



Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências da Educação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
da Leitura e da Escrita nas Crianças Surdas

Dissertação de Mestrado de
Amândio da Encarnação Coutinho

Orientadora: Professora Doutora Maria Alcina Lajes
Julho de 2002

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

da Leitura e da Escrita na Criança Surda

Universidade Nova de Lisboa, Provas de Mestrado apresentadas por Amândio Coutinho em 22 de Julho de 2002

Errata

Página	Linha	Onde se lê	Deve ler-se
VI	título	<i>de</i>	<i>dos</i>
6	15	<i>questionários</i>	<i>questionários</i>
10	nota 8	<i>Méthde</i>	<i>Méthode</i>
16	10	<i>pode</i>	<i>podem</i>
20	17	<i>desempenham</i>	<i>desempenha</i>
29	7	<i>em que em</i>	<i>em que</i>
40	nota 66, l. 8	<i>essencilamente</i>	<i>essencialmente</i>
46	2	<i>ovintes</i>	<i>ouvintes</i>
47	4	<i>linguistas, neurolinguistas e psicolinguistas</i>	<i>linguistas, neurolinguistas e psicolinguistas</i>
47	nota 66, l. 11	<i>foram</i>	<i>que foram</i>
47	nota 66, l. 13	<i>quee</i>	<i>que</i>
74	nota 129a, l. 1	<i>pel</i>	<i>pelo</i>
87	9	<i>categorias</i>	<i>categoria</i>
93	última	<i>os resultados</i>	<i>dos resultados</i>
95	6	<i>nives</i>	<i>níveis</i>
98	quadro 14	<i>Grupo Alvo, total, 1ª recolha, (n=40)</i>	<i>Grupo Alvo, total, 1ª recolha, (n=48)</i>
98	quadro 14	<i>Grupo Alvo, total, 2ª recolha, (n=40)</i>	<i>Grupo Alvo, total, 2ª recolha, (n=47)</i>
98	quadro 14	<i>Grupo Controlo I S, total, 1ª recolha, (n=40)</i>	<i>Grupo Controlo I S, total, 1ª recolha, (n=38)</i>
98	quadro 14	<i>Grupo Controlo I S, total, 2ª recolha, (n=40)</i>	<i>Grupo Controlo I S, total, 2ª recolha, (n=38)</i>
99	2	<i>desmpenhos</i>	<i>desempenhos</i>
104	última	<i>Leitura</i>	<i>Escrita</i>
107	penúltima	<i>ategoria</i>	<i>categoria</i>
108	7	<i>(Utilização para a Escola)</i>	<i>(Prozer do Texto)</i>
109	última	<i>Leitura</i>	<i>Escrita</i>
111	6	<i>1ª recolha</i>	<i>2ª recolha</i>
117	nota 139		Não deve ser considerada.
118	quadro 21	<i>Grupo Alvo, total, 1ª recolha, (n=40)</i>	<i>Grupo Alvo, total, 1ª recolha, (n=48)</i>
118	quadro 21	<i>Grupo Alvo, total, 2ª recolha, (n=40)</i>	<i>Grupo Alvo, total, 2ª recolha, (n=47)</i>
118	quadro 21	<i>Grupo Controlo I S, total, 1ª recolha, (n=40)</i>	<i>Grupo Controlo I S, total, 1ª recolha, (n=38)</i>
118	quadro 21	<i>Grupo Controlo I S, total, 2ª recolha, (n=40)</i>	<i>Grupo Controlo I S, total, 2ª recolha, (n=38)</i>
120	10	<i>70%</i>	<i>60%</i>
120	19 e 20		Não devem ser consideradas.
120	22	<i>(onde sobem 7,5%, de 75% para 82,5%)</i>	<i>(onde sobem 12,5%, de 47,5% para 60%)</i>
120	23 e 24	<i>(onde sobem 12,5%, de 47,5% para 60%)</i>	<i>(onde sobem 7,5%, de 75% para 82,5%)</i>
133	3	<i>familirares</i>	<i>familiares</i>
136	3	<i>lhe</i>	<i>lhes</i>
145	12	<i>Méthde</i>	<i>Méthode</i>

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências da Educação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
da Leitura e da Escrita nas Crianças Surdas

376-053.2 (469) (043.2)



Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
na Área de Especialização em Educação,
Comunicação e Linguagem pelo Licenciado
Amândio da Encarnação Coutinho orientada pela
Professora Doutora Maria Alcina Lajes

Julho de 2002

55904

*... uma vez se designou a mão para que a mão fosse
uma vez o discurso sugeriu a mão para que a mão fosse
uma vez o discurso foi a mão ...*

Herberto Helder

Índice:

Prefácio	VII
Introdução	1
I Parte – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	8
II Parte – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Cap. I – Representações Sociais	23
Introdução	23
1. – Teoria das Representações Sociais	24
1.1 – Representações Sociais: Conceito	24
1.2 – Representações Sociais: Estruturação	27
1.3 – Representações Sociais: Funções	28
2. – Representações Sociais na Criança	30
2.1 – Teoria das Representações Sociais/Teoria do Desenvolvimento	31
2.2 – Carácter Simbólico das Representações Sociais	33
3. – O Papel do Meio e da Comunicação	35
3.1 – Meio Social e Representações Sociais	36
3.2 – Comunicação e Representações Sociais	37
Cap. II – Desenvolvimento da Criança Surda	40
Introdução	40
1. – Desenvolvimento Cognitivo e Social da Criança Surda	41
2. – Desenvolvimento Linguístico da Criança Surda	47
2.1 – Crianças Surdas Filhas de Pais Surdos	47
2.2 – Crianças Surdas Filhas de Pais Ouvintes	49
III Parte – ESTUDO EXPERIMENTAL	
Introdução	55
Cap. I – Metodologia	56
1. – Caracterização do Tipo de Investigação	56
1.1 – Modelos de Investigação-Acção	58
1.2 – Investigação na e pela Acção	59
2. – Caracterização da Amostra	61
2.1 – Caracterização Socio-económica	63

2.2 – Caracterização Psicológica, Social e Comunicativa	65
2.3 – Síntese da Caracterização	72
3. – Corpus	73
3.1 – Instrumento de Recolha de Dados	73
3.2 – Recolha de Dados	75
3.3 – Tratamento de Dados	76
Cap. II – Descrição dos Resultados	79
Introdução	79
1. – Representações Sociais da Leitura	81
1.1 – Grupo Controlo II O	81
1.2 – Grupo Alvo	85
1.3 – Grupo Controlo I S	90
1.4 – Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Representações Sociais da Leitura	95
2. – Representações Sociais da Escrita	100
2.1 – Grupo Controlo II O	100
2.2 – Grupo Alvo	104
2.3 – Grupo Controlo I S	109
2.4 – Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Representações Sociais da Escrita	113
3. – Comparação entre os Resultados dos dois Questionários	119
Cap. III – Discussão dos Resultados	126
IV Parte – CONCLUSÕES	134
Bibliografia	142

Anexos

- I – Fichas de Caracterização
- II – Questionário das Representações Sociais da Leitura
- III – Questionário das Representações Sociais da Escrita
- IV – Resultados do Questionário das Representações Sociais da Leitura
- V – Resultados do Questionário das Representações Sociais da Escrita

Índice dos Quadros

Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos dos três grupos da amostra por anos de escolaridade	62
Quadro 2 – Habilitações dos pais e mães dos sujeitos dos três grupos da amostra	64
Quadro 3 – Níveis Ocupacionais dos pais e mães dos sujeitos dos três grupos da amostra	64
Quadro 4 – Resultados dos testes psicológicos aplicados aos três grupos da amostra	66
Quadro 5 – Distribuição por graus de surdez dos alunos surdos da amostra	69
Quadro 6 – Distribuição dos alunos surdos da amostra por tipos de comunicação	70
Quadro 7 – Idade do contacto com o educador ou com o professor surdo: Grupos Alvo e Controlo I S	71
Quadro 8 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo II O, 1ª recolha	81
Quadro 9 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo II O, 2ª recolha	83
Quadro 10 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Alvo, 1ª recolha	86
Quadro 11 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Alvo, 2ª recolha	87
Quadro 12 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo I S, 1ª recolha	90
Quadro 13 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo I S, 2ª recolha	92
Quadro 14 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, evolução dos três Grupos, diferença entre a 1ª e a 2ª recolha	98
Quadro 15 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo II O, 1ª recolha	100
Quadro 16 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo II O, 2ª recolha	102
Quadro 17 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Alvo, 1ª recolha	105
Quadro 18 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Alvo, 2ª recolha	107
Quadro 19 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo I S, 1ª recolha	109
Quadro 20 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo I S, 2ª recolha	111
Quadro 21 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, evolução dos três Grupos, diferença entre a 1ª e a 2ª recolha	118

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª recolhas	85
Gráfico 2 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Alvo, 1ª e 2ª recolhas	89
Gráfico 3 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª recolhas	94
Gráfico 4 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, comparação entre os 3 grupos, 1ª recolha	95
Gráfico 5 – Questionário de Representações Sociais da Leitura, validação estatística, 1ª recolha	96
Gráfico 6 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, comparação entre os 3 grupos, 2ª recolha	97
Gráfico 7 – Questionário de Representações Sociais da Leitura, validação estatística, 2ª recolha	98
Gráfico 8 – Questionário de Representações Sociais da Leitura, validação estatística, 1ª e 2ª recolhas	99
Gráfico 9 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª recolhas	104
Gráfico 10 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Alvo, 1ª e 2ª recolhas	109
Gráfico 11 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª recolhas	113
Gráfico 12 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, comparação entre os 3 grupos, 1ª recolha	114
Gráfico 13 – Questionário de Representações Sociais da Escrita, validação estatística, 1ª recolha	115
Gráfico 14 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, comparação entre os 3 grupos, 2ª recolha	116
Gráfico 15 – Questionário de Representações Sociais da Escrita, validação estatística, 2ª recolha	117
Gráfico 16 – Questionário de Representações Sociais da Escrita, validação estatística, 1ª e 2ª recolhas	118
Gráfico 17 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura e da Escrita, comparação entre as 2 recolhas do Grupo Controlo II O.....	119
Gráfico 18 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura e da Escrita, comparação entre as 2 recolhas do Grupo Alvo	121
Gráfico 19 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura e da Escrita, comparação entre as 2 recolhas do Grupo Controlo I S	123

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA CRIANÇA SURDA

sobre Leitura e a Escrita

Prefácio

Tem sido uma grande honra para mim trabalhar vai para duas décadas com crianças surdas. Ao longo destes anos, tenho tido o privilégio de poder contribuir decisivamente para desbravar os caminhos que a educação de surdos tem percorrido nos anos mais recentes em Portugal: primeiro, participando num projecto de reflexão sobre a língua da população surda portuguesa que culminou na publicação de um livro que haveria de ser um marco importante no reconhecimento pela Constituição Portuguesa em 1997 de que a Língua Gestual Portuguesa é a língua de educação das crianças surdas portuguesas; depois partilhando a autoria e a construção de um projecto educativo que ambiciona chegar a uma situação de educação bilingue para as crianças surdas portuguesas em que a leitura e a escrita desempenham um papel fundamental.

Estou grato à vida por me ter proporcionado tão grande privilégio e tamanha honra. Todavia, neste momento, sentia a necessidade de tornar visíveis os resultados conseguidos pelas crianças surdas como fruto do esforço educativo em que tenho participado activamente e vincular cientificamente o percurso através do qual temos tentado proporcionar à criança surda um crescimento saudável e próximo do das crianças ouvintes.

A Professora Doutora Maria Alcina Lajes foi a mão que me foi lançada num momento de grandes dúvidas e me incentivou, me convidou à reflexão científica sobre o trabalho fascinante que vínhamos realizando. Só com a ajuda da Professora Doutora Maria Alcina Lajes foi possível transformar o que seriam alguns passos de uma simples avaliação de um programa educativo num trabalho ponderado, cimentado e fundamentado cientificamente.

Sem o suporte científico, o rigor e o incentivo permanentemente generoso da Professora Doutora Maria Alcina Lajes Almeida não teria sido possível desenvolver o presente estudo e por isso lhe agradeço sentida e emocionadamente.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

da Leitura e da Escrita na Criança Surda

Introdução

A motivação para a realização do presente estudo prende-se com razões de ordem pessoal, profissional, social e científica: as razões de ordem pessoal ligam-se à vontade e à necessidade de melhorarmos as nossas capacidades de apoio e de intervenção junto da população surda; as razões de ordem profissional prendem-se com o facto de trabalharmos, há uma quinzena de anos, na educação de surdos e de mantermos laços afectivos fortes com a comunidade surda portuguesa, desejando fazer progredir a qualidade das actuais práticas pedagógicas com os alunos surdos portugueses; as razões de ordem social vão no sentido de querermos ajudar as crianças surdas a terem acesso a uma educação cada vez mais digna, que lhes possibilite uma verdadeira integração na sociedade e um verdadeiro acesso à igualdade de oportunidades com os seus pares ouvintes; as razões de ordem científica prendem-se com o facto de termos já realizado alguns estudos no âmbito da surdez e querermos aprofundar os nossos conhecimentos nesta área para, dessa forma, podermos conseguir as finalidades enunciadas nas razões precedentes.

Muitos têm sido os progressos na área da surdez nas últimas décadas, com especial realce para os avanços proporcionados pela investigação na área da educação de surdos e nas áreas da comunicação e da linguística directamente relacionadas com a pessoa surda, sobretudo depois dos anos sessenta. Foi com base na reflexão sobre esses estudos (de entre as quais se destacam as pesquisas de Furth, Stokoe, Bellugi, Klima, Schlesinger, Johnson e Liddell, entre outros) que decidimos iniciar a presente pesquisa tendo como pressuposto principal que a língua materna das crianças surdas portuguesas é a Língua Gestual Portuguesa^[1] e que só essa língua lhes vai proporcionar o seu desenvolvimento global.

Na primeira parte do presente estudo, dedicada à *Problemática do Estudo*, começamos por dar conta dos variados conceitos de surdez inseridos em diferentes correntes de estudo sobre a surdez ao longo de todo o século XX. Com ligação a estas correntes de estudo, daremos, de seguida, conta, das distintas metodologias educativas, com especial realce para as metodologias oralistas preconizadas para o ensino e para a educação de surdos e aplicadas em todo o mundo, sobretudo a partir do Congresso de Milão de 1880; tentamos, ainda, debruçar-nos sobre a realidade portuguesa, constatando que a opção metodológica pelo oralismo no ensino das crianças surdas lhes provocou graves problemas, nomeadamente no que se refere ao domínio da leitura e da escrita.

Focaremos, de seguida, a importância que um ambiente abundante e funcional de leitura e de escrita têm na aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças ouvintes, bem como nas suas Representações Sociais, na medida em que a aprendizagem da leitura e da escrita depende, em grande medida, da construção social que os sujeitos da aprendizagem dela realizam.

¹ Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R., *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, 1994.

Paralelamente, acreditamos que as crianças surdas portuguesas podem chegar com mais facilidade à aprendizagem da leitura e da escrita se se lhes proporcionar a construção de representações sobre a leitura e a escrita e tendo como base principal um ambiente comunicativo que contemple a aquisição da Língua Gestual Portuguesa e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita; é a partir destes pressupostos que construímos o *objecto* do presente estudo, o *objectivo geral* e os *objectivos específicos*, a *hipótese geral* e as *hipóteses específicas*, bem como a *variável contacto* na qual relevamos os seguintes aspectos: quanto melhor a criança conhecer a utilidade da leitura e da escrita melhor poderá vir a ser a sua aprendizagem destas matérias; quanto maior for a sua interacção comunicativa e social melhor serão os resultados obtidos na construção das Representações Sociais.

A segunda parte trata da *Fundamentação Teórica* do nosso estudo, com um primeiro momento em que relevamos o estudo das Representações Sociais e um segundo momento em que tratamos o estudo do Desenvolvimento da Criança Surda.

No estudo das *Representações Sociais*, baseando-nos sobretudo nas concepções de Moscovici (mas também nas propostas de Jodelet, Minayo, Duveen e Gilly, entre outros), focaremos inicialmente os principais aspectos da teoria das Representações Sociais, com destaque para o conceito, estruturação e funções das Representações Sociais. Em seguida, reflectimos sobre as Representações Sociais na criança, tendo em conta a relação entre a teoria das Representações Sociais (proposta por Moscovici) e as teorias do Desenvolvimento (propostas por Piaget e por Vigotsky), bem como o carácter simbólico das Representações Sociais. Por fim, destacaremos o papel do meio social e da comunicação na construção dinâmica das Representações Sociais: quanto ao meio social, destacamos que as Representações Sociais são geralmente explicadas pelas condições socio-estruturais e socio-culturais do grupo; quanto à comunicação, destacamos o seu papel crucial na construção de

Representações Sociais, tendo ainda em conta que é através da comunicação que as Representações Sociais são estruturadas.

No que se refere ao *Desenvolvimento da Criança Surda*, destacamos, por um lado, o desenvolvimento socio-cognitivo da criança surda e, por outro, o seu desenvolvimento comunicativo e linguístico. No estudo do desenvolvimento socio-cognitivo da criança surda, revemos os estudos sobre a surdez em diferentes períodos do século XX, com especial destaque para os estudos de orientação psicométrica que vão até aos anos cinquenta, seguido de um período mais influenciado pela corrente cognitivista dos anos cinquenta a setenta e, por fim, de um período a que chamamos interaccionista entre os anos setenta e oitenta. Nestes períodos, a criança surda é estudada essencialmente sob a perspectiva das suas incapacidades em comparação com as capacidades da criança ouvinte, sem se ter em linha de conta as suas potencialidades: os estudos de Furth nos anos sessenta são a exceção, demonstrando que as crianças surdas têm capacidade para se desenvolverem da mesma forma que as crianças ouvintes, abrindo, assim, caminho para os estudos que defendem que, se for proporcionado à criança surda um ambiente linguístico e uma interacção normal com o meio, esta se desenvolverá como a criança ouvinte.

É, justamente, sobre o desenvolvimento comunicativo e linguístico da criança surda que reflectimos em seguida, com destaque, por um lado, para os estudos realizados com as crianças surdas filhas de pais surdos e, por outro, para os estudos desenvolvidos com as crianças surdas filhas de pais ouvintes. Com base nas pesquisas levadas a cabo por Stokoe, Bellugi, Klima, Siple e Schlesinger, entre outros, destacamos a importância fulcral que deve ser dada à aquisição da língua materna para a criança surda – a gestual (a Língua Gestual Portuguesa, no caso das crianças surdas portuguesas) – para que se processe o normal desenvolvimento da criança surda, nomeadamente no que respeita à construção de Representações Sociais.

Na terceira parte do presente trabalho tratamos do *Estudo Experimental*, com um primeiro capítulo em que explicitamos a Metodologia adoptada, um segundo em que fazemos a Descrição dos Resultados e um terceiro capítulo que dedicamos à Discussão dos Resultados.

No capítulo dedicado à *Metodologia*, tratamos, em primeiro lugar, da caracterização do tipo de investigação, destacando diferentes modelos de investigação-acção e concentrando-nos no modelo de *investigação na e pela acção* proposto por Esteves, por ser o modelo que mais se adequa às características de investigação que realizamos neste estudo e que envolveu o investigador na construção de um projecto de intervenção pedagógica com uma vasta equipa formada por educadores e professores (surdos e ouvintes), pais e outros elementos da equipa técnica do Grupo Alvo.

Fazemos, depois, a caracterização da amostra que é composta por cento e vinte e seis crianças surdas e ouvintes assim distribuídas: um Grupo Alvo (quarenta e oito alunos surdos sem outros problemas associados à surdez, da Pré-escola e do 1º Ciclo do Ensino Básico sujeitos a um modelo educativo em que se privilegia a aquisição e o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita); um Grupo de Controlo Surdo (Grupo Controlo I S, composto por trinta e oito alunos surdos sem outros problemas associados à surdez, da Pré-escola e do 1º Ciclo do Ensino Básico não expostos ao ambiente educativo do Grupo Alvo); um Grupo de Controlo Ouvinte (Grupo Controlo II O, composto por quarenta alunos ouvintes da Pré-escola e do 1º Ciclo do Ensino Básico do ensino regular e funciona como grupo de referência quer em relação ao Grupo Alvo, quer em relação ao Grupo Controlo I S).

Na caracterização da amostra destacamos, por um lado, a caracterização socio-económica do meio familiar e, por outro, a caracterização psicológica, social e comunicativa dos sujeitos da amostra. Na caracterização socio-económica do meio familiar relevamos os

dados relativos às habilitações académicas e aos níveis ocupacionais dos pais e das mães dos sujeitos dos três grupos da amostra. Na caracterização psicológica damos conta dos resultados de três testes aplicados a todos os sujeitos da amostra, tendo em vista comparar os resultados obtidos pelas crianças surdas com os das ouvintes. Estes resultados são, ainda, relacionados com os dados relativos à distribuição dos alunos surdos da amostra, tendo em conta o tipo de comunicação a que recorrem e os dados relativos à idade do primeiro contacto dos alunos surdos com o professor surdo, para podermos detectar donde resultam as dificuldades dos alunos surdos e se os problemas de comunicação com que a criança surda se debate são determinantes nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento global.

No terceiro e último ponto da metodologia, que é dedicado ao corpus, falamos, em primeiro lugar, do instrumento de recolha de dados (um questionário com duas versões: uma para as Representações Sociais da Leitura e outra para as Representações Sociais da Escrita), em segundo lugar, da recolha de dados (com destaque para o facto de se terem feito duas recolhas com o intervalo de um ano a todos os sujeitos da amostra tendo todas as aplicações sido gravadas em vídeo; os questionários foram aplicados aos alunos ouvintes pelo investigador e aos alunos surdos por uma docente surda e, posteriormente traduzidas, no caso dos surdos, e transcritas, no caso dos ouvintes); temos, por fim, o tratamento de dados que consistiu, essencialmente na análise de conteúdo das respostas, o que conduziu ao agrupamento dessas respostas em cinco grandes categorias adiante explicitadas.

No capítulo dedicado à *Descrição dos Resultados*, descrevemos, em primeiro lugar, os resultados obtidos por cada um dos três grupos da amostra no questionário das Representações Sociais da Leitura, depois no questionário das Representações Sociais da Escrita e, por fim comparamos os resultados obtidos na leitura e na escrita. Iniciamos sempre a leitura dos resultados pelo Grupo Controlo II O (o grupo dos ouvintes que funciona, como já referimos, como grupo de referência), seguindo-se-lhe sempre o Grupo Alvo e o Grupo

Controlo I S. A leitura dos dados de cada grupo é feita com o apoio de um quadro para cada recolha e de um gráfico final para a comparação dos resultados obtidos na primeira e na segunda recolha. No final da descrição dos dados de cada um dos três grupos relativos quer ao questionário das Representações Sociais da Leitura, quer ao questionário das Representações Sociais da Escrita, apresentamos a síntese global e a validação estatística dos resultados (com o apoio dos respectivos gráficos e quadros) quer da primeira, quer da segunda recolha, quer, ainda, da progressão dos resultados entre a primeira e a segunda recolha. A validação estatística dos resultados apoia-se em testes *post-hoc* de comparações múltiplas de Scheffé.

No capítulo dedicado à *Discussão dos Resultados*, analisamos a progressão dos resultados conseguida pelos sujeitos da amostra tendo em conta a primeira e a segunda recolha, quer no questionário das Representações Sociais da Leitura, quer no questionário das Representações Sociais da Escrita, confirmando ou infirmando as hipóteses apresentadas na primeira parte do presente estudo relativa à *problemática do estudo*.

Na quarta e última parte dedicada às *Conclusões* do estudo, damos conta das principais conclusões a retirar do presente estudo (papel que o ambiente comunicativo composto pela Língua Gestual Portuguesa e pela Língua Portuguesa escrita pode representar para a criança surda, nomeadamente na construção de representações sobre a leitura e a escrita), damos, ainda, conta das limitações do estudo e deixamos algumas recomendações de carácter científico, pedagógico, social e político que achamos mais pertinentes.

I Parte

PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A educação (em sentido lato) da criança surda tem variado ao longo do tempo com a evolução do conceito de surdez e dos métodos de educação que lhe foram sendo associados.

Quanto ao conceito de surdez, podemos identificar as principais correntes inseridas nas respectivas épocas:

- *período psicométrico*, em que se considera a surdez como uma anormalidade e que se situa entre o início do século XX e os anos cinquenta, período que se caracteriza pela aplicação de testes psicológicos e de valorização do Coeficiente de Inteligência (QI);
- *período clínico*, em que se considera a surdez como uma patologia de origem fisiológica, período que se situa entre os anos sessenta e setenta;
- *período interaccionista*, em que se considera a surdez como um défice provocado pela ausência de interação social e que tem a sua vigência entre os anos setenta e oitenta.

O denominador comum aos três períodos que acabamos de enunciar é o facto de se defender que a tecnologia (amplificadores de som, entre outros) contribuía decisivamente para que mesmo os surdos profundos passassem a ouvir. Com base na confiança posta no poder da tecnologia, os métodos educativos aplicados aos surdos severos e profundos são fundamentalmente *oralistas*, ou seja, pretende-se, a partir da amplificação sonora, fazer com que as crianças surdas aprendam a língua oral como primeira língua.

Quando nos referimos aos *métodos oralistas*, recuamos até ao Congresso de Milão de 1880 (“*Segundo Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdomudos*”)^[2] em que a principal resolução remete para a proibição de utilização de *gestos* e de *mímica* na educação dos surdos e “*declara que o método oral puro deve ser preferido*”^[3].

A partir daí, os “*gestos*” são banidos da educação de surdos e professores e pedagogos procuram métodos que se ajustem à resolução aprovada no Congresso de Milão. Desses métodos sintetizamos os que se apresentaram mais relevantes:

- Método Oral Puro: o ensino dos surdos “*é oralista, privilegiando o treino de fala e o treino auditivo, com vista à utilização exclusiva da linguagem verbal*”^[4]; este método, apesar de ter sido o único método admitido pelo Congresso de Milão, só foi introduzido em Portugal em 1905 como “*método intuitivo oral*”^[5], passando posteriormente a ser denominado como “*método oral puro*”^[6] e, mais tarde, como “*método tradicional*”^[7], tendo vigorado em Portugal até aos anos setenta e aplicado por praticamente todas as escolas de surdos existentes então em Portugal;
- Método Suvag (também conhecido como Método Verbo-tonal e Método de Guberina): foi criado a partir da teorização do linguista jugoslavo Guberina^[8] que “*estrutura a sua metodologia com base na técnica dos chamados ritmos fonéticos: ritmo corporal e ritmo musical*” pretendendo possibilitar à criança surda “*vir a adquirir a linguagem por via auditiva, através de bandas limitadas de frequência,*

² Barberá, F., *La enseñanza del Sordomudo*, Valência, Ed. Inprenta de Manuel Alufre, 1895.

³ Idem, pp. 193-197.

⁴ Delgado-Martins, M. R., *Situação Educativa Actual*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, p. 16.

⁵ Delgado-Martins, M. R., *Breve síntese Histórica*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada, pp. 9 a 11.

⁶ Idem.

⁷ Ibidem.

⁸ Guberina, P., *La Méthde Audio-visuelle Structuro-global*, In: *Revue de Phonétique Appliqué*, nº 1, Paris, 1965, pp. 1 a 30.

campos optimais, em que os sons emitidos possuem maior inteligibilidade, tendo sido a aparelhagem sonora que usa na reabilitação concebida de modo a permitir a pesquisa desses campos optimais e a aplicá-los na prática na correcção fonética^[9]; este método foi introduzido definitivamente em Portugal em 1977 pela APECDA^[10] e, mais tarde, adoptado também pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa;

- Método Materno-reflexivo: foi criado no final dos anos cinquenta por Van Uden do Instituto Voor Doven (Sint-Michielsgestel, Holanda), destinando-se às crianças surdas pré-linguais (crianças que ensurdecem entre os zero e os dezoito meses, segundo Van Uden) e pretende desenvolver *“uma educação monolinguística dos surdos pré-linguísticos, de forma a que a fala rítmica e a leitura labial com percepção do som se torne a sua maneira directa e automatizada de conversar*^[11], defendendo que, com esse objectivo, a conversação deve ser o meio de comunicação fundamental e decisivo tanto na aquisição, como no desenvolvimento da língua, bem como na sua utilização pedagógica; este método foi introduzido em Portugal em 1977 pela Divisão do Ensino especial do Ministério da Educação que realizou *vários “seminários de formação e actualização com a colaboração predominante do Instituto Sint-Michielsgestel, cuja prática se filia nas teorias de Van Uden*^[12].

⁹ Delgado-Martins, M. R., *Breve síntese Histórica*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada., p. 12.

¹⁰ Associação de Pais para a Educação de Crianças deficientes Auditivas.

¹¹ Uden, A. V., *A World of language for deaf children: a Maternal Reflexive Method*, Amsterdam, Ed. Sweets and Zeitling, Amsterdam and Lisse, 1977, pp. 21-22.

¹² Delgado-Martins, M. R., *Breve síntese Histórica*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada., pp. 10-11.

- Comunicação Total: trata-se de “*uma filosofia de educação dos surdos*”^[13] que, em 1970, foi radicada no direito da criança surda de “*aprender a utilizar todas as formas de educação disponíveis para desenvolver a competência linguística, o que inclui um espectro amplo de meios: gestos espontâneos realizados pela criança, fala, língua gestual, dactilologia, leitura labial, leitura, escrita, assim como outros métodos que possam desenvolver-se no futuro; segundo esta filosofia educativa deve, ainda, dar-se a todas as crianças surdas a oportunidade de aprenderem a utilizar quaisquer restos auditivos que possam ter, empregando o melhor equipamento electrónico possível para amplificar o som*”^[14]; no estudo realizado em 1986, 41,5% dos professores portugueses que trabalhavam com surdos afirmavam praticar a comunicação total^[15];
- Sistema Bimodal, também conhecido como Método Simultâneo ou como “*línguas codificadas gestualmente*”^[16]: este sistema utiliza para a comunicação o recurso simultâneo à fala e a gestos da língua gestual, ou seja, tendo por base a língua oral, recorre aos gestos que submete às regras gramaticais da língua oral; esta metodologia apresenta a primeira aplicação em Portugal nos anos oitenta na escola de Paranhos no Porto^[17];

Em suma, os diferentes períodos e os diferentes métodos acima referidos tentam encontrar formas de educação dos surdos que os levem à aquisição da língua oral. Mesmo sistemas como o Bimodal ou a Comunicação Total – que, à primeira vista, parecem favorecer

¹³ Niza, S., *A Língua gestual na Educação dos Surdos*, In: *Gestuário – Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa, Ed. Secretariado Nacional de Reabilitação, 1991 (2ª edição 1995), p.11.

¹⁴ Denton, D. M., *Remarks in Support of a System of Total Communication for Deaf Children*, In: *Communication Symposium*. Maryland, Ed. Frederick: Maryland School for the Deaf, 1970, p. 12.

¹⁵ Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada., p. 139.

¹⁶ Delgado-Martins, M. R., *Breve síntese Histórica*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada., pp. 23-24.

¹⁷ Ferreira, A. V., Moura, F. F., *Comunicação Bimodal e Português Gestual*, Porto, Ed. Areal, 1991.

a aquisição da língua gestual – visam sobretudo a oralidade^[18], fazendo com que as “*opções, feitas em nome da inovação pedagógica*” – a aceitação dos gestos – não façam mais do que prolongar “*as resistências dos profissionais de educação*”^[19] em procurar outros caminhos para a educação de surdos que não sejam os da oralidade.

Não são conhecidas avaliações sistemáticas dos resultados de qualquer dos métodos referidos, no entanto, estudos realizados em 1992^[20] demonstram que a educação e o ensino ministrados às crianças e jovens surdos não lhes proporcionavam a aquisição de instrumentos que lhes permitissem integrar-se no mundo maioritariamente ouvinte que os rodeava, facto tanto mais preocupante quanto se defendia que o objectivo principal subjacente aos métodos oralistas era, justamente, proporcionar-lhes a aquisição da Língua Portuguesa oral e o domínio da leitura e da escrita, enquanto instrumentos essenciais para o sucesso dos surdos no meio ouvinte e para a respectiva integração social plena.

Todavia, os estudos atrás focados levados a cabo com crianças e jovens surdos portugueses chamaram a atenção para a nossa realidade tal como outros investigadores já haviam feito noutros países^[21]; a conclusão era a mesma: fruto das metodologias oralistas, os

¹⁸ Delgado-Martins, M. R., *Breve síntese Histórica*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada., p. 23.

¹⁹ Niza, S., *A Língua gestual na Educação dos Surdos*, In: *Gestuário – Língua Gestual Portuguesa*, obra citada, p.12.

²⁰ Coutinho, A., *Avaliação do Uso da Língua Gestual Portuguesa num Grupo de Surdos*, In: *Para Além do Silêncio*, nº 1, 1992.

²¹ Babbini, B., Quigley, S., *A Study of the Growth Patterns in Language, Communication and Educational Achievement in Six Residential Schools for Deaf Students*, University of Illinois, Institute for Research on Exceptional Children, n. 46208, 1970; Conrad, R., *Speech and Reading*, Cambridge, Ed. Mit Press, 1972; Di Francesca, S., *Academic Achievement Test Results of a National Testing Program for Hearing-Impaired Students–United States*, Washington, Ed. Gallaudet College, n. 9, 1972; Arnold, P., Walter, G., *Communication and Reasoning Skills of Deaf and Hearing Signers – Perceptual and Motor Skills*, nº 49, 1979; Bredart, S., Rondal, J.A., *L'Analyse Du Langage Chez L'Enfant*, Bruxelas, Ed. Pierre Mardaga, 1982; Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada; Marchesi, A., *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*, Madrid, Ed. Alianza, 1987; Sacks, O., *Vendo Vozes*, Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1990; Grémion, J., *La Planète Des Sourds*, Paris, Ed. Presses Pocket, 1991; Bishop, D., Mogford, K., *Language Development in Exceptional Circumstances*, Edimburgo, Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994; Braden, P.J., *Deafness Deprivation and IQ*, New York, Ed. Plenum Press, 1994.

surdos apresentavam graves problemas de comunicação, com especial ênfase para o fraco domínio da língua oral e escrita, que acabavam por se repercutir no desenvolvimento global da criança surda, acarretando graves problemas para o seu desenvolvimento social, afectivo e cognitivo.

As metodologias oralistas encaravam os surdos como portadores de um problema auditivo que era preciso resolver, recorrendo para isso a meios técnicos como a amplificação sonora, por exemplo, com a finalidade de pôr os surdos a ouvir e a falar para que, deste modo, se integrassem na comunidade ouvinte/falante maioritária. A leitura e a escrita seriam aprendidas, tal como acontece com as crianças ouvintes, na sequência da aquisição da oralidade.

Na verdade, as pessoas com uma perda auditiva igual ou superior a 90 dB (surdos profundos^[22]) não têm qualquer possibilidade de aceder de forma natural à língua oral e as tentativas educativas para os fazerem aceder à oralidade fracassaram, sendo uma excepção os casos de surdos profundos que apresentaram sucesso na aprendizagem da língua oral.

Assim, dentro do contexto educativo descrito, os problemas de leitura e de escrita^[23] acima referidos que as crianças e jovens surdos apresentam derivam, principalmente, da sua incapacidade para adquirirem a língua oral (a única língua que lhes era permitido adquirir/aprender), e este facto é o fulcro de todos os problemas comunicativos, afectivos, sociais e cognitivos que se colocam às crianças surdas e que se agudizam à medida que a criança cresce, se torna adolescente e adulto. Bouvet refere mesmo que as crianças surdas estiveram sujeitas durante longos anos a uma tentativa de “dolorosa desmutização”²⁴ que as afastaram, em muitos casos definitivamente, da leitura e da escrita.

²² *Recommandation BIAP02/IBIS: Classification Audiométrique des Déficiences Auditives*, Lisboa, Maio 1997.

²³ Trataremos mais profundamente estes problemas no segundo capítulo da segunda parte deste trabalho.

²⁴ Bouvet, D., *La Parole de l'Enfant: Pour une Éducation Bilingue de l'Enfant Sourde*, Paris, Ed. PUF, 1989, p. 35.

Corroborando este cenário de catástrofe educativa^[25] criado aos surdos descrito em numerosos estudos realizados por muitos investigadores por todo o mundo, temos hoje à disposição alguns importantes depoimentos escritos por surdos adultos como os de Laborit e Abbou. Laborit afirma mesmo: “*Ignoro sinceramente como consegui desembaraçar-me durante aquele período em que vivi mergulhada entre a ausência da linguagem, a solidão e o muro de silêncio.*”^[26] Abbou reflecte assim sobre o seu tempo de escola: “*Na escola, ensinavam-me a ler a partir da oralidade e, apesar de todo o meu esforço, cada frase escrita transformava-se no meu espírito numa frase falada e eu sentia-me completamente bloqueada.*”^[27]

Em alguns países, foram, entretanto, desenvolvidas outras metodologias educativas para as crianças surdas destacando-se as metodologias que defendem que a base de todo o desenvolvimento da criança surda se situa na aquisição da única forma de linguagem que ela pode adquirir naturalmente – a linguagem gestual^[28].

Nas últimas décadas, investigadores têm relevado que as crianças ouvintes conseguem uma aprendizagem da leitura e da escrita tanto mais eficaz quanto melhor (no sentido de mais abundante e mais diversificada) for o conhecimento destas crianças sobre o que é e para que

²⁵ Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget, 1992, pp. 122-123.

²⁶ Laborit, E., *Le Cri de la Mouette*, Paris, Ed. Robert Laffont, 1994, p. 19.

²⁷ Abbou, M.-T., *Sourde: comment j'ai appris à lire*, Lyon, Ed. Voies livres, 1992, p. 16.

²⁸ Stokoe, W., Casterline, D., Croneberg, C., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington, Ed. Linstock Press, 1976; Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, Cambridge, Ed. John Marshall, 1987; Bouvet, D., *La Parole de l'Enfant Pour Une Éducation Bilingue de l'Enfant Sourde*, Paris, Ed. PUF, 1989; Amaral, M.A., *A criança surda, novas perspectivas educativas*, In: Revista da CPL, nº 5, 1990; Kyle, J., Woll, B., *Sign Language*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1991; Grosjean, F., *The Bilingual and the Bicultural Person in Hearing and in Deaf World*, In: Sign Language Studies, nº 77, Ed. Winter, 1992; Liddell, S., Johnson, R., *Towards Theoretical Sound Practices in Deaf Education*, In: Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students, Washington, Ed. Gallaudet University, 1992; Ahlgren, I. et alii, *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994; Andersson, R., *Second Language Literacy in Deaf Students*, In: Bilingualism in Deaf Education, Hamburgo, Ed. Signum, 1994; Furth, H.G., *Thinking Without Language – Psychological Implications of Deafness*, New York, Ed. Free Press, 1996; Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Philadelphia, Sydney, Ed. Multilingual Matters. Lda., 1997.

serve ler e escrever, ou seja, quanto melhores (no sentido de mais diversificadas) forem as suas representações da leitura e da escrita.

Assim, Goodman^[29] destaca que a aprendizagem eficaz da leitura e da escrita passa pela importância que for dada aos primeiros contactos que a criança tem com o uso da escrita, nomeadamente, pela observação de como aqueles que a rodeiam utilizam a leitura e a escrita. As tarefas de leitura e de escrita, para a autora, começam a fazer sentido para a criança à medida que esta resolve o problema de como ler e para que serve ler. Deste modo, a ideia que a criança tem sobre a escrita no dia-a-dia passa a ser determinante para a sua rápida aprendizagem da leitura e da escrita.

Downing^[30], por sua vez, afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita podem acontecer naturalmente na vida da criança, desde que esta esteja exposta a um ambiente funcional de leitura e escrita.

Neste sentido, autores que se debruçam sobre as dificuldades na leitura e na escrita das crianças ouvintes ligam essas dificuldades essencialmente ao facto das crianças iniciarem a sua aprendizagem sem terem a noção clara das finalidades da leitura e da escrita^[31].

Na sequência destas e de outras pesquisas, investigadores como Pidgeon incluíram nas suas propostas de modelos de aprendizagem da leitura e da escrita uma primeira fase que diz respeito ao desenvolvimento da consciência do acto de ler^[32], ou um primeiro estágio de aprendizagem da leitura (ou período de pré-leitura), que decorre entre o nascimento e o momento em que a criança passa a ser capaz de ler, caracterizado pela aquisição, por parte da

²⁹ Goodman, Y., *O Desenvolvimento da Escrita em Crianças Pequenas*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988, pp. 86-90.

³⁰ Downing, J., *A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., *Os Processos da Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988, p. 183.

³¹ Reid, J.F., *Learning To Think About Reading*, In: *Educational Research*, n. 9, 1966, p. 58.

³² Pidgeon, D., *Theory and Practice in Learning To Read*, In: Downing, J., Valtin, R., *Language Awareness and Learning To Read*, New York, Ed. Springer-Verlag, 1984, pp. 173-191.

criança, de concepções gerais sobre a leitura e pelo reconhecimento de algumas palavras presentes no ambiente que a rodeia^[33].

Podemos, deste modo, inferir, que a ideia que a criança constrói de leitura e de escrita é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita e que essa aprendizagem só poderá desenvolver-se se a criança estiver imersa num ambiente em que a leitura e a escrita estejam fortemente presentes.

Assim sendo, a escrita, estando presente, de forma directa ou indirecta, nas mais diversas vivências e interacções quotidianas, através das quais os indivíduos e os grupos se vão estruturando, torna-se um objecto conhecido e apropriado a partir da experiência de cada um no grupo, isto é, torna-se um objecto a que se atribui sentido enquanto representação, no sentido definido por Moscovici e Jodelet^[34], no âmbito da teoria das Representações Sociais.

Para Jodelet, as representações, entendidas como Representações Sociais (cujo conceito desenvolveremos no primeiro capítulo da segunda parte deste trabalho), apresentam-se como uma forma de conhecimento construído socialmente, um saber do senso comum, constituindo-se como modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, para a compreensão e para o domínio do envolvente social, material e ideológico. As representações têm, por isso, que ver com a forma como os sujeitos sociais, neste caso as crianças, apreendem os acontecimentos da vida diária, os acontecimentos do seu meio ambiente, as informações que circulam à sua volta, o comportamento das pessoas que fazem parte do seu meio envolvente próximo ou longínquo. Assim definidas, as representações permitem aos sujeitos interpretar, dar sentido ao inesperado, classificar as circunstâncias, os

³³ Chall, J., *Stages of Reading Development*, New York, Ed. McGraw-Hill, 1983, In: Alves Martins. M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Ed. ISPA, 1994, p. 68.

³⁴ Jodelet, D., *Représentations Sociales: un Domaine en Expansion*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, Paris, Ed. PUF, 1989 (6ª edição, 1999). pp. 53-54.

fenómenos e os indivíduos, permitindo assim actuar adequadamente e desenvolver teorias ou concepções que permitam estabelecer ligações entre si e o mundo.

Considerar a língua escrita como objecto de representação pressupõe, portanto, abordá-la no espaço das relações entre pessoas concretas, com um percurso em que se vão articulando e rearticulando continuamente as experiências e as vivências do dia-a-dia.

Assim, se, por um lado, podemos entender a escrita como representação, por outro, não podemos deixar de considerar que as representações da escrita por parte das crianças são fundamentais para a sua aprendizagem. Não podemos deixar de concluir, portanto, que a construção das Representações Sociais da leitura e da escrita só é possível se o sujeito estiver exposto a um ambiente de leitura e de escrita.

É neste contexto, que surge o nosso estudo em que, por um lado, se entende que a criança ouvinte desenvolve socialmente um conjunto de representações da leitura e da escrita que se tornam preponderantes na sua aprendizagem e em que, por outro lado se constata que as crianças surdas não têm tido sequer a possibilidade de acesso à aquisição de uma língua, o que equivale a dizer que não têm tido a possibilidade de se envolverem socialmente de forma a poderem desenvolver representações da leitura e da escrita (entre outras).

Acreditamos que é possível alterar radicalmente esta situação de exclusão e entendemos que a forma mais correcta de o conseguir é proporcionar à criança surda a aquisição da língua gestual como língua materna e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Assim, o *objecto* do nosso estudo é a leitura e escrita das crianças surdas, no âmbito do *tema* as Representações Sociais das crianças com necessidades educativas especiais.

Neste sentido, teremos como *objectivo geral* da nossa pesquisa analisar o processo dinâmico das Representações Sociais da leitura e da escrita ao longo do ano lectivo

1999/2000 num grupo de quarenta e oito crianças e jovens surdos severos e profundos^[35] com uma total incapacidade de percepção das frequências da fala e conseqüente impossibilidade de aquisição da língua oral.

Salientamos, ainda, os seguintes objectivos específicos:

- comparar o desenvolvimento das representações sociais da leitura e da escrita das crianças surdas do Grupo Alvo com o de um outro grupo de crianças surdas com um ambiente comunicativo diferente^[36];
- comparar o desenvolvimento das representações sociais da leitura e da escrita das crianças surdas do Grupo Alvo com o de um grupo de crianças ouvintes do mesmo nível escolar^[37];
- proporcionar ao Grupo Alvo um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita que lhe permita a construção de representações da leitura e da escrita semelhante ao das crianças ouvintes.

Face a estes objectivos, a *hipótese geral* do nosso trabalho é a de que a exposição^[38] da criança surda a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita favorece a construção de Representações Sociais da leitura e da escrita.

Propomo-nos, ainda, testar as seguintes *hipóteses específicas*:

- a exposição da criança surda a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita favorece a construção de Representações Sociais da leitura e da escrita ligadas ao prazer do texto;

³⁵ A este grupo chamaremos Grupo Alvo (ver na Parte II deste trabalho o capítulo de caracterização da amostra).

³⁶ A este grupo chamaremos Grupo Controlo I S (ver na Parte II deste trabalho o capítulo de caracterização da amostra).

³⁷ A este grupo chamaremos Grupo Controlo II O (ver na Parte II deste trabalho o capítulo de caracterização da amostra).

³⁸ Chomsky, N., *Linguagem*, In: Enciclopédia Einaudi, 2. Linguagem-Enunciação, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p. 50: "a linguagem desenvolve-se na criança através da simples exposição a um ambiente linguístico não organizado, sem treino, ou mesmo sem qualquer cuidado especificamente linguístico."

- quando as crianças surdas não estão sujeitas a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita, as suas Representações Sociais da leitura e da escrita estão fundamentalmente ligadas às tarefas escolares.

Tanto os estudos desenvolvidos no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita como os estudos sobre as Representações Sociais em crianças ouvintes permitem-nos colher importantes referências que podem ser extensivas ao estudo das Representações Sociais das crianças surdas que nos parecem constituir pontos essenciais para o desenvolvimento do nosso trabalho e dos quais destacamos como indicadores da variável contacto:

- quanto maior for a interacção comunicativa e social melhor serão os resultados obtidos na construção das Representações Sociais;
- quanto mais claro a criança tiver presente para que serve ler e escrever, ou seja, quanto mais fortes e cimentadas forem as suas representações da leitura e da escrita melhor poderá ser a sua aprendizagem e utilização da leitura e da escrita.

No estudo das Representações Sociais da leitura e da escrita nas crianças surdas, pensamos que estes dois indicadores da variável contacto que acabamos de referir, tão importantes nas crianças ouvintes, se tornam igualmente fulcrais nas crianças surdas.

Assim, tendo em conta o papel que a presença da leitura e da escrita desempenham na sua representação pela criança, parece-nos essencial proporcionar à criança surda um ambiente de leitura e de escrita natural e real para que possa construir representações sobre a leitura e a escrita, entenda o essencial das funções e da utilidade da leitura e da escrita, e, deste modo, se possa motivar para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por outro lado, tendo em conta o papel fundamental da interacção social e da interacção comunicativa no processo dinâmico de construção das representações, entendemos ser essencial proporcionar à criança surda um ambiente social e comunicativo que a envolva de forma natural e que, conseqüentemente, lhe proporcione a construção de Representações

Sociais, nomeadamente das representações da leitura e da escrita, ambiente em que a Língua Gestual Portuguesa deve ocupar o papel central. Entendemos, ainda, que os tipos de ambiente referidos devem desenvolver-se em simultâneo e complementarmente.

II Parte
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I

Representações Sociais

Introdução

O estudo das Representações Sociais surge da necessidade de melhor se conhecerem os processos sociais de construção da realidade, bem como a forma como o conhecimento se constrói e reconstrói individual e socialmente.

Sabemos que os seres humanos vivem, movimentam-se, agem, relacionam-se e comunicam entre si num contexto circunscrito em que partilham, entre outras coisas, percepções, concepções, intuições, sensações e opiniões. Todo este potencial humano de contacto e de simbolização se concretiza no indivíduo quando este se encontra envolvido numa cultura, num espaço e num tempo determinados e é desta forma que a pessoa humana assume características de pertença social em relação ao grupo ou aos grupos com que interage, no seio dos quais são vividas as suas experiências que são, também, filtradas por sonhos, crenças, saberes, emoções e opiniões comuns ao grupo de pertença. Desta forma, o contexto funciona para o homem como o centro privilegiado de organização constante do seu real e de elaboração de sínteses (sempre provisórias), através das quais é enriquecida e interpretada a experiência (individual e/ou colectiva) continuamente. Neste sentido, podemos dizer que o *real* é, sobretudo, a interpretação que dele fazemos.

O estudo das Representações Sociais pode, justamente, constituir um instrumento importante na busca da compreensão do dinamismo social, rico em actividade comunicativa e simbólica, bem como dos seus processos e mecanismos enquanto construções sociais. Assim, ainda que o conceito de representação social possa ser encontrado em diferentes áreas (como a Medicina, a Economia e a História, bem como a Psicologia Social), a sua elaboração conceptual e a sua formulação teórica tal como aqui a abordaremos deve-se a Moscovici^[39].

Ao longo do presente capítulo abordaremos, sucessivamente: aspectos teóricos das Representações Sociais; o estudo das Representações Sociais nas crianças (articulado com a relação entre a teoria das Representações Sociais e a teoria do Desenvolvimento e com o carácter simbólico das Representações Sociais); e, por fim, o papel do meio e da comunicação nas Representações Sociais.

1. Teoria das Representações Sociais

Neste primeiro ponto, procuraremos encontrar resposta para questões como o que são, como se estruturam e que funções desempenham as Representações Sociais.

1.1 Representações Sociais: Conceito

Quando nos interrogamos sobre o que é o homem, o que é a liberdade, o que é correcto ou incorrecto, podemos encontrar respostas subjectivas e sujeitas à interpretação pessoal de quem responde mas, simultaneamente, encontramos respostas para essas perguntas dentro de um sentido que é comum e que faz parte do nosso quotidiano. Ao processo de interacção social através do qual se formam estas representações, e que se constitui como uma imagem

³⁹ Moscovici, S., *La Psychanalyse: Son Image e Son Public*, Paris, Ed. PUF, 1961, In: Moscovici, S., *Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: Éléments pour une Histoire*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*. obra citada, p. 79.

idealizada e geral sobre determinado objecto, poderemos chamar representação social, uma vez que a sua construção dinamiza normas, ideias e condutas sociais sobre como o "homem", por exemplo, deve ser ou como deve relacionar-se com outros homens.

É nesta perspectiva que Jodelet^[40] entende que as Representações Sociais, situadas no âmbito das Ciências Sociais, devem ser encaradas como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, como um saber prático, pelo qual os objectos representados adquirem sentido na experiência que sobre eles o sujeito constrói. Quando falamos de sujeito no âmbito desta teoria, falamos de um sujeito social activo, capaz de aceder e de elaborar Representações Sociais e estas, por sua vez, não são um reflexo puro da realidade mas construções mentais de objectos, inseparáveis da actividade simbólica do sujeito, embora tributária da inserção do sujeito na realidade social. Assim, apreender o mundo e os objectos, na perspectiva da actividade representativa, significa neles intervir e construí-los ao nível simbólico a partir da inserção concreta do sujeito no tempo e no espaço. A este carácter activo, Minayo acrescenta que as Representações Sociais *"são definidas como categorias do pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a."*^[41]

As Representações Sociais devem ser, então, entendidas como imagens construídas sobre o real social, não se tratando, todavia, de imagens estáticas, representando na mente de cada um a realidade fixa e imutável, mas de imagens dinâmicas, capazes de construir e reconstruir o pensamento dos sujeitos que as possuem, no sentido de legitimarem essa realidade. Como refere Gilly, a propósito das representações na escola, *"a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, das suas efectivas funções sociais, mas uma*

⁴⁰ Jodelet, D., *Représentations Sociales: un Domain en Expansion*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, obra citada, p. 48.

⁴¹ Minayo, M. C. S., *O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994, p. 89.

construção original que visa legitimá-la.^[42] Moscovici^[43] já havia, aliás, definido as Representações Sociais como um conjunto dinâmico de conceitos, de declarações e de explicações que têm origem na vida quotidiana, no decurso das comunicações inter-individuais.

A esta capacidade de construção dinâmica do sujeito, Jodelet acrescenta a capacidade das Representações Sociais poderem orientar a conduta dos sujeitos. Nesse sentido, Jodelet^[44] afirma que, na actividade representativa, apreender os objectos e apreender o mundo significa, simultaneamente, construí-los ao nível simbólico e intervir neles. Mesmo a representação mais simples emerge de um processo de elaboração cognitiva e simbólica e, dessa forma, orienta a conduta dos sujeitos. É assim que, segundo a autora, a noção de representação é inovadora, uma vez que faz relacionar os processos simbólicos com as condutas do sujeito.

A ênfase recai, portanto, sobre o papel construtivo, dinâmico, interactivo e regulador das Representações Sociais que reconstróem o mundo no sujeito, garantindo-lhe a sua compreensão e um lugar nesse mundo. É desta forma que Moscovici entende as Representações Sociais, reconhecendo que o conhecimento é, deste modo, um processo de formação e transformação social e individual. É ainda nesse sentido que Jodelet^[45] refere que as Representações Sociais possuem as seguintes características:

- são elaboradas e partilhadas socialmente;
- destinam-se a estabelecer uma visão comum sobre o real para um grupo socio-cultural determinado;

⁴² Gilly, M., *Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif*, In Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, obra citada, pp. 385-386.

⁴³ Moscovici, S., *Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: Éléments pour une Histoire*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, obra citada, p. 98.

⁴⁴ Jodelet, D., *Représentations Sociales: un Domain en Expansion*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, obra citada, p. 53.

⁴⁵ Idem, pp. 52 a 59.

- apontam para um fim prático da organização da informação, do domínio do ambiente (material, social ou ideológico) e da orientação dos comportamentos e da comunicação por parte do sujeito.

1.2 Representações Sociais: Estruturação

Podemos dizer que a noção de Representação Social se situa no ponto de intercepção entre o psicológico e o social. Desta forma, o conceito de Representação Social refere-se tanto ao *processo*, como ao *produto* da elaboração psicológica e social exercida sobre o real.

Por um lado, quando nos referimos ao *produto*, queremos dizer que não existem Representações Sociais em abstracto, sem o real, sem objectos: as Representações Sociais fazem sempre referência a um objecto, mantendo com ele uma relação constante de simbolização e interpretação. Fazem, por isso, com que os objectos se tornem visíveis e legíveis quer social, quer individualmente. Assim, quando falamos de produto, estamos a referir-nos aos conteúdos e aos significados do objecto representado.

Quando nos referimos ao *processo*, falamos principalmente do que, na perspectiva das Representações Sociais, tal como as definiu Moscovici, se refere à forma como as Representações Sociais são geradas, isto é, ao dinamismo processual da sua construção. Nessa dinâmica, ganham especial relevo os dois mecanismos, ou os dois principais componentes do processo através dos quais normalmente se descreve o funcionamento e a construção das Representações Sociais: a *objectivação* e a *ancoragem*. Estes dois componentes remetem directamente quer para a actividade social, quer para a actividade cognitiva que possibilitam a construção e a criação do conhecimento social.

Concretamente, a *objectivação* é a operação que fornece a imagem e a estrutura: serve para materializar as ideias e os significados; faz corresponder as coisas/ideias às palavras.

Antes da formação representativa, a construção da Representação do novo objecto é integrada num conjunto de sentidos e «saberes» pré-existentes – familiarização com o estranho. Esta é a fase da *ancoragem*, isto é, do enraizamento social da Representação.

A *ancoragem* e a *objectivação*, actuando conjuntamente, têm o propósito de guiar os comportamentos. Uma representação objectivada, naturalizada e ancorada é utilizada para interpretar, orientar e justificar os comportamentos.

Então, depois de construída, a nova representação passa a ter as funções de «filtro de leitura» e «teoria de referência» para compreender a realidade. Nesse momento, os dois componentes do processo de formação das Representações Sociais (*objectivação* e *ancoragem*) passam a actuar em simultâneo, reforçando-se mutuamente.

As Representações Sociais são, assim, produto e processo, estruturas e formas estruturantes na e da conduta do indivíduo social.

1.3 Representações Sociais: Funções

De entre as várias funções atribuídas às Representações Sociais, destacamos: 1) a sua contribuição na formação de condutas e na orientação da comunicação; 2) a função de síntese; 3) a função de mediação; 4) a função simbólica.

- 1) As Representações têm como principal função contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. É nesse sentido que Spink^[46] refere que *"as representações sociais constituem uma forma de conhecimento prático (...) o saber do senso comum"*^[47], saber esse que tem uma dupla função: por um lado, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos

⁴⁶ Spink, M. J., *Desvendando as Teorias Implícitas: uma Metodologia de Análise das Representações Sociais*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, pp. 118-120.

⁴⁷ Entendemos por senso comum o que nos permite a nós saber do que estamos a falar ou do que nos falam os outros.

dominarem o mundo material e social e, simultaneamente, orientarem-se nele; e, por outro, possibilitar a comunicação entre os membros de um grupo determinado.

- 2) As representações são sociais por espelharem as relações que definem as identidades individuais numa dada totalidade social e, dessa forma, têm por função sintetizar códigos, esquemas interpretativos, valores, normas ou símbolos, construídos e sedimentados na história que marca as histórias dos indivíduos e dos grupos nas suas relações concretas. Assim, a função de síntese concretiza-se na medida em que em cada representação é, simultaneamente, particular e plural: particulariza-se pelas articulações que constituem essa representação; apresenta-se como plural, decorrendo da diversidade de inserções e de relações possíveis a indivíduos e grupos em interação entre si e com o objecto, num tempo e num espaço precisos.
- 3) Para Jovchelovitch, as Representações Sociais têm, ainda, a função de mediação social. Assim, este autor afirma que as Representações Sociais *“são uma estratégia desenvolvida por actores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende cada um individualmente. Nesse sentido, são o espaço potencial de fabricação comum onde cada sujeito vai além da sua própria individualidade para entrar num domínio diferente, ainda que fundamentalmente com ele relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público.”*^{48]} Desta forma, as Representações Sociais surgem através de mediações sociais, tornando-se, elas próprias, mediações sociais, assumindo, desta forma, o espaço por excelência de mediação entre o sujeito e o grupo, lutando por interpretar, entender e construir o mundo.

⁴⁸ Jovchelovitch, S., *Vivendo a vida com os outros: intersubjectividade. espaço público e Representações Sociais*, in Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, p. 81.

- 4) As Representações Sociais possuem, ainda, uma função simbólica, como adiante veremos, uma vez que contêm implicitamente um significado que tem directamente a ver com a situação do sujeito face ao mundo em que vive e com o qual se relaciona.

2. Representações Sociais na Criança

Uma vez que grande parte dos estudos publicados sobre as Representações Sociais são elaborados a partir da investigação com adultos, colocaram-se-nos algumas questões sobre a legitimidade, a pertinência e o interesse da pesquisa com crianças no âmbito das Representações Sociais.

Duveen vem de encontro a estas questões quando diz que *"se examinarmos os processos através dos quais a criança incorpora as estruturas do pensamento da sua comunidade e adquire assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade, esses processos apresentam-se-nos um campo de investigação que pode ser fonte de questões produtivas e de contribuições construtivas para a própria teoria das Representações Sociais"*^[49], permitindo-nos, portanto, afirmar que o estudo do processo de desenvolvimento das Representações Sociais na criança pode ser entendido como uma fonte de contributos valiosos para a teoria das Representações Sociais, tanto no que respeita aos desafios que coloca, como, na perspectiva dos resultados da pesquisa, nas achegas que proporciona ao desenvolvimento dessa teoria.

Duveen acrescenta, ainda, que o estudo das Representações Sociais na criança pode enriquecer o próprio conhecimento de como se processa o desenvolvimento global da criança.

É na perspectiva de articulação entre estes dois tipos de benefícios que podemos enquadrar a relação entre a teoria das Representações Sociais e a teoria do Desenvolvimento.

⁴⁹ Duveen, G., *Crianças enquanto actores sociais: as representações sociais em desenvolvimento*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, pp. 261-262.

Com o objectivo de perceber a legitimidade do estudo das Representações Sociais na criança, procuraremos, ainda, conjugar estes aspectos com o carácter simbólico das Representações Sociais.

2.1 Teoria das Representações Sociais/Teoria do Desenvolvimento

Moscovici afirma haver uma proximidade entre a teoria das Representações Sociais e a teoria do Desenvolvimento na medida em que: têm um ponto de partida comum: são animadas por pressupostos subjacentes próximos; a tradição e os métodos de ambas permitem a manifestação de uma similaridade profunda, bem como o seu entrelaçamento. *“É como se a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento estivessem preocupadas com a mesma coisa, a primeira no espaço e a última no tempo, a primeira na dimensão externa e a segunda na dimensão interna.”*^[50]

Concretamente, a relação de semelhança entre as duas teorias é ainda mais próxima se salientarmos, por um lado, o facto de ambas necessitarem que sejam compreendidos os processos através dos quais se realizam as diferentes aquisições e por outro, relevarmos o facto de existirem pontos de articulação entre a teoria das Representações Sociais e dois dos principais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento – Piaget e Vigotsky.

Do ponto de vista da compreensão dos processos de aquisição em ambas as teorias, podemos afirmar que, quer para a teoria das Representações Sociais, quer para a teoria do Desenvolvimento, se as quisermos abarcar, é fundamental entender os processos através dos quais o desenvolvimento e as representações são produzidos, transformados e adquiridos.^[51]

Destaca-se, ainda, o contributo das propostas de Piaget e de Vigotsky para a teoria das Representações Sociais.

⁵⁰ Idem, p. 262.

⁵¹ Ibidem, p. 263.

Embora seja um dado aceite que Piaget não confere a devida importância ao social na teorização sobre o desenvolvimento da criança, Duveen discorda totalmente dessa opinião, na medida em que, para Piaget, *"o conhecimento se desenvolve através das interações da criança com o meio ambiente, ao longo das quais ela chega a coordenar as suas próprias acções e, a partir daí, a abstrair operações mais gerais."*^[52]

Piaget^[53] refere ainda que a criança pode aceder ao conhecimento social de duas formas distintas: ou através de uma figura dominante, em que o conhecimento é o *produto* da transmissão social; ou na *relação* com companheiros, em situação de igualdade, com livre acesso à comunicação, em que o conhecimento é adquirido por elaboração cognitiva, num processo reconstrutivo. Para Piaget, portanto, a criança pode aceder ao conhecimento social e a elaborações cognitivas quer num contexto de relações assimétricas, em que o pensamento se submete ao poder hegemónico, quer num contexto de relações simétricas, entre pares. Piaget chega a afirmar que as elaborações cognitivas mais construtivas, no âmbito do conhecimento social, ocorrem mais claramente na interação da criança com os seus pares, *"em situações em que as crianças estão livres para inventar."*^[54]

No que se refere à importância dos estudos de Vigotsky para a teoria das Representações Sociais, podemos afirmar que as suas propostas aparentam dar mais relevo aos aspectos psicossociais do desenvolvimento envolvendo, essencialmente, duas componentes: a afirmação de que os processos psicológicos têm a sua origem nas relações sociais; a afirmação de que os processos psicológicos se constroem como formas de mediação semiótica, em que os signos só fazem sentido se usados por uma comunidade de utilizadores,

⁵² Ibidem, p. 262.

⁵³ Piaget, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Ed. Morata, 1993.

⁵⁴ Duveen, G., *Crianças enquanto actores sociais: as representações sociais em desenvolvimento*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, p. 278..

o que corresponderia a uma reprodução de relações existentes a situações caracterizadas pela assimetria de poder entre o aprendiz e o perito.

Na comparação entre o legado de Piaget e de Vigotsky, Moscovici realça que falta a Vigotsky, entre outras coisas, a atenção às estruturas intermédias do desenvolvimento, parecendo haver apenas uma relação directa entre as práticas sociais e o funcionamento individual, estando ausente em Vigotsky o processo de (re)construção cognitiva que é proposto nas análises de Piaget.

Temos, assim, de relevar como contribuições para o desenvolvimento da teoria das Representações Sociais: as propostas de Piaget na forma de dois modelos de aquisição do conhecimento social – a transmissão social por assimetria do poder e o processo de (re)construção por contacto com iguais – que, como refere Duveen, enunciam um conflito produtivo que está na base de todo o processo de aquisição, e as propostas de Vigotsky, correspondendo a um modelo de aquisição do conhecimento social através das transmissões assimétricas, de certo modo, similar ao primeiro modelo de Piaget.

Todavia, no âmbito da teoria das Representações Sociais, para além da existência do sujeito psicológico e do sujeito epistémico propostos pela Psicologia, é necessário reconhecermos também a existência do sujeito psicossocial no âmbito da teoria das Representações Sociais, *"para quem o conhecimento não é o produto de um universal em abstracto, mas é a expressão de uma identidade social"*⁵⁵.

2.2 Carácter Simbólico das Representações Sociais

Moscovici propõe dois modos de abordagem das Representações Sociais: o modo de Bartlett e o modo de Vigotsky. O primeiro (o mais comum e típico da Psicologia Social) propõe a análise da construção e da reconstrução das Representações Sociais enquanto

⁵⁵ Idem. p. 271.

elementos que passam de um grupo social para outro grupo social: estudando, sobretudo, a forma como as Representações Sociais são organizadas e comunicadas em sociedade. O segundo, o modo de Vigotsky, é o modo pelo qual se procura chegar ao entendimento das Representações Sociais analisando as suas transformações através dos diferentes estádios de desenvolvimento, tendo como foco central a emergência da criança enquanto actor social, participando no mundo envolvente que já se encontra estruturado quando a criança nasce.

Seguindo o que é proposto no modo de Vigotsky para a análise e estudo das Representações Sociais, podemos afirmar que as representações, sendo sempre construtivas, porque representam o mundo no sujeito e lhe garantem um lugar nesse mundo, são por ele interiorizadas passando, por um lado, a expressar a sua relação com o mundo e, por outro, a situá-lo nesse mesmo mundo: é essa dupla operação que confere às Representações Sociais o seu valor simbólico.

A este propósito, Jovchelovitch afirma que o conteúdo das Representações Sociais são símbolos e, por isso, entende que é fundamental compreender os processos por que se rege a função simbólica para conhecer o papel que as Representações Sociais desempenham enquanto mediadoras das relações do indivíduo com a sociedade. A mesma autora acrescenta ainda que *"o sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados. Por um lado, é através da sua actividade e da sua relação com os outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. Por outro lado, as representações permitem a existência de símbolos - pedaços de realidade social mobilizados pela actividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais eles se encontram."*^[56]

⁵⁶ Jovchelovitch, S., *Vivendo a vida com os outros: intersubjectividade, espaço público e Representações Sociais*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, p. 78.

Estas formas de pensar e de criar a realidade social são constituídas por elementos de carácter simbólico, uma vez que não são apenas formas de adquirir e de reproduzir o conhecimento, mas que têm a capacidade de dotar de sentido a realidade social. Têm como finalidade transformar o desconhecido em algo familiar. Este princípio de carácter motivacional tem, na opinião de Moscovici, um carácter universal.

As Representações Sociais constituem modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação, para a compreensão e para o domínio do envolvente social, material e ideológico. Qualquer Representação Social é representação social de alguma coisa e de alguém e, nesse sentido, é também uma interpretação do sujeito enquanto parte integrante de um contexto determinado, constituindo dessa forma uma simbolização do objecto representado.

Ainda neste sentido, Duveen conclui que *"é através de uma preocupação com a função simbólica das representações, ao mesmo tempo cognitiva e social, que a criança pode emergir como actor social nas nossas formas de teorizar sobre ela."*^{57]}

3. Representações Sociais: Papel do Meio e da Comunicação

Observámos, até aqui, sobretudo, a grande importância que é atribuída a aspectos do estudo do desenvolvimento cognitivo para a teoria das Representações Sociais. Todavia, como nos afirma Spink, *"as representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afectivas e, deste modo, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam de ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendra e a partir da sua funcionalidade nas interações do quotidiano."*^{58]} A autora remete, então, a

⁵⁷ Duveen, G., *Crianças enquanto actores sociais: as representações sociais em desenvolvimento*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, p. 290.

⁵⁸ Spink, M. J., *Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, p. 117.

funcionalidade das Representações Sociais para a orientação da acção e da comunicação e entende o contexto como essencialmente intertextual, isto é, como *"justaposição de dois textos: o texto sócio-histórico que remete para as construções sociais que alimentam a nossa subjectividade, e o texto-discurso – versões funcionais constituintes das nossas relações sociais."*^[59] Por outras palavras, para além da extrema importância dos aspectos cognitivos, não poderemos analisar convenientemente as Representações Sociais sem termos em linha de conta quer o contexto social, quer a comunicação.

3.1 Meio Social e Representações Sociais

O meio social desempenha um papel primordial na teoria das Representações Sociais, justamente por serem sociais, isto é, por se construírem e reproduzirem socialmente, mas também porque as representações são imagens que representam o meio no indivíduo, nas suas mais variadas formas. É isso que afirma Jovchelovitch quando refere que *"é através da acção de sujeitos sociais agindo no espaço comum a todos que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria - ou seja, representações sociais."*^[60]

Na mesma linha, Wagner refere que as Representações Sociais possuem esse duplo aspecto fundamental: são concebidas como *"um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual os significados são construídos e elaborados; são operacionalizadas como atributos individuais do conhecimento, símbolos e afectos distribuídos entre as pessoas em grupo ou sociedades."*^[61] O meio social é, portanto, intrínseco às representações: é através de um processo dinâmico que o meio social envolve o

⁵⁹ Idem, pp. 121-122.

⁶⁰ Jovchelovitch, S., *Vivendo a vida com os outros: intersubjectividade, espaço público e Representações Sociais*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, p. 71.

⁶¹ Wagner, W., *Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, p. 71.

indivíduo e é nele transformado em objectos pessoais do conhecimento que são partilhados socialmente. É por isso que, como diz Wagner, *"as representações sociais geralmente podem ser explicadas através das condições sócio-estruturais e sócio-culturais de um grupo."*^{62]}

3.2 Comunicação e Representações Sociais

A comunicação, nas suas diferentes variantes (linguagem, discurso, conversação, palavra, fala, comunicação) surge, também, como um aspecto crucial para as Representações Sociais. Por um lado, porque o mundo em que nos movemos tem por base o diálogo e a conversação; por outro lado porque, mesmo quando pertencