6,88		8 a 8;11	9,84
	9 a 9;11	6,44		9 a 9;11	10
	10 a 10;11	4,86		10 a 10;11	10
I. Palavras 2	7 a 7;11	3	I. Palavras 2	7 a 7;11	8,97
	8 a 8;11	6		8 a 8;11	9,09
	9 a 9;11	6,78		9 a 9;11	9,67
	10 a 10;11	4,86		10 a 10;11	9,72
P. Mínimos 1	7 a 7;11	2,67	P. Mínimos 1	7 a 7;11	9,07
	8 a 8;11	6,88		8 a 8;11	9,12
	9 a 9;11	6,11		9 a 9;11	9,58
	10 a 10;11	5,36		10 a 10;11	9,91
Sin./ Ant	7 a 7;11	2,44	Sin./ Ant.	7 a 7;11	7
	8 a 8;11	5,88		8 a 8;11	8,06
	9 a 9;11	4,89		9 a 9;11	8,26
	10 a 10;11	4,64		10 a 10;11	8,55

#### 4.2. Fiabilidade e Consistência Interna da PALAS

Os resultados relativos à fiabilidade e consistência interna da PALAS verificados pela análise dos valores do Alpha de Cronbach, para verificar a uniformidade e coerência entre os resultados das crianças Surdas e os seus itens, considerando-se os valores de Alpha de Cronbach (DeVellis, 1991) apresentados no quadro 5, indicam que a PALAS, de um modo geral, apresenta-se adequada ao objetivo inicialmente traçado e à população a que se destina.

Quadro 5 – Valores de referência do Alpha de Cronbach (DeVellis, 1991)

$\alpha > 0,80$ – Muito Boa
$\alpha$ entre 0,7 e 0,8 – Respeitável
$\alpha$ entre 0,65 e 0,7 – Minimamente Aceitável
$\alpha$ entre 0,6 e 0,65 – Indesejável
$\alpha < 0,6$ – Inaceitável

Os subcapítulos seguintes apresentam as análises estatísticas a cada atividade e tarefa da PALAS e aos seus itens, refletindo-se sobre a sua fiabilidade e consistência interna. De acordo com os valores de Alpha das atividades e das tarefas da Parte I (Tabela 8), verifica-se que todas apresentam uma consistência interna e fiabilidade acima dos 0,80, considerada como Muito Boa, o que demonstra que estão adequadas aos objetivos pretendidos e à população em estudo.

Tabela 8 – Valores de Alpha nas atividades que integram a Parte I da PALAS

Atividade	Alpha de Cronbach	Atividade	Alpha de Cronbach
Identificação de Palavras 1 – Tarefa 1	0,914	Pares Mínimos	0,948
Identificação de Palavras 2 – Tarefa 2	0,880	Sinónimos e Antónimos	0,894

De acordo com os valores de Alpha referentes às atividades e às tarefas da Parte II da PALAS (Tabela 9), verifica-se que a tarefa 1 da atividade Identificação de Gestos apresenta uma consistência interna e fiabilidade de 0,79 valores (respeitável) e que a segunda tarefa da atividade Identificação de Gestos enquadra-se em 0,63 valores (indesejável). Para a tarefa da atividade Pares Mínimos verifica-se uma consistência interna e fiabilidade em 0,75 valores (respeitável). Para a atividade Sinónimos e Antónimos verifica-se uma consistência interna e fiabilidade em 0,49 valores (inaceitável). Para a atividade Expressão Gestual verifica-se uma consistência interna e fiabilidade em 0,464 valores (inaceitável).

Tabela 9 – Valores de Alpha nas atividades que integram a Parte II da PALAS

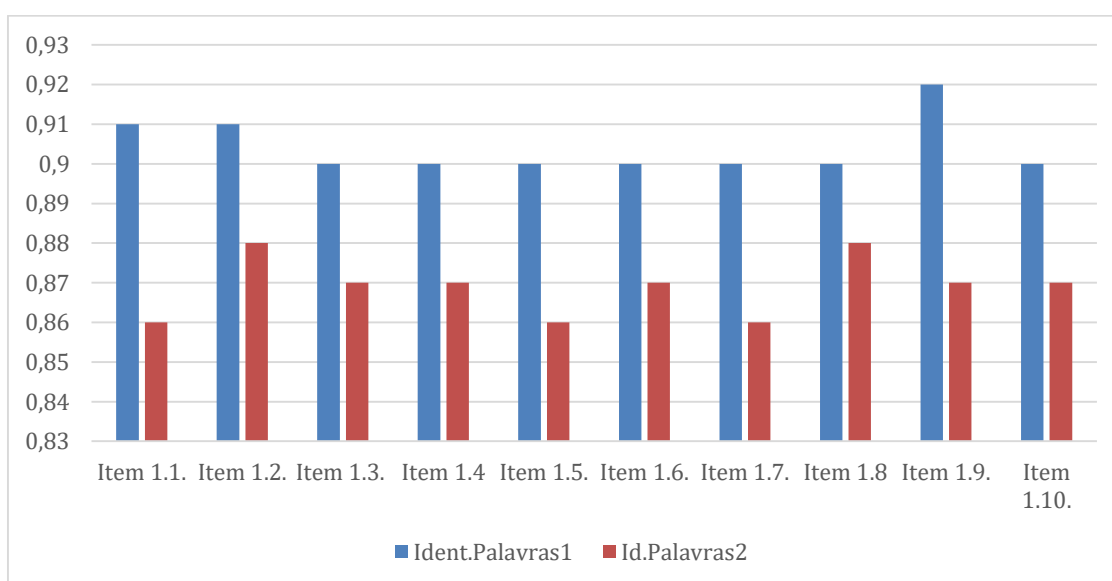
Atividade	Alpha de Cronbach	Atividade	Alpha de Cronbach
Identificação de Gestos 1 – Tarefa 1	0,795	Pares Mínimos	0,747
Identificação de Gestos 2 – Tarefa 2	0,631	Sinónimos e Antónimos	0,497
		Expressão Gestual	0,464

#### 4.2.1. Fiabilidade e Consistência Interna dos Itens das Duas Tarefas da Atividade Identificação de Palavras

Quanto à fiabilidade e consistência interna atividade “Identificação de palavras” é considerada “Muito Boa” (0,914). Contudo para a tarefa “Identificação de Palavras 2” a eliminação/substituição dos itens 1.2 (palavra “Brincar”) e 1.9 (palavra “Correr”) tornariam a atividade e a prova no total mais consistente e adequada aos objetivos de avaliação lexical em PE para crianças Surdas. A pouca consistência destes itens poderá dever-se à escolha das imagens, pois são suscetíveis de diferentes interpretações.

Quanto à fiabilidade e consistência interna da tarefa 2 da atividade “Identificação de palavras” é considerada também “Muito Boa” (0,880). Contudo, muitos dos seus itens apresentam uma fiabilidade e consistência interna inaceitável (itens 1.2; 1.3; 1.8 e 1.9) ou indesejável (itens 1.4; 1.6 e 1.10), destacando-se que um dos itens apresenta um valor minimamente aceitável (item 1.1) e dois com valor respeitável (itens 1.5 e 1.7). A eliminação/substituição destes itens melhoraria a fiabilidade e consistência interna da tarefa, tornando-a mais adequada aos objetivos da avaliação lexical em PE para crianças Surdas. A pouca consistência destes itens poderá dever-se à escolha das imagens, pois são suscetíveis de diferentes interpretações.

Gráfico 8 – Fiabilidade e consistência interna de cada item das duas tarefas da atividade Identificação de Palavras



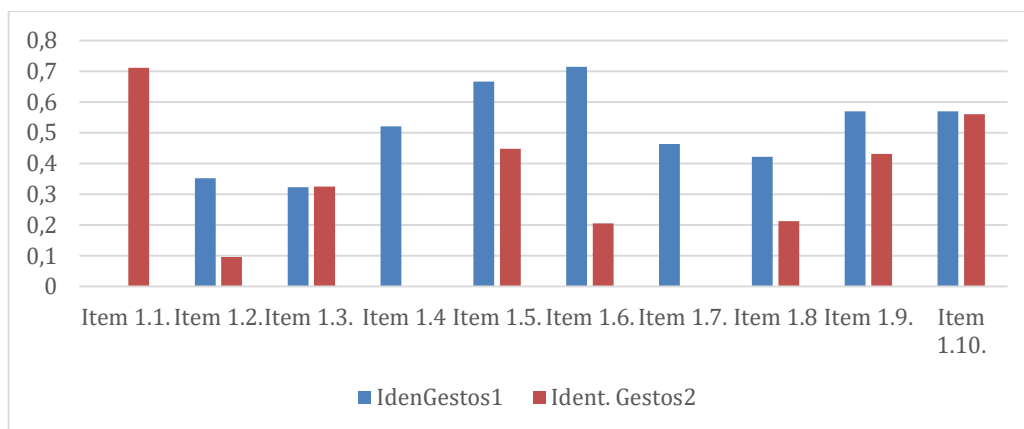
#### **4.2.2. Fiabilidade e Consistência Interna dos Itens das Duas Tarefas da Atividade Identificação de Gestos**

Na tarefa 1 da atividade Identificação de Gestos, a fiabilidade e consistência interna é considerada “Respeitável” embora se verifiquem valores de Alpha heterogéneos.

A maioria dos itens apresenta uma fiabilidade e consistência interna inaceitável, excetuando-se o item 1.5 (com valor indesejável – 0,666) e o item 1.6 (com valor minimamente aceitável – 0,714). A fiabilidade e consistência interna desta tarefa melhoraria significativamente com a alteração ou substituição de todos os itens, o que poderá dever-se ao facto de o grau de dificuldade dos gestos não estar de acordo com as faixas etárias das crianças Surdas, com as suas especificidades e com as características da LGP.

Na tarefa 2 da atividade Identificação de Gestos, a fiabilidade e consistência interna é considerada “Indesejável” verificando-se, também, uma grande heterogeneidade quanto aos valores de Alpha. A maioria dos itens apresenta uma fiabilidade e consistência interna inaceitável, excetuando-se o item 1.1 que apresentam um Alpha minimamente aceitável (0,711). A fiabilidade e consistência interna desta tarefa melhoraria, embora de forma pouco significativas, com a alteração dos itens 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8 e 1.9. assim, é possível concluir que a complexidade e adequação dos gestos não está, à semelhança da atividade anterior, de acordo com as faixas etárias das crianças Surdas, nem com as suas especificidades e as especificidades da LGP.

Gráfico 9 – Fiabilidade e consistência interna de cada item das tarefas da atividade Identificação de Gestos



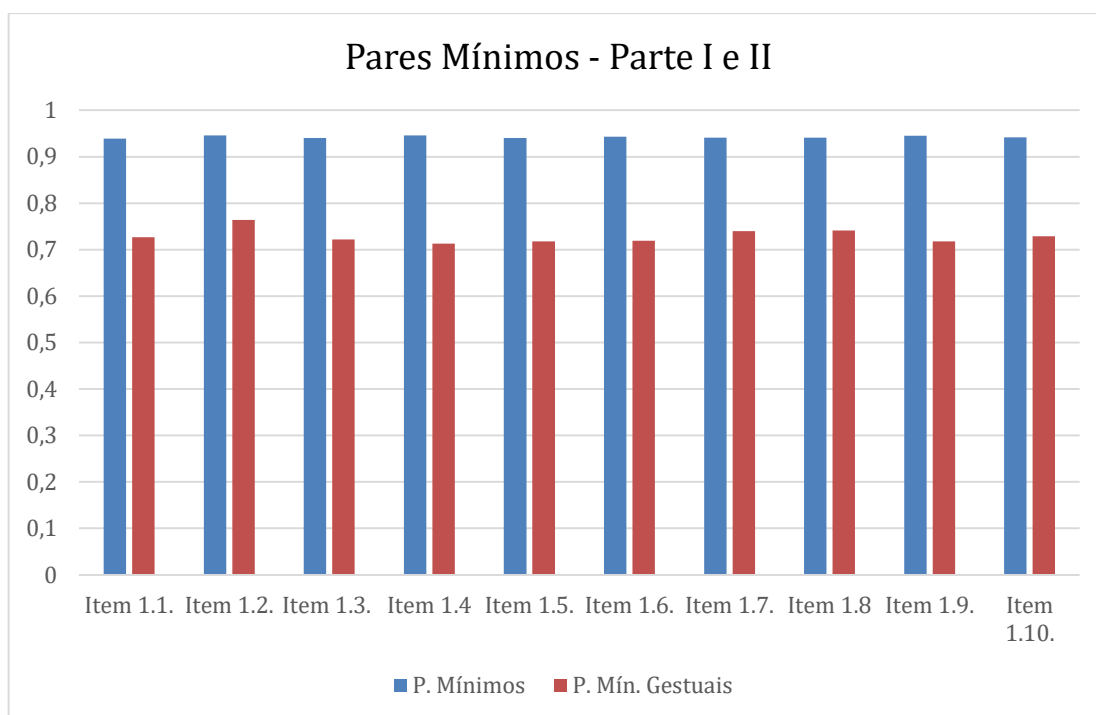
#### 4.2.3. Fiabilidade e consistência interna de cada item das atividades Pares Mínimos e Pares Mínimos Gestuais

Quanto à atividade Pares Mínimos referente à avaliação em PE (Parte I da PALAS) apresenta uma “Muito Boa” fiabilidade e consistência interna, sendo o valor de *Alpha* superior a 0,9 (0,948 valores). Nesta atividade, a eliminação ou substituição de itens não alteraria a fiabilidade e consistência interna da tarefa.

Quanto à fiabilidade e consistência interna da atividade Pares Mínimos referente à avaliação em LGP (Parte II da PALAS) é considerada “Respeitável”. Nos itens 1.2, 1.6, 1.9 e 1.10 a fiabilidade e consistência interna é “Respeitável”; para os itens 1.1, 1.3, 1.5, 1.7 e 1.8 a fiabilidade e consistência interna é considerada “Muito Boa”, destacando-se apenas o item 1.4 como tendo uma fiabilidade e consistência interna mais baixa (minimamente aceitável, correspondendo a 0,656 valores).

Nesta atividade, a eliminação ou substituição de todos os seus itens alteraria significativamente o Alpha e, conseqüentemente, a fiabilidade e consistência interna.

Gráfico 10 – Fiabilidade e consistência interna de cada item das atividades Pares Mínimos e Pares Mínimos Gestuais



O desenvolvimento de atividades de paronímia, num instrumento de avaliação lexical, é pertinente, permitindo aprofundar o conhecimento sobre como as crianças Surdas se apropriam dos gestos e do que estes representam. Contudo, em LGP, o conceito “Pares Mínimos” ainda não está devidamente clarificado, embora existam estudos neste âmbito (Moita & Carmo; 2018). A definição de Pares Mínimo em LGP está relacionada com a diversidade de características fonológicas dos gestos, como a configuração, localização, movimento, orientação e expressão facial, através das quais podem surgir gestos similares, mas com significado diferente.

#### **4.2.4. Fiabilidade e consistência interna de cada item das atividades Sinónimos/Antónimos e Sinónimos/Antónimos em LGP**

O Alpha para a atividade “Sinónimos e Antónimos”, na avaliação em PE (Parte I da PALAS) é de 0,894 pontos. Considera-se que a atividade apresenta uma fiabilidade e consistência interna “Muito Boa”. Quanto à análise dos itens que integram a atividade há a referir que os itens 1.1., 1.6 e 1.8 apresentam fiabilidade e consistência interna

“Inaceitável”; o item 1.7 apresenta fiabilidade e consistência interna “Indesejável” (0,609 pontos); os itens 1.3 e 1.4 (com 0,692 pontos; 0,691 pontos respetivamente) apresentam fiabilidade e consistência interna “Minimamente Aceitável”; os itens 1.2, 1.9 e 1.10 (respetivamente com 0,793 pontos; 0,774 pontos; e 0,755 pontos) apresentam fiabilidade e consistência interna “Respeitável”; e o item 1.5 apresenta fiabilidade e consistência interna “Muito Boa” (0,812 pontos). Esta tarefa é considerada como adequada às principais características e especificidades das crianças Surdas e do PE, enquanto L2, podendo a sua fiabilidade e consistência interna melhorar com a substituição de itens, ainda que de forma pouco significativa (de um modo particular os que a seguir se apresentam).

**Item 1.1.** – O pai é alto. / O pai é grande. ( $\alpha = 0,899$  pontos em vez de 0,379 pontos)

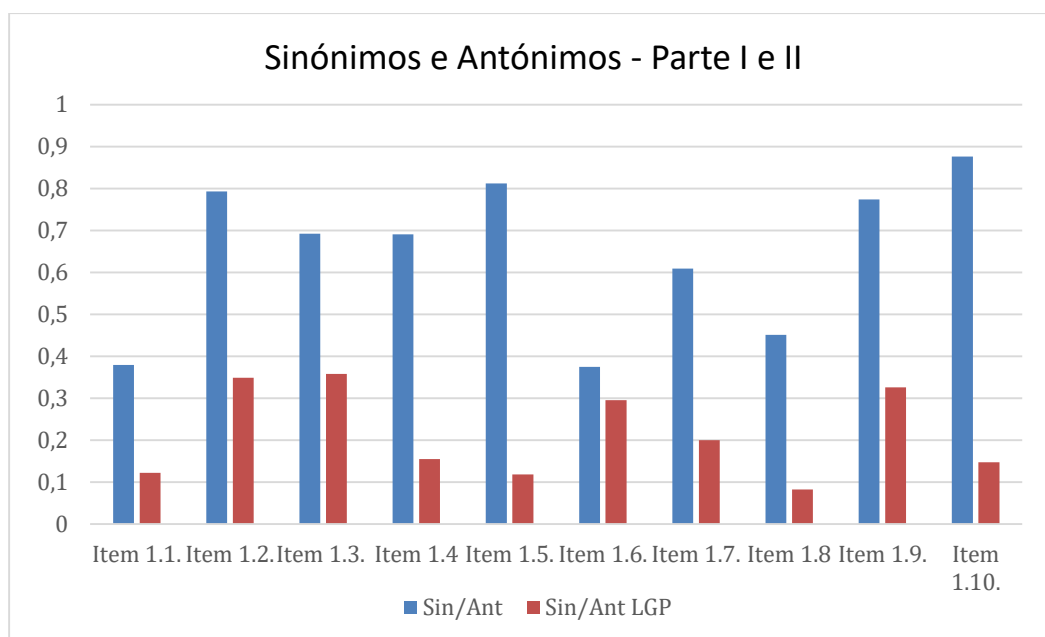
**Item 1.6.** – O avô é velho. / O avô é idoso. ( $\alpha = 0,899$  pontos em vez de 0,375 pontos)

**Item 1.8.** – Eu tomo o comprimido. / Eu tomo o xarope. ( $\alpha = 0,896$  pontos em vez de 0,451)

O Alpha para a atividade “Sinónimos e Antónimos”, na avaliação em LGP (Parte II da PALAS) é de 0,497 pontos. Considera-se que a atividade apresenta uma fiabilidade e consistência interna “Inaceitável”, traduzindo as dificuldades das crianças Surdas na compreensão e aplicação das noções de Sinonímia e de Antonímia.

Verificam-se dificuldades consistentes em todos os itens (todos com valores < 6 valores) mas em que a sua substituição embora permitisse um aumento do valor de Alpha não alteraria a fiabilidade e consistência interna da atividade que continuaria a apresentar um valor de Alpha < a 6 pontos. Conclui-se que esta atividade, na avaliação lexical em LGP, embora pertinente não está de acordo com as especificidades das crianças Surdas, nem com as características da LGP.

Gráfico 11 – Comparação da fiabilidade de cada item das atividades de Sinónimos e Antónimos em PE e em LGP



#### 4.2.5. Fiabilidade e consistência interna da atividade Expressão Gestual

Relativamente à prova de Expressão Gestual não foi aplicado o teste de verificação do Alpha de Cronbach. Contudo, é possível concluir, informalmente, que a sua fiabilidade e consistência interna são pouco fiáveis, dado o baixo grau de exigência e dificuldade decorrente da imagem utilizada.

Sendo uma prova de expressão livre em que as crianças se expressam de acordo com uma imagem, podem ser consideradas como corretas diversas respostas/gestos (de acordo com a imagem), sendo a caracterização das respostas feita pela atribuição de um ponto a cada resposta e gesto corretos. A atividade, contudo, revelou-se pertinente, permitindo que as crianças Surdas expressassem autonomamente os seus conhecimentos, utilizando o vocabulário de que dispõem.

## **5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Tendo por base o trabalho empírico realizado e a análise estatística dos dados obtidos com a primeira aplicação da PALAS a crianças Surdas do 1.º Ciclo do EB, é possível apresentar algumas conclusões relacionando os resultados das atividades e as respetivas tarefas através do impacto das variáveis extralinguísticas; através da comparação entre o desempenho de crianças Surdas e ouvintes; e através da sua relação com a fiabilidade e consistência interna de cada atividade, tarefas e dos respetivos itens. Os resultados obtidos pelas crianças Surdas que compõem a amostra são relacionados com as hipóteses de estudo definidas.

### **5.1. Discussão de resultados – desempenho de crianças Surdas**

Quanto ao desempenho das crianças Surdas, estas apresentaram, em geral, um desempenho inferior nas tarefas e nas atividades em PE em comparação com o desempenho nas atividades em LGP. Os resultados das crianças Surdas indicam dificuldades de leitura e de compreensão leitora, concluindo-se que o léxico na sua forma gráfica em PE ainda não se encontra bem adquirido (ou estabilizado) e que, como consequência, condiciona o desenvolvimento e o domínio lexical em diferentes contextos.

Assim, da análise da Parte I em que se verifica um fraco desempenho das atividades em PE pelas crianças Surdas, sobressai a necessidade de se valorizar a aprendizagem do PE enquanto L2 (Amaral & Coutinho; 2002) embora se privilegie e se tenha como base educativa e linguística a LGP, enquanto L1, dada a inacessibilidade auditiva das crianças.

Quanto ao melhor desempenho das crianças Surdas em LGP, importa referir que os resultados indicaram que a LGP, enquanto L1 e língua de modalidade natural dos Surdos, parece ser a língua privilegiada para a sua expressão/comunicação e aprendizagem. Ou seja, a LGP parece ser o sistema linguístico menos restritivo para aceder à comunicação, ao pensamento e ao conhecimento. Assim, o desempenho linguístico das crianças Surdas em LGP, perante os resultados das atividades e das

tarefas da PALAS, apresenta-se melhor que o demonstrado na Parte I realizado em PE, o que está de acordo com a literatura (Amaral & Coutinho, 2002; Baptista et al., 2011; Rodrigues, 2017 & Marschark, 2018).

Nas atividades e tarefas referentes ao conhecimento e aplicação do léxico, as crianças Surdas demonstraram um melhor desempenho na Identificação de Gestos (tarefas 1 e 2), na atividade Expressão Gestual, referentes à Parte II da PALAS, do que nas duas tarefas de Identificação de palavras, da Parte I da Prova. A atividade Sinónimos/Antónimos, tanto na avaliação em PE como na avaliação em LGP, foi a que apresentou resultados mais baixos, embora na Parte II da PALAS se verifique, ainda que de forma pouco significativa, uma melhoria dos resultados das crianças Surdas.

Verifica-se, assim, que em PE, o conhecimento e desempenho linguístico das crianças Surdas revela-se melhor na componente lexical do que na componente semântica. Em LGP, o desempenho das crianças Surdas, à semelhança do referido a respeito da Parte I, avaliação em PE, é melhor em atividades e em tarefas de domínio lexical.

Confrontando estes resultados, observa-se que a LGP se revela fundamental na educação e no desenvolvimento linguístico de crianças Surdas, na medida em que se assume como a modalidade linguística privilegiada para que estas crianças possam aceder ao conhecimento e à representação do mundo. Tal como tem vindo a ser referido, na avaliação lexical de crianças Surdas é fundamental uma abordagem bilingue assente no desempenho linguístico oral, neste caso em PE, e linguístico gestual, neste caso em LGP.

O atual quadro legislativo (DL n.º 54/2018, de 6 de julho) considera o modelo de educação bilingue como o mais favorável para a educação de Surdos, envolvendo o uso da LGP e do PE na sua componente escrita e, se possível, oral. Consoante as características da criança Surda, uma das línguas será a dominante, normalmente a LGP, e irá regular a aquisição e desenvolvimento de uma outra língua, a L2, ou seja, o PE (Baptista, 2010). Segundo Goldfeld (2002), o principal conceito da educação bilingue consiste, neste âmbito, na possibilidade de se proporcionar à criança Surda um

ambiente linguístico onde a comunicação ocorra de forma natural, tal como se verifica nas crianças ouvintes, onde a LG não é desvalorizada, mas se potencia a aprendizagem do PE na sua componente escrita e, progressivamente, na sua componente oral.

## **5.2. Discussão de Resultados – Comparação entre crianças Surdas e ouvintes**

No que respeita ao desempenho da PALAS no domínio do PE entre crianças Surdas e crianças ouvintes, as crianças Surdas apresentam um desempenho inferior às crianças ouvintes (tal como verificado, por exemplo, nos estudos de Bruner, 1983; Marschark, 2018; Marschark, 2016; e.o.). Importa lembrar que avaliar o léxico de uma língua oral, na sua componente escrita, em crianças Surdas é avaliar uma L2, ou seja, avaliar uma língua que não é a sua língua materna. Neste contexto, o conhecimento linguístico das crianças Surdas difere do conhecimento linguístico das crianças ouvintes com uma língua oral como L1, ou seja, língua materna.

Dadas as especificidades linguísticas do PE, na sua componente escrita, as crianças Surdas apresentaram, de um modo geral, resultados inferiores na L2, referentes à avaliação da Parte I da PALAS. As atividades e as tarefas de conhecimento e de domínio lexical (Identificação de palavras 1 e Identificação de Palavras 2) foram as que mais revelaram diferenças significativas entre o desempenho de crianças Surdas e de crianças ouvintes nesta parte da PALAS. Constatou-se ainda, no que respeita à atividade e respetivas tarefas de Identificação de Palavras que à medida que a idade das crianças ouvintes aumenta, o desempenho linguístico é melhor. Contrariamente ao que acontece com as crianças Surdas em que a faixa etária correspondente aos 10 – 10;11 meses não é aquela em que as crianças apresentam um melhor desempenho. Destaca-se, assim, a faixa etária dos 8 – 8;11 meses nas crianças Surdas, apresentando melhores resultados em todas as atividades e tarefas da Parte I da PALAS, avaliação em PE, com exceção da tarefa Identificação de Palavras 2 em que a faixa etária em que as crianças Surdas apresentaram melhores resultados corresponde aos 9-9;11 meses. Contudo, nesta primeira parte, referente à avaliação em PE, apesar das diferenças de

desempenho entre crianças Surdas e crianças ouvintes, foi nas atividades e tarefas Identificação de Palavras I e Pares Mínimos que ambos os grupos de crianças obtiveram melhores resultados.

Ainda no que se refere à Parte I, quanto ao desempenho linguístico de crianças Surdas e de crianças ouvintes, verificou-se que ambos os grupos de crianças participantes demonstram dificuldades mais significativas na atividade de Sinónimos/Antónimos.

Estes dados indicam que apesar da idade e da escolaridade irem aumentando e das crianças Surdas terem um maior acesso ao PE, através da escrita e da leitura, nem sempre conseguem adquirir adequadamente novos conhecimentos e competências linguísticas em PE. Tal permite concluir que o desenvolvimento linguístico de crianças Surdas é um processo complexo, muitas vezes pautado por dificuldades, sobretudo no domínio e aplicação de palavras em língua oral isoladamente e em contexto frásico.

### **5.3. Discussão das Hipóteses**

#### **5.3.1. Discussão de resultados – impacto das variáveis extralinguísticas**

Quanto à influência das variáveis extralinguísticas (idade/faixa etária; Género/sexo feminino e masculino; turma; e uso de ajudas técnicas) no desempenho linguístico de crianças Surdas é possível referir que estas variáveis têm impacto nos resultados obtidos pelas crianças Surdas, embora se verifique que cada uma exerce um impacto diferente no desempenho linguístico ao longo da PALAS.

Para cada variável foi elaborada uma hipótese de estudo (analisadas seguidamente) a fim de melhor se relacionar, analisar e compreender a sua influência no desempenho obtido por crianças Surdas na PALAS tanto na avaliação em PE como em LGP.

Tendo em consideração a análise estatística, a variável faixa etária/idade foi a que influenciou mais diretamente o desempenho de crianças Surdas tanto na Parte I como

na Parte II da PALAS, tal como é expectável e verificado nas crianças ouvintes (Santos et al., 2012; Carvalho, 2013; Lynce, 2013).

A variável género/sexo feminino ou sexo masculino apresentou diferenças no desempenho de crianças Surdas, principalmente, na avaliação em PE, Parte I da PALAS.

Será ainda feita uma reflexão sobre a influência da integração de crianças Surdas em turmas bilingues e sobre o impacto do uso de Ajudas Técnicas (PA ou IC).

### 5.3.2 Discussão das Hipóteses

**Hipótese 1:** Quanto maior a faixa etária das crianças Surdas, melhor o desempenho lexical na componente de Português e em Língua Gestual Portuguesa.

Relativamente a esta hipótese, verificou-se que o desempenho de crianças Surdas melhora à medida que a idade aumenta, nomeadamente no que respeita ao domínio lexical e quando o *input* é feito através da LGP. À medida que as crianças vão crescendo em idade, o seu conhecimento e domínio da língua é, progressivamente, mais alargado, tanto no conhecimento linguístico como nas estruturas gramaticais, que se tornam mais complexas. Isto significa que o tempo de maturação e a vivência de diferentes situações linguísticas e de comunicação são fulcrais ao domínio e desenvolvimento lexical.

De acordo com o observado na análise estatística, a interpretação dos resultados analisados e relacionados com a idade/faixa etária, confirma um desempenho progressivamente melhor associado ao aumento da idade das crianças Surdas, ocorrendo, simultaneamente, a transição para estruturas linguísticas mais complexas que permitem que as crianças sejam capazes de desenvolver o seu conhecimento e domínio lexical e semântico e que consigam mobilizar conhecimentos básicos de estruturação frásica com vista ao seu desenvolvimento linguístico em LGP e de competências de leitura e escrita em PE (Carmo *et al.*, 2007).

**Hipótese 2:** A diferença de género (feminino/masculino) melhora o desempenho lexical na componente de Português e em Língua Gestual Portuguesa.

Existem diferenças entre o género feminino e masculino, com especial ênfase na Parte I da PALAS, tendo as crianças do sexo feminino apresentado um desempenho melhor comparativamente com os resultados/desempenho das crianças Surdas do sexo masculino. O impacto do género é também observado em estudos como Santos e colegas (2012) em que se observou que as diferenças de género influenciam o desempenho, apresentando as crianças do género feminino resultados mais favoráveis na produção de formas sintáticas mais complexas, embora estas diferenças não sejam consideradas estatisticamente significativas. De salientar que no estudo de Lynce (2013) sobre o desenvolvimento da linguagem medido pela Extensão Média do Enunciado em palavras (EME-p) através da comparação entre ouvintes/implantados e implantados/implantado foi possível observar que os resultados indicam a existência de diferenças nos valores da EME-p entre crianças implantadas e ouvintes, bem como diferenças nas capacidades linguísticas entre as crianças Surdas implantadas (Lynce, 2013), sendo uma das variáveis com influência o sexo das crianças.

**Hipótese 3:** A existência de ajudas técnicas (Implante Coclear ou Prótese Auditiva) melhora o desempenho lexical na componente de Português e em Língua Gestual Portuguesa.

O uso de Ajudas técnicas (PA e IC) parece não ter influenciado com significância o desempenho lexical de crianças Surdas, embora se verifiquem diferenças distintas entre o desempenho na Parte I e na Parte II da PALAS. De qualquer forma, os testes aplicados (nomeadamente a MANOVA) indicam que a influência destas variáveis não é estatisticamente significativa, no total das duas partes que compõem a PALAS.

Verificam-se melhores resultados em crianças Surdas com PA, parecendo ser esta a condição variável que poderá influenciar o desempenho linguístico de crianças Surdas nas atividades e tarefas da PALAS.

O facto de o desempenho em LGP, referente à Parte II da PALAS, parecer ser melhor em crianças Surdas que não usam AP ou IC poderá dever-se à modalidade visoespacial que caracteriza as LG, o que não depende da acuidade auditiva nem dos ganhos auditivos decorrentes do uso de ajudas técnicas, pois, de um modo geral, apenas permitem aceder a um estímulo auditivo que possibilitará a aquisição de uma língua por via auditiva.

O uso de ajudas técnicas (IC ou PA) não é consensual, havendo argumentos a favor que reforçam a sua importância, mas também argumentos que se mostram contra e que consideram contranatura o facto de se forçar a audição. Numa perspetiva clínica da surdez e das estratégias de intervenção que podem ser definidas, as ajudas técnicas são um facilitador quanto à aquisição de competências de leitura e escrita e no esbatimento de dificuldades decorrentes das limitações auditivas (Baptista, 2010). Numa perspetiva centrada na criança Surda, considera-se que as limitações auditivas não são a principal barreira, devendo proporcionar condições para que estas adquiram uma língua como meio de comunicação e de acesso à informação, o mais precocemente possível (Baptista, 2010).

**Hipótese 4:** A integração de crianças Surdas em turmas bilingues (integração das crianças Surdas em turmas de crianças ouvintes) melhora o desempenho lexical na componente de PE e em LGP

As crianças Surdas que compõem a amostra desta investigação frequentam, na sua maioria, turmas monolingues (integração em turmas monolingues – 34 crianças Surdas; integração em turmas bilingues – 6 crianças Surdas).

Apesar da diferença significativa entre crianças que frequentam turmas monolingues e turmas Bilingues, importa refletir sobre a importância e a adequação da integração de crianças Surdas em turma composta, maioritariamente, por crianças ouvintes, uma vez que esta realidade traduz uma mudança a nível pedagógico e educativo fundamentada na implementação do DL n.º 3/2008, de 18 de janeiro, e

reforçada com a legislação em vigor, nomeadamente o DL n.º 54/2018, de 6 de julho. Este último DL define a integração de crianças Surdas em escolas de referência que valorizam a LGP como L1 e o desenvolvimento de uma L2, o PE na sua componente escrita e, sempre que possível, oral. A finalidade das Escolas de Referência e das turmas bilingues consiste na estruturação de metodologias de ensino que garantem às crianças Surdas a oportunidade de aceder ao currículo comum em PE, suportada pela LGP, enquanto L1 (artigo 15.º, ponto 1).

Com base na investigação realizada e na análise dos dados dela resultantes, a integração de crianças Surdas em turmas bilingues influencia o desenvolvimento linguístico, em LGP e, principalmente, em PE. Os resultados indicam um melhor desempenho linguístico em todas as atividades e tarefas da Parte I da PALAS e em algumas das tarefas da Parte II, avaliação em LGP; nomeadamente Identificação de Gestos 1 e Identificação de Gestos 2 em crianças integradas em turmas bilingues.

A integração de crianças Surdas em turmas bilingues revela-se benéfica, numa perspetiva de educação bilingue, na medida em que possibilita o desenvolvimento de competências de linguagem expressiva mais próxima da dos seus pares ouvintes (Lynce *et al.*, 2017).

Após a análise e discussão das hipóteses de estudo formuladas importa salientar que, globalmente, a PALAS é um instrumento de avaliação destinado à população Surda com idades compreendidas entre os 7 anos e os 10;11. Da análise da influência das variáveis estudadas no desempenho lexical de crianças Surdas, é possível concluir que a avaliação do desempenho lexical nas atividades e tarefas em PE, não está de acordo com o léxico ativo e que as crianças Surdas dominam e usam de forma espontânea e autónoma.

Ainda no que respeita a conclusões gerais decorrentes da análise e discussão dos resultados importa referir que esta prova possibilita um conhecimento mais abrangente sobre o vocabulário de crianças Surdas, bem como das suas especificidades linguísticas no domínio da LGP e no desenvolvimento de competências de leitura e escrita, em PE. Neste âmbito, a avaliação lexical é fulcral para a

compreensão do desempenho escolar, da comunicação e das especificidades linguísticas apresentadas pelas crianças Surdas. Conhecer o desenvolvimento e domínio lexical facilita a definição de estratégias e metodologias coerentes com as especificidades de crianças Surdas possibilita o entendimento de como “children acquire phonology is important to our attempt to explain language acquisition. Children who are acquiring a signed Language as their first language provide researchers with a distinct observational advantage. (...) However, they also provide us with a distinct challenge: discovering the nature and structure of phonological acquisition in language where the articulators are the entire upper body and the perceptual sense is the eyes” (Marentette & Mayberry, 2000: 71). Ou seja, permite compreender como as crianças Surdas adquirem uma língua, seja gestual, escrita ou, em alguns casos, uma língua oral, o que depende da componente e suporte visual, enquanto meio facilitador e estratégias privilegiada na educação de Surdos. O uso de imagens e/ou pistas visuais fornecem pistas que estimulam a percepção do significado que se pretende transmitir sendo, conseqüentemente, um facilitador do desenvolvimento linguístico em LG/LGP e da componente escrita da língua oficial do país onde a criança Surda se encontra.

O desenvolvimento de instrumentos de avaliação é dificultado pela existência de amostras pequenas e heterogêneas, como é exemplo a população Surda (Baker *et al.*, 2008). Surge, assim, uma questão pertinente: Poderá esta desvantagem ser superada?

Conclui-se com esta investigação que avaliação de uma língua depende de um conhecimento alargado sobre essa mesma língua e sobre o seu processo de aquisição, o que é determinante no que respeita à compreensão dos seus conhecimentos linguísticos e à forma como se pode potenciar o seu desenvolvimento.

#### **5.4. Discussão de resultados – Fiabilidade e consistência interna das atividades**

Relativamente à Parte I, concluiu-se que as atividades têm uma consistência considerada Muito Boa, o que indica que as atividades e tarefas propostas estão adaptados às especificidades das crianças participantes (ouvintes e Surdas) e às faixas etárias. Contudo, importa referir algumas especificidades no que respeita aos itens que as integram.

Nesta Parte da Prova, referente à avaliação em PE, a atividade Pares Minimis indicou um valor de consistência interna e de fiabilidade mais alto. A tarefa, apresentando a tarefa Sinónimos/Antónimos apresenta valores de consistência interna e de fiabilidade mais baixos, comparativamente com as restantes atividades e tarefas, embora continue a ser considerada como tendo uma consistência interna e fiabilidade Muito Boa, tendo por base os valores apresentados na tabela 8. Estes resultados estão de acordo com o desempenho demonstrado, tanto por crianças Surdas como por crianças ouvintes, ao longo da PALAS.

Nas tarefas “Identificação de Palavras 1” e “Identificação de Palavras 2”, os itens que constituíram maior dificuldade e cuja eliminação ou substituição poderia beneficiar a consistência da PALAS pertencem à classe gramatical dos Nomes. Tal poderá ser justificado por ser uma classe gramatical abrangente e que integra diferentes conceitos e variações essenciais ao processo de leitura e de escrita, mas que a torna mais complexa (Mineiro, 2009). Entende-se por Nome os vocábulos as palavras que permitem designar ou nomear algo ou alguém (Azeredo, Pinto & Azeredo, 2018).

Destacam-se como itens com maior grau de dificuldade palavras como, por exemplo, “Brincar” ou “Correr” (pertencentes à classe dos Verbos) cujo valor de Alpha indica uma baixa consistência e fiabilidade. A baixa consistência e fiabilidade dos itens poderá estar relacionada com a seleção das imagens, pois a iconicidade das imagens que tentam representar estas ações (Figura 1) parecem ter dificultado a compreensão. Como tal, a sua substituição permitiria uma melhor fiabilidade e consistência dos itens e, conseqüentemente, da tarefa.

Figura 1 Exemplos de imagens subjetivas (Girassol, 2016)



Correr



Brincar

A Parte II, avaliação em LGP, de acordo com a análise estatística apresenta uma consistência interna e fiabilidade Adequada. Contudo, existem diferenças significativas nas atividades e tarefas nesta segunda parte da PALAS. Salienta-se que a atividade Expressão Gestual é a única que apresenta valores que indicam uma consistência interna e fiabilidade Muito Boa; as restantes tarefas apresentam valores de Alpha que indicam uma consistência interna e fiabilidade minimamente aceitável ou indesejável.

É possível referir que, nas atividades e tarefas da parte II da PALAS, o grau de exigência dos seus itens não está adequado às faixas etárias, às especificidades de crianças Surdas e/ou às características da LGP.

A tarefa Identificação de Gestos 2 e a atividade Pares Mínimos, na avaliação em LGP, apresentaram uma consistência interna e fiabilidade respeitáveis, sendo as que apresentam valores de Alpha mais elevados. À semelhança do que se tem vindo a verificar são as atividades e tarefas de âmbito lexical que apresentam melhores resultados e melhor consistência interna e fiabilidade.

A atividade Sinónimos/Antónimos, em LGP, foi a única que indicou valores de Alpha que indicam a existência de uma consistência interna e fiabilidade inaceitável. Tal pode estar relacionado com a complexidade dos seus itens e à complexidade da própria tarefa de sinonímia e antonímia, pois o estabelecimento destas relações é bastante complexo implicando a relação entre palavras diferentes, com características comuns e dentro de uma mesma classe semântica (Mineiro, 2009).

As tarefas Identificação de Gestos 1 e Identificação de Gestos 2 apresentam uma consistência interna e fiabilidade respetivamente Respeitável e Indesejável devido à

fraca consistência interna e fiabilidade dos seus itens. Estes itens apresentam fraca consistência interna e fiabilidade não pela sua complexidade, mas, pelo contrário, por parecerem muito acessíveis e de fácil compreensão. Esta conclusão torna-se possível pela relação entre o valor de consistência interna e fiabilidade da PALAS e pelos resultados decorrentes do desempenho de crianças Surdas nesta primeira aplicação da PALAS.

No que respeita aos itens destas tarefas deve-se não à sua complexidade, mas, pelo contrário, a parecerem muito acessível e de fácil compreensão e realização. Esta conclusão torna-se possível pela relação entre o valor de consistência interna e fiabilidade da PALAS e os dados resultantes da sua aplicação a crianças Surdas. Tal como referido anteriormente, são as atividades lexicais aquelas em que o desempenho de crianças Surdas foi melhor, na Parte II referente à avaliação em LGP.

Os valores de Alpha referentes à consistência interna e fiabilidade da Parte II da PALAS indicam a importância da reformulação da maioria dos seus itens, por forma a torna-los mais adequados às especificidades das crianças Surdas e às características da LGP.

## RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES FUTURAS

Esta investigação permitiu a estruturação de um possível instrumento de avaliação lexical para crianças Surdas, pré-linguísticas com e sem ajudas técnicas, com idades compreendidas entre os 7;00 anos e os 10;11 meses. Permitiu, de uma primeira aplicação da PALAS, da análise da sua estrutura, fiabilidade e consistência interna a comparação entre o desempenho de crianças ouvintes e de crianças Surdas em PE e a comprovação das hipóteses de estudo por meio da reflexão sobre os resultados obtidos pelas crianças Surdas nas diferentes atividades e tarefas da PALAS, analisados à luz das variáveis descritas.

Importa ressaltar a pertinência da PALAS no que respeita à existência de um instrumento de avaliação para crianças Surdas, uma vez que a avaliação destas crianças deve estar sustentada pela aplicação de instrumentos específicos e adequados às especificidades da população e às características próprias da LGP. Nas crianças Surdas, verifica-se que a avaliação linguística ou lexical são, muitas vezes, subjetivas nem sempre permitindo monitorizar as intervenções realizadas com as crianças e/ou compreender as competências e dificuldades decorrentes da aquisição e desenvolvimento linguístico, tanto em PE como em LGP.

Os dados recolhidos carecem de uma nova aplicação e validação, com um grupo mais alargado de crianças Surdas, das mesmas faixas etárias e ciclo de escolaridade (1.º Ciclo do EB) controlando-se mais variáveis, a fim de se conseguir minimizar o seu impacto no desempenho e resultados das crianças Surdas.

Seria pertinente a reestruturação das atividades que integram a PALAS, nomeadamente no que respeita aos seus itens, pois verificou-se que uma das principais dificuldades enunciadas refere-se ao conhecimento e domínio lexical das crianças Surdas, sobretudo em PE. Seria igualmente pertinente que cada atividade abrangesse mais domínios linguísticos que não foram contemplados nesta investigação como, por exemplo, a compreensão de classificadores, as marcações de tempo, marcadores de espaço, opostos, flexões verbais, ou seja, conhecimento não só lexical como também morfológico (Haug & Mann, 2007). Além disso, seria importante uma

melhor adequação das imagens ao vocabulário que se pretende avaliar e que as crianças Surdas, de acordo com as suas especificidades, dominem, compreendam e apliquem com progressiva autonomia.

Como limitações desta investigação e primeira aplicação da PALAS salienta-se a dificuldade em controlar algumas variáveis extralinguísticas como, por exemplo, fatores biográficos, socioculturais e económicos; o contexto familiar; a língua/idioma falado em família. Outra limitação refere-se à pertinência de a PALAS ser aplicada em mais do que uma sessão individual, o que permitiria o seu faseamento e, conseqüentemente, diminuiria o cansaço e/ou desmotivação visível em muitas das crianças Surdas participantes e que condicionou o seu desempenho.

Futuramente pretende-se dar continuidade à investigação através da reformulação da PALAS e da posterior aplicação a um maior grupo de alunos e ajustando-a às características e especificidades das crianças Surdas, em PE e em LGP, dada a sua crescente importância e necessidade de avaliar/conhecer para intervir, com base em instrumentos validados e aferidos para a população escolar Surda, em Portugal. Em suma, seria pertinente que a PALAS se constituísse como um instrumento de avaliação visto como um ponto de partida e não um “classificador” de dificuldades e capacidades linguísticas/lexicais para crianças Surdas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento global da criança surda deve ser dada importância ao seu desenvolvimento linguístico, o qual está relacionado com a aquisição da sua L1 (Coutinho, 2006). A LGP é a língua materna da criança Surda, sendo uma língua que, preferencialmente, adquirem de forma natural e espontânea. Apesar de ser a língua natural dos Surdos, a LGP nem sempre é a sua L1, pois os Surdos vivem numa sociedade maioritariamente ouvinte e, como tal, o acesso à LGP nem sempre ocorre o mais precocemente possível. Esta conclusão está de acordo com o referido na bibliografia (por exemplo em Mayberry, 1998) considerando-se que existe um período privilegiado para a aquisição de uma língua, durante o qual o desenvolvimento linguístico é mais fácil.

Também de acordo com a literatura, é possível concluir a pertinência do ensino e metodologias bilíngues enquanto facilitadores e orientadores do processo de desenvolvimento linguístico em crianças Surdas, possibilitando uma mais eficaz comunicação e a construção de conhecimentos e de aprendizagens significativas, sendo a base para a aquisição de uma L2, no caso da população em estudo nesta investigação, o PE na sua componente escrita e, sempre que possível, através da oralidade (Chamberlain & Mayberry, 2008).

Com este trabalho verificamos que existe um vazio na investigação relativamente ao desenvolvimento lexical em PE e em LGP e, mais concretamente, à sua avaliação e à criação de materiais pedagógicos promotores do desenvolvimento linguístico.

Uma das principais conclusões aferida com a aplicação da PALAS refere-se ao desempenho linguístico de crianças Surdas ser influenciado pela idade/faixas etárias, tendo-se constatado que à medida que a idade aumenta, melhora também o desempenho linguístico, tal como ocorre também no desenvolvimento linguístico das crianças ouvintes. A variável género/sexo feminino e masculino teve impacto nos resultados, embora com maior ênfase na Parte I da PALAS, avaliação em PE, tendo-se verificado que as crianças Surdas do sexo feminino tiveram um melhor desempenho linguístico do que as crianças Surdas do sexo masculino. Para a variável turma, em que

se verificou a pertinência e impacto de as crianças Surdas frequentarem turmas bilingues verificou-se que, embora a maioria das crianças Surdas que compõem a amostra frequentem turmas monolingues (formadas apenas por crianças Surdas) o contacto, interação e experiências comunicativas e de aprendizagem decorrentes de um ensino bilingue são as que mais potenciam o desenvolvimento linguístico de crianças Surdas, tanto em PE como em LGP (Chamberlain & Mayberry, 2008)

De salientar desta primeira aplicação que a PALAS permite, igualmente, o reforço da importância do vocabulário e do seu domínio em diferentes contextos educativos e de comunicação. Ou seja, com esta investigação foi possível reforçar a ideia de que “Conhecer uma palavra numa determinada língua implica reconhecer o seu respetivo significado, isto é, reconhecer os atributos que determinam a formação do conceito que a palavra representa.” (Santos et al.; 2013: 17). Para as crianças Surdas é fundamental e constitui-se como um grande desafio a aquisição de uma língua assente em metodologias bilingues, embora se reconheça que são a base para o seu desenvolvimento lexical. A aquisição de uma L2, por crianças Surdas pressupõe tal como ocorre no desenvolvimento de crianças ouvintes, a capacidade de assimilar, de compreender e de recuperar o significado de palavras e frases, usando essa informação para organizar e construir novos conhecimentos e aprendizagens.

Embora a LGP seja considerada a língua de acesso à educação para a população Surda portuguesa desde 1997 e o seu ensino formal se realize em EREBAS desde a implementação do DL n.º 3/2008 e, mais recentemente, com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, são ainda escassos os trabalhos e investigações, em Portugal, que orientem o trabalho, metodologias e estratégias de professores, técnicos e famílias quanto ao desenvolvimento linguístico de crianças Surdas. Contudo, há a destacar alguns trabalhos e estudos como, por exemplo: “Os meus primeiros gestos: língua gestual para bebés, de Suasana Azevedo (2010); “Os meus primeiros gestos: guia para pais, Susana Azevedo (2010); Corpus & Avatara da LGP (2019); Dicionário da Língua Gestual Portuguesa (2010); Gestuário da Língua Gestual Portuguesa (1992). Contudo, a par do Programa Curricular de LGP e do Programa de Português L2 para Alunos Surdos não existem outras linhas orientadoras ou diretrizes e planos de estudo a considerar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, C. (2008). Reflexões sobre a surdez. Problemática específica da surdez/ A educação de Surdos. Gailivro: Porto.

Amaral, M. A. (2002). Lingual Gestual e Leitura em Criança Surdas. Tese de Doutoramento da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Lisboa.

Amaral, M. A. (2002). Lingual Gestual e Leitura em Criança Surdas. Tese de Doutoramento da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Lisboa.

Amaral, M. A. *et al.* (1994). Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Caminho.

Azeredo, M. C. L.; Pinto, M., & Azeredo, M. (2018). Da Comunicação à Expressão: Gramática Prática de Português. Raiz Editora: Lisboa.

Azevedo, S. (2010). “Os meus primeiro Gestos: língua gestual para bebés. Cuckoo: Vila Nova de Gaia.

Baptista, J. (cord.) (2011). Programa de Português L2 para Alunos Surdos - Ensino Básico e Secundário. Lisboa: ME/DGIDC.

Baptista, M. (2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa; Atas do I EIELP (pp. 197-208).

Baptista, J. (2008). Os Surdos na escola. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barnett, W. S. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research: Volume 1 (pp. 421–443). New York: The Guilford Press.

Baker et al. (2008). Code-mixing in signs and words in input to and output from children. In Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language and contact situations. Vol. 38 - Studies in bilingualism. Amsterdam. pp. 1-25.

Bodgan, R. & Bliken, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boyes-Braem, P. (1990). Acquisition of the hantype in American Sign Language. A preliminar analysis. Em V. Volterra & C. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*. (pp. 107-127). Heidelberg: Springer-Verlag.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Londres: Harvard University Press.

Bruner, J. (1983). *Como as crianças aprendem a falar*. Edições Piaget.

Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. In. Bathia, T.K., & Ritchie, W.S. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (2ª ed., pp. 114-144). West Sussex: Wiley-Blackwell.

Carmo, H. (2016). *Uma primeira abordagem aos classificadores da Língua Gestual Portuguesa*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.

Carmo, H. *et al.* (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Carmo, P. (2010). *Aquisição da Língua Gestual Portuguesa. Estudo longitudinal de uma criança surda dos 10 aos 24 meses*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.

Carmo, P.; Mineiro, A.; Castelo Branco, J.; Quadros, R. & Castro Caldas, A. (2013). *Sign Language & Linguistics* 16:1 (p. 75–90).

Carvalho, P. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo/em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.

Carvalho, S. (2013). *Extensão média do enunciado: valores padrão para o português europeu em crianças dos 5 aos 5,5 anos de idade*. Dissertação Mestrado em Linguística Clínica apresentada à Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 367–388.

Chomsky, N. (2005 – 3th Edition). *Language and Mind*. EUA: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press (1<sup>st</sup> Edition).

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Press.

Coutinho, A. (2006). Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara, & L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 151-189). Lisboa: Caminho.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications* (Applied Social Research Methods Series, Vol. 26). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Duarte, I. & Brito, A. M. (1996). Sintaxe. In, Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., Gouveia, C. A. M. (org.). *Introdução à Linguística geral e Portuguesa* (2.<sup>a</sup> edição, pp. 247-302). Lisboa: Editorial Caminho.

Estanqueiro, P. (2006). *Língua Gestual Portuguesa – Uma opção ou um direito* in Bispo, M.; Couto, A.; Clara, M. C. & Clara, L. (2006). *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a Surdez*. Pp. 191-220. Lisboa: Editorial Caminho.

Faria, S. (2013). *Extensão Média do enunciado: valores padrão para o PE em crianças com idades dos 4 aos 11 meses*. Dissertação Mestrado em Linguística Clínica apresentada à Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

Goldfeld, M. (2002). *A criança Surda: Linguagem, e Cognição numa perspetiva sociointeraccionista*. São Paulo: Plexus.

Goldfeld, M. (1997). *A criança Surda: Linguagem e cognição numa perspetiva sócio-interacionalista*. São Paulo: Plexus.

Gonçalves, E. & Raposo, M. J. (2014). Expressões faciais gramaticais na morfologia da Língua Gestual Portuguesa – expressões dos graus de tamanho diminutivo e aumentativo na LGP. *Cadernos de Saúde*, 6, 78 -83.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). Bilinguality and bilingualism. Cambridge University Press (<http://books.google.pt/books>).

Harmers, J. & Blanc, M. (2000). Bilinguality and Bilingualism. Cambridge University Press: Cambridge.

Haskill, A. & Corts, D. (2014). Acquiring Language. Em: A Clinician's Guide to Normal Cognitive Development in Childhood (p. 23–42). London: Routledge.

Haug, T. & Mann, W. (2007). Adapting Tests of Sign Language Assessment for Other Sign Languages- A Review of Linguistic, Cultural, and Psychometric Problems. University Press: Oxford.

Hauser, M. et al. (2014). The mystery of language evolution. *Frontiers in Psychology* 5, 1-12.

Hauser, M., Chomsky, N. & Fitch, T. (2002). The faculty of language: What is it, who has it, how did it evolve. *Science*, 298(5598), 1519-1569.

Herman's, D. et al. (2016). Vocabulary Acquisition in Deaf and Hard-of-Hearing Children: Research and Intervention; in Marc Marschark & Patrícia Spencer; The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language. (2016). Oxford: Oxford Library of Psychology.

Instituto Nacional de Reabilitação (2002). Gestuário de Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Instituto Nacional de Reabilitação.

Jamieson, J.R. (2003). Formal and informal approaches to the language assessment of deaf children. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of language, education, and Deaf studies* (pp. 275-288). New York: Oxford University Press.

Johnston, T. & Schembri, A. (2007). Australian Sign Language (Auslan): An introduction to sign language linguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kuhl, P. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron* 2010. September 9; 67 (5). Pp. 713-727.

Kuhl, P. & Rivera-Gaxiola, M. (2008). Neural Substrates of Language Acquisition. Institute for Learning and Brain Sciences, University of Washington, Seattle, Washington (32: 511-534).

Kuhl, P. (2007). Quebrando o código da fala: como as crianças aprendem a linguagem. *Ciência e Tecnologia Acústica*: Lisboa.

Laborit, E. (2000). O Grito da Gaviota. Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês. Lisboa: Caminho.

Lynce, S. F. Faria. et al., Crianças com implante coclear: implicações linguísticas. *Calidoscópio* Vol. 15, n. 2, p. 388-398, mai/ago 2017. pp. 388-398.

Lynce, S. F. Faria, S. L. de, Marques, S. B., & Mineiro, A. (2013). Extensão média do enunciado em crianças portuguesas com implantes cocleares: diferente dos seus pares ouvintes? *Cadernos De Saúde*, 6(Especial.2), 59-59.

Marentette, P. & Mayberry, R. (2000). Principles for an emerging phonological System: A case study of early ASL Acquisition. In Chamberlain, C; Monford, J. & Mayberry, R. (2000). *Language Acquisition by Eye* (p. 71 – 90). London: LEA.

Marentette, P. & Mayberry, R. (2000). Principles for an emerging phonological System: A case study of early ASL Acquisition. In Chamberlain, C; Monford, J. & Mayberry, R. (2000). *Language Acquisition by Eye* (p. 71 – 90). London: LEA.

Marschark, M. (2018). *Raising and Educating a Deaf Child*. London: Oxford University Press.

Marschark, M. & Spencer, P. (2016). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford: Oxford Library of Psychology.

Marschark, M. (2014). *Early Literacy Development in Deaf Children*. Oxford: Oxford Library of Psychology.

Marschark, M. (2010). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford: Oxford Library of Psychology.

Marschark, M; Lang, H. G. & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Students: from research to practise*. New York: Oxford University Press.

Marschark, M. & Spencer, P. (1993). *Origins and interactions in the social, cognitive and Language development of deaf children*. In Marschark, M. & Clark, D. (Eds). *Psychological perspectives on deafness*. (pp. 7-26). Nova Jersey: Hillsdale.

Martinet, A. (2014). *Elementos de Linguística Geral*. Clássica Editora: Lisboa.

Mayberry, R. (1998). The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: A psycholinguistic approach. *Bulletin d'Audiophonologie: Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté*, 15, 349-358.

Mayberry, R. (2010). Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What sign language reveals about the critical period for language. In Marschark, M. & Spencer, P. (2010). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (vol. 2) (p. 281 – 290). London: Oxford University Press.

Mineiro, A. (2009). *Introdução aos estudos linguísticos (coleção LGP)*. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.

Mineiro, A. & Colaço, D. (2010). *Introdução à Fonética e Fonologia na LGP e na Língua Portuguesa*. Coleção Pró-LGP. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora.

Mineiro, A.; Duarte, L.; Carvalho, Vaz, P.; Tebé, C.; Correia, M.. 2008. "Aspectos da Polissemia nominal em Língua Gestual Portuguesa", *Polissema* 8, 1: 37 - 56.

Mineiro, A.; Nunes, M. V.; Moita, M.; Silva, S. & Castro Caldas, A. (2014). Bilingualism in Deaf Children: A neurolinguistics approach. In Marschark, M.; Tang, G. & Knoors, H. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (2014 – p.187-210). Oxford: Oxford University Press.

Moita, M. & Carmo, H. (2018). Estudo de Identificação de Pares Mínimos na Língua Gestual Portuguesa – Apresentação de poster no “II Encontro sobre Morfossintaxe da Língua Gestual Portuguesa e outras Línguas Gestuais.

Moita, M. & Mineiro, A. (2014). *Cérebro e Bilinguismo: Pontes e Pontos*; in *Povos e Cultura* (18: 59-71).

Moita, M., Gonçalves, E., Conceição, M. & Mineiro, A. (2018). A phonological diachronic study on Portuguese Sign Language of the Azores. *Sign Language Studies*, 19(1), 138-162.

Moita, M.; Carmo, p.; Carmo, H.; Ferreira, J.P. & Mineiro, A. (2011). Estudos preliminares para a modelização de um avatar para a LGP: os descritores fonológicos. In *Cadernos de Saúde*, Vol. 4 n.º 2 (pp. 25-35). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Morais, A., Jardim, J. C., Silva, A. & Mineiro, A. (2011). Para além das mãos: elementos para o estudo da expressão facial em Língua Gestual Portuguesa (LGP). *Cadernos de Saúde*, 4(1), 135-142.

Morgado, M. (2012). *Neurociências, Cognição e Linguagem* (Coleção Língua Gestual Portuguesa, n.º 22). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Peixoto, R. (2006). Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes* (v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago). Campinas: UNICAMP.

Pereira, F. (coord.). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Petitto, L. A., Holowka, S., Sergio, L., Levy, B. & Ostry, B. (2004). Baby hand that move to the rhythm of language: hearing babies acquiring sign language bable silently on the hands. *Cognition*, 93(23), 43-73.

Petitto, L.A. et al. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 453-496.

Piaget, J. (1971/2005 – 5.ª edição). *O pensamento e a linguagem da criança*. São Paulo: Martins Fontes Editores.

Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Instituto Piaget: Lisboa.

Reis, M. J. S. (2005). Compreensão da leitura – desempenho em alunos surdos severos e surdos profundos no final do 1º ciclo do Ensino Básico (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Rodrigues, R. (2017). Compreensão da Língua Gestual Portuguesa em crianças Surdas: Proposta de um instrumento de avaliação. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti – Tese de Mestrado .

Roots, J. (1999). Politics of Visual Language: Deafness, Language Choice, and Political Socialization. McGill – Queen’s University. Pp. 1-6.

Santos et al., (2012). Extensão média do enunciado do enunciado-palavras em crianças de 4 e 5 anos com desenvolvimento típico da linguagem. Rev. CEFAC. 2015 Jul-Ago; 17(4):1143-1151.

Santos, L. (org.); Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F. L.; Varandas, J. M.; Moreirinha, O. et al. (2013). *Avaliar para aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Sampieri et al. (2006). Metodologia de Pesquisa. São Paulo: McGraw Hill.

Shakouri, N. & Saligheh M., (2012). Revisiting Age and Gender Influence in Second Language Acquisition. Em *Advances in English Linguistics (AEL)* 1 Vol. 1, No. 1 (pp.1-6) World Science Publisher, United States

Silva, M. P. M. (2004). Escrita e surdez em contexto escolar. Revista Humanidades n.º 3 – Pedagogia n.º 6, 149-159.

Silva, R. (2010). Língua gestual e Bilinguismo na Educação da Criança Surda. In Coelho, O. (org.). *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez* (p. 101-145). Porto: Livpsic.

Silva, R. (2012). SIGNWRITING: Um sistema de escrita das Línguas Gestuais (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Silva, S. (2013). Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: creche e família. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança

Especialização em Intervenção Psicossocial com crianças, jovens e família, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana.

Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics*, 43, 269-285.

Skiliar, C. (1997). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação.

Skilar, C., Massone, M. & Veimberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Madri: Infancia y Aprendizaje*, 69-70, p. 85-100.

Skinner, B. F. (1974/1988). *About Behaviourism*. New York: Vintage Books.

Stokoe, W. (1960/2005). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10 (p. 3–37).

Sua Key, E. & Tavares, M. D. (2011). *TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança*. Lisboa: Oficina Didática.

Sua Key, E.; Tavares, M. D. & Santos, M. E. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem: Nível Escolar*. Lisboa: Oficina Didática.

“Super Férias”. (2016). Sintra: Edições Girassol.

Stumpf, M. (2011). *Escrita das Línguas Gestuais – Noções Básicas e Práticas Avançadas*. Coleção Pró LGP. Lisboa.: Universidade Católica Portuguesa Editora.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & oll, H. (2003). Understanding and sharing intentions. The origins of cultural cognition. *Behavior and brain Sciences*, 16, 495-552.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.

Vygotsky, Lev S. (1962). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (versão traduzida).

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho.

## **WEBGRAFIA**

<http://www.healthyhearing.com/reports/52814-Hearing-loss-statistics-at-a-galce>.

Debbie Clason (December, 2017)

<http://www.ciberduvidas.iscte-iul.pt> (Dezembro, 2018)

**ANEXOS**

**E**

**APÊNDICES**



Anexo 1

Rita Leonardo (aluna/investigadora)

Universidade Católica Portuguesa de Lisboa

Palma de Cima 1649-023 Lisboa

Cruz de Pau, Janeiro de 2017

**Assunto:** Colaboração no âmbito de investigação para dissertação de Mestrado

Exmo. Encarregado de Educação,

Sou professora de Educação Especial no Agrupamento de Escolas Terras de Larus e aluna da Universidade Católica de Lisboa. Estou a desenvolver uma investigação sobre o Vocabulário em Crianças Surdas no âmbito **do Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos**. Com autorização da direção do agrupamento pretendo realizar um breve teste com o seu educando(a) no sentido de avaliar o vocabulário ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Alunos Surdos com e sem Implante Coclear. Esta atividade baseia-se num Prova, ao nível do vocabulário, com a duração de cerca de 25 minutos. Consiste na identificação e associação de palavras e gestos a imagens e na identificação de frases corretas (sendo uma parte através do Português e noutra da LGP).

Por este motivo venho solicitar a sua autorização para desenvolver este teste, num momento que seja oportuno para o/a professor titular de turma do seu educando(a) de modo a não interferir com as aprendizagens letivas. A informação será totalmente anónima, sendo apenas registada a idade/género do aluno, bem como um código (não identificável) atribuído à Escola de Referência.

✂-----

Eu, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_  
do \_\_\_\_º ano de escolaridade da EREBAS \_\_\_\_\_ declaro  
que autorizo/não autorizo que o meu educando participe na implementação do Teste  
PALAS desenvolvido pela professora Rita Leonardo.

## Anexo 2

Rita Leonardo (aluna/investigadora)

Universidade Católica Portuguesa de Lisboa

Palma de Cima 1649-023 Lisboa

Cruz de Pau, 19 de Abril de 2017

**Assunto:** Pedido de colaboração no âmbito de investigação de Mestrado

Exmo. Encarregado de Educação,

Sou professora de Educação Especial no Agrupamento de Escolas Terras de Larus e aluna da Universidade Católica de Lisboa. Estou a desenvolver uma investigação sobre o Vocabulário em Crianças Surdas no âmbito **do Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos**. Com autorização da direção do agrupamento pretendo realizar um breve teste para avaliar o vocabulário de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico Surdos. Contudo, necessitamos de aplicar o teste a crianças ouvintes do 1.º Ciclo (entre os 7 e os 10 anos) para verificar a validade e perceber melhor o desempenho das crianças nestas faixas etárias. As atividades do teste, com a duração de cerca de 15 minutos, incidem no vocabulário (identificação e associação de palavras a imagens e identificação de frases corretas). A **PALAS** (tem como objetivo definir uma forma simples de avaliar o léxico destas crianças. Por este motivo solicito autorização para aplicar o teste, num momento oportuno para o professor titular de turma. A informação será anónima, registando apenas a idade e género do aluno. Agradeço, desde já, a disponibilidade e colaboração.

§-----

Eu, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_  
do \_\_\_\_.<sup>º</sup> ano de escolaridade autorizo/não autorizo que o meu educando participe no  
Teste Experimental PALAS.

Apêndice 1

**Prova de avaliação Lexical para Alunos Surdos**

**PALAS**



EREBAS N.º: \_\_\_\_\_

Aluno N.º: \_\_\_\_\_

Sexo: F  M

Aluno com Implante Coclear : 1 IC  2 IC  Aluno sem Implante Coclear

Aluno com Prótese Auditiva

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_anos \_\_\_\_meses

Ano de Escolaridade: 1.º ano  2.º ano

3.º ano

4.º ano

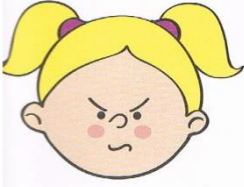




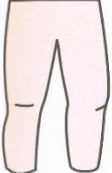


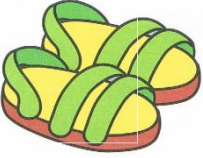


Data de realização: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Parte I – Língua Portuguesa

Identificação de palavras.

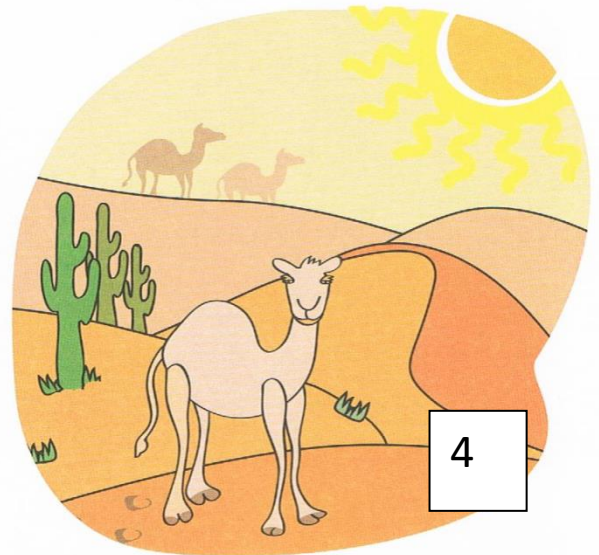
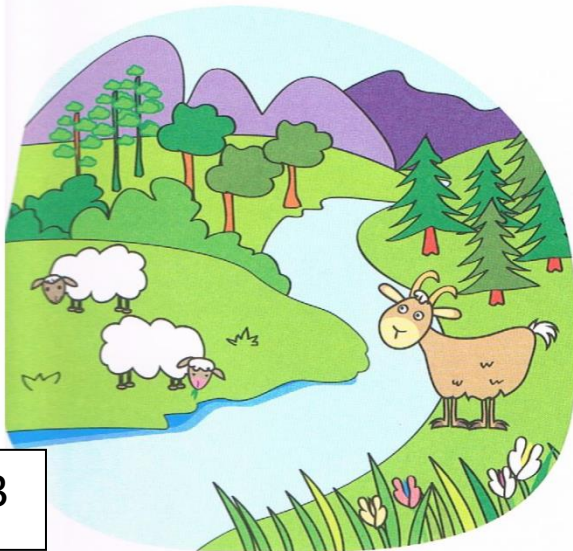
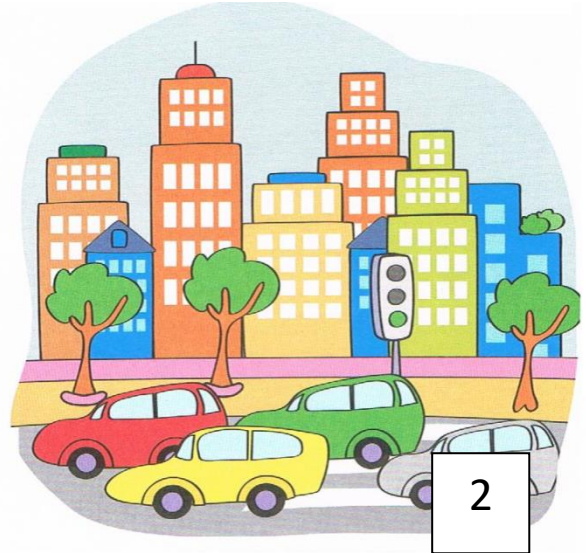
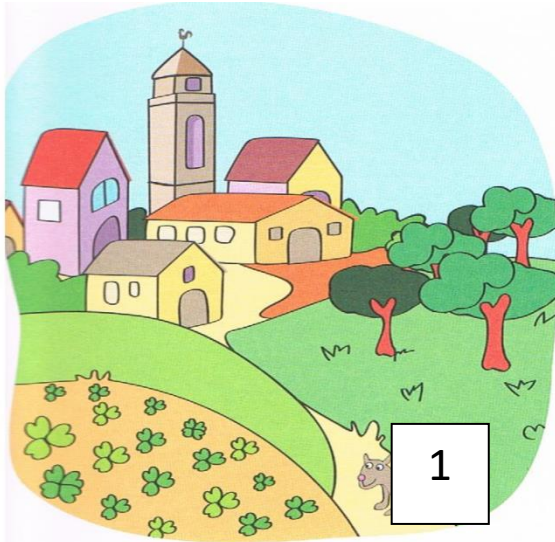
**Instrução:** Lê as palavras. Escreve o número de cada palavra junto da imagem certa. Segue o exemplo.

0	CÃO	4	ASSUSTADO	8	SANDÁLIAS
1	SUJO	5	ZANGADO	9	CORRER
2	BRINCAR	6	ROER	1 0	PERNA
3	BOMBEIRO	7	MONTANHA		

			
			
		0	
			

## 2. Identificação de palavras

**Instrução:** Legenda cada palavra de acordo escrevendo o número da imagem em que ela aparece.



SEMÁFORO	2	ALDEIA		CIDADE		CABRA	
PRÉDIO		IGREJA		CAMELO		RIO	
SOL		PINHEIRO		AREIA		OVELHA	3

### 3. Pares Mínimos

<b>Instrução:</b> Vais ler 2 frases. Uma delas está correta. Assinala (X) a frase correta.	
O <u>CÃO</u> É MAU. *	O <u>PÃO</u> É MAU. <input type="checkbox"/>
A <u>FACA</u> COME ERVA. <input type="checkbox"/>	A <u>VACA</u> COME ERVA. <input type="checkbox"/>
O MEU IRMÃO COME A <u>COMIDA</u> . <input type="checkbox"/>	O MEU IRMÃO COME A <u>CORRIDA</u> . <input type="checkbox"/>
A <u>LATA</u> NADA NO LAGO. <input type="checkbox"/>	A <u>PATA</u> NADA NO LAGO. <input type="checkbox"/>
EU <u>SUBO</u> AS ESCADAS. <input type="checkbox"/>	EU <u>SUMO</u> AS ESCADAS. <input type="checkbox"/>
A CASA TEM <u>PORTA</u> . <input type="checkbox"/>	A CASA TEM <u>CORTA</u> . <input type="checkbox"/>
ESTÁ FRIO. É <u>INFERNO</u> . <input type="checkbox"/>	ESTÁ FRIO. É <u>INVERNO</u> . <input type="checkbox"/>
VOU CORTAR O <u>CAMELO</u> . <input type="checkbox"/>	VOU CORTAR O <u>CABELO</u> . <input type="checkbox"/>
A MENINA ESTÁ À <u>JANELA</u> . <input type="checkbox"/>	A MENINA ESTÁ À <u>PANELA</u> . <input type="checkbox"/>
EU USO A <u>CHUVA</u> . <input type="checkbox"/>	EU USO A <u>LUVA</u> . <input type="checkbox"/>
O BOMBEIRO APAGA O <u>JOGO</u> . <input type="checkbox"/>	O BOMBEIRO APAGA O <u>FOGO</u> . <input type="checkbox"/>

#### 4. Sinónimos e Antónimos

Instrução:		
Vais ler 2 frases parecidas. Assinala se o significado das frases é <b>IGUAL</b> ou <b>DIFERENTE</b> .		
1	O PAI É <u>ALTO</u> . O PAI É <u>GRANDE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
2	A MÃE TEM <u>POUCO</u> DINHEIRO. A MÃE TEM <u>MUITO</u> DINHEIRO.	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
3	A ROUPA ESTÁ <u>MOLHADA</u> . A ROUPA ESTÁ <u>SECA</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
4	EU <u>GOSTO</u> DE CHOCOLATE. EU <u>ADORO</u> CHOCOLATE.	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
5	AGORA É <u>DIA</u> . AGORA É <u>NOITE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
6	O AVÔ É <u>VELHO</u> . O AVÔ É <u>IDOSO</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
7	EU GOSTO DE <u>CORRER</u> . EU GOSTO DE <u>ANDAR</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
8	EU TOMO O <u>COMPRIMIDO</u> . EU TOMO O <u>XAROPE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
9	O CALOR ESTÁ A <u>AUMENTAR</u> . O CALOR ESTÁ A <u>DIMINUIR</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
10	A MENINA É <u>MAGRA</u> . A MENINA É <u>GORDA</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>

Parte II – Língua Gestual Portuguesa

EREBAS N.º: \_\_\_\_\_

Aluno N.º: \_\_\_\_\_






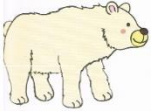





Sexo: F

M

1. Identificação de gestos

**Instrução:** Escreve o número das imagens (de 1 a 10) de acordo com a ordem dos gestos que a professora vai fazer.

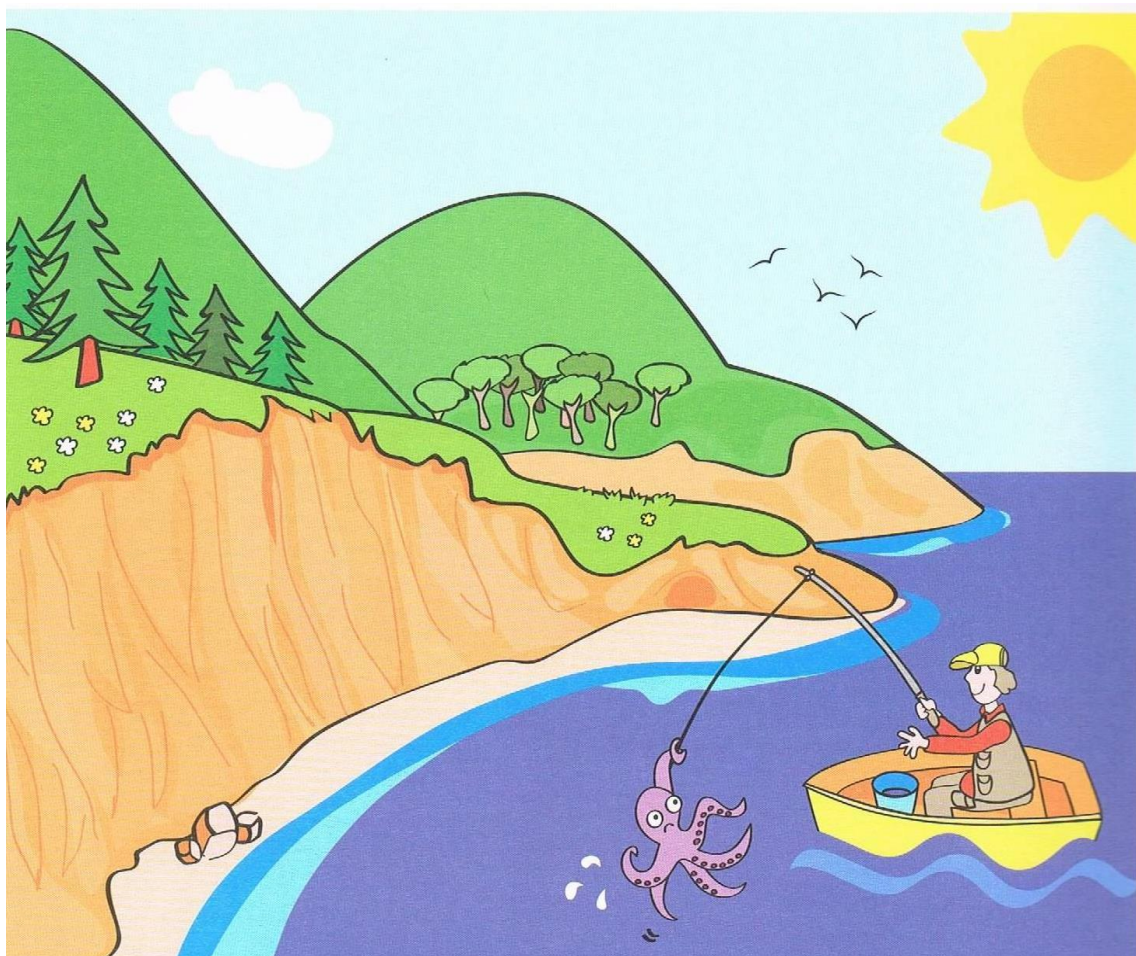
Segue o exemplo.

			
			
	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;">0</div>		
			

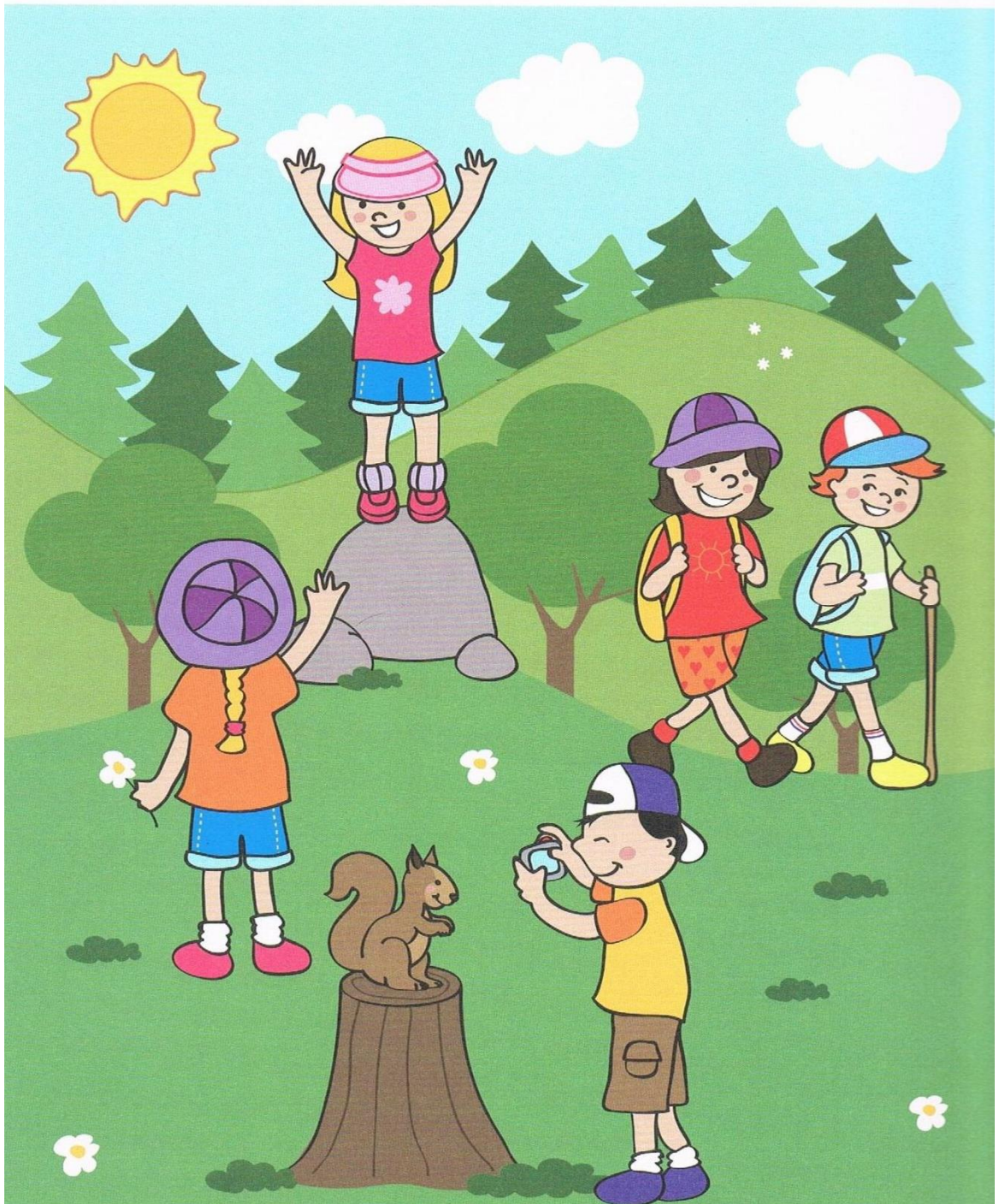
## 2. Identificação de gestos

**Instrução:** Onde está ... ?

A professora vai fazer um gesto. Tens de apontar na imagem onde está.



### 3. Expressão Gestual



4. Pares mínimos

<p><b>Instrução:</b> Vais ler 2 frases. Uma delas está correta. Assinala (X) a frase correta.</p>	
FAZ O DESENHO A <u>CANETA</u> . <input type="checkbox"/>	FAZ O DESENHO A <u>LÁPIS</u> . <input type="checkbox"/>
EU COMO <u>PEIXE</u> E BATATA. <input type="checkbox"/>	EU COMO <u>TERÇA-FEIRA</u> E BATATA. <input type="checkbox"/>
NASCI NO MÊS DE <u>UVA</u> . <input type="checkbox"/>	NASCI NO MÊS DE <u>SETEMBRO</u> . <input type="checkbox"/>
O <u>OSSO</u> É QUENTE. <input type="checkbox"/>	O <u>FOGO</u> É QUENTE. <input type="checkbox"/>
A FESTA É NA <u>SEXTA-FEIRA</u> . <input type="checkbox"/>	A FESTA É NO <u>BACALHAU</u> . <input type="checkbox"/>
A <u>OVELHA</u> DÁ LÃ. <input type="checkbox"/>	O <u>PENSAR</u> DÁ LÃ. <input type="checkbox"/>
O <u>GATO</u> É MAU. <input type="checkbox"/>	A <u>LARANJA</u> É MAU. <input type="checkbox"/>
O <u>TRABALHO</u> É DIFÍCIL. <input type="checkbox"/>	A <u>FESTA</u> É DIFÍCIL. <input type="checkbox"/>
O PAI BEBE O <u>ROXO</u> . <input type="checkbox"/>	O PAI BEBE O <u>VINHO</u> . <input type="checkbox"/>
A MÃE COMPROU UM <u>AMIGO</u> . <input type="checkbox"/>	A MÃE COMPROU UMA <u>BONECA</u> . <input type="checkbox"/>
HÁ SOL. É <u>NOITE</u> . <input type="checkbox"/>	HÁ SOL. É <u>DIA</u> . <input type="checkbox"/>

## 5. Sinónimos e Antónimos

Instrução: Vais ler 2 frases parecidas. Assinala se o significado das frases é <b>IGUAL</b> ou <b>DIFERENTE</b> .		
1	O PAI É <u>ALTO</u> . O PAI É <u>GRANDE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
2	A MÃE TEM <u>POUCO</u> DINHEIRO. A MÃE TEM <u>MUITO</u> DINHEIRO.	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
3	A ROUPA ESTÁ <u>MOLHADA</u> . A ROUPA ESTÁ <u>SECA</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
4	EU <u>GOSTO</u> DE CHOCOLATE. EU <u>ADORO</u> CHOCOLATE.	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
5	AGORA É <u>DIA</u> . AGORA É <u>NOITE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
6	O AVÔ É <u>VELHO</u> . O AVÔ É <u>IDOSO</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
7	EU GOSTO DE <u>CORRER</u> . EU GOSTO DE <u>ANDAR</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
8	EU TOMO O <u>COMPRIMIDO</u> . EU TOMO O <u>XAROPE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
9	O CALOR ESTÁ A <u>AUMENTAR</u> . O CALOR ESTÁ A <u>DIMINUIR</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
10	A MENINA É <u>MAGRA</u> . A MENINA É <u>GORDA</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA!

Apêndice 2 - Prova PALAS para Alunos Ouvintes

**Ano de Escolaridade:** 1.º ano  2.º ano  3.º ano  4.º ano












Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Data de realização: \_\_\_\_\_

1. Identificação de palavras.

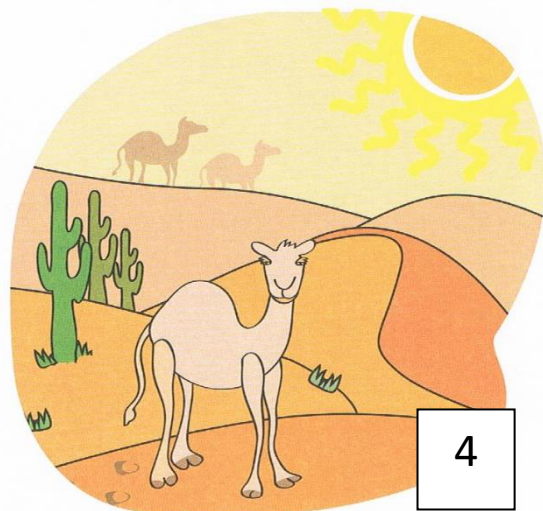
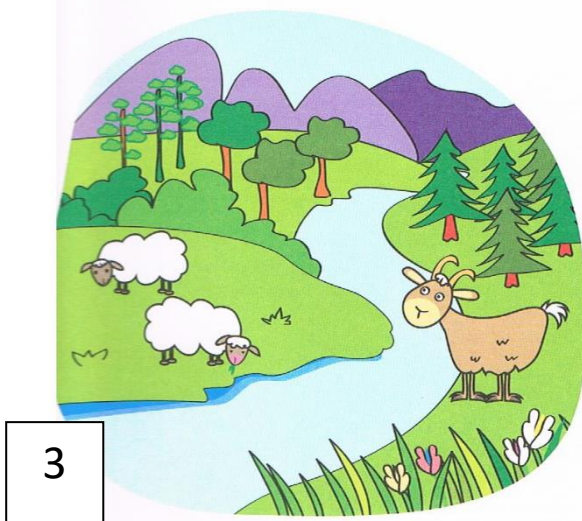
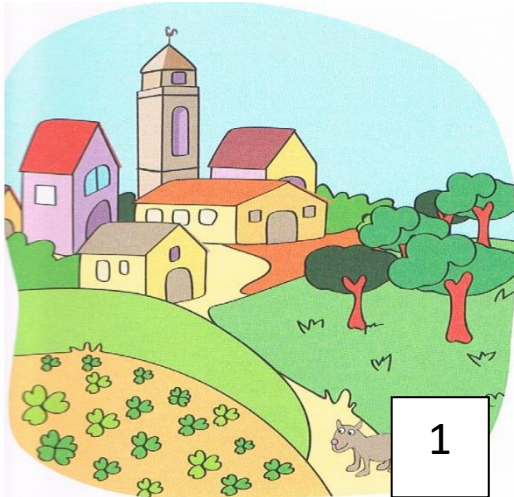
**Instrução:** Lê as palavras. Escreve o número de cada palavra junto da imagem certa. Segue o exemplo.

0	CÃO	4	ASSUSTADO	8	SANDÁLIAS
1	SUJO	5	ZANGADO	9	CORRER
2	BRINCAR	6	ROER	10	PERNA
3	BOMBEIRO	7	MONTANHA		

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/>
			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## 2. Identificação de palavras

**Instrução:** Legenda cada palavra de acordo escrevendo o número da imagem em que ela aparece.



SEMÁFORO		ALDEIA		CIDADE		CABRA	
PRÉDIO		IGREJA		CAMELO		RIO	
SOL		PINHEIRO		AREIA		OVELHA	

### 3. Pares Mínimos

<b>Instrução:</b> Vais ler 2 frases. Uma delas está correta. Assinala (X) a frase correta.	
O <u>CÃO</u> É MAU. <input type="checkbox"/>	O <u>PÃO</u> É MAU. <input type="checkbox"/>
A <u>FACA</u> COME ERVA. <input type="checkbox"/>	A <u>VACA</u> COME ERVA. <input type="checkbox"/>
O MEU IRMÃO COME A <u>COMIDA</u> . <input type="checkbox"/>	O MEU IRMÃO COME A <u>CORRIDA</u> . <input type="checkbox"/>
A <u>LATA</u> NADA NO LAGO. <input type="checkbox"/>	A <u>PATA</u> NADA NO LAGO. <input type="checkbox"/>
EU <u>SUBO</u> AS ESCADAS. <input type="checkbox"/>	EU <u>SUMO</u> AS ESCADAS. <input type="checkbox"/>
A CASA TEM <u>PORTA</u> . <input type="checkbox"/>	A CASA TEM <u>CORTA</u> . <input type="checkbox"/>
ESTÁ FRIO. É <u>INFERNO</u> . <input type="checkbox"/>	ESTÁ FRIO. É <u>INVERNO</u> . <input type="checkbox"/>
VOU CORTAR O <u>CAMELO</u> . <input type="checkbox"/>	VOU CORTAR O <u>CABELO</u> . <input type="checkbox"/>
A MENINA ESTÁ À <u>JANELA</u> . <input type="checkbox"/>	A MENINA ESTÁ À <u>PANELA</u> . <input type="checkbox"/>
EU USO A <u>CHUVA</u> . <input type="checkbox"/>	EU USO A <u>LUVA</u> . <input type="checkbox"/>
O BOMBEIRO APAGA O <u>JOGO</u> . <input type="checkbox"/>	O BOMBEIRO APAGA O <u>FOGO</u> . <input type="checkbox"/>

#### 4. Sinónimos e Antónimos

<b>Instrução:</b> Vais ler 2 frases parecidas. Assinala se o significado das frases é <b>IGUAL</b> ou <b>DIFERENTE</b> .		
1	O PAI É <u>ALTO</u> . O PAI É <u>GRANDE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
2	A MÃE TEM <u>POUCO</u> DINHEIRO. A MÃE TEM <u>MUITO</u> DINHEIRO.	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
3	A ROUPA ESTÁ <u>MOLHADA</u> . A ROUPA ESTÁ <u>SECA</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
4	EU <u>GOSTO</u> DE CHOCOLATE. EU <u>ADORO</u> CHOCOLATE.	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
5	AGORA É <u>DIA</u> . AGORA É <u>NOITE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
6	O AVÔ É <u>VELHO</u> . O AVÔ É <u>IDOSO</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
7	EU GOSTO DE <u>CORRER</u> . EU GOSTO DE <u>ANDAR</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
8	EU TOMO O <u>COMPRIMIDO</u> . EU TOMO O <u>XAROPE</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
9	O CALOR ESTÁ A <u>AUMENTAR</u> . O CALOR ESTÁ A <u>DIMINUIR</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>
10	A MENINA É <u>MAGRA</u> . A MENINA É <u>GORDA</u> .	Igual <input type="checkbox"/> Diferente <input type="checkbox"/>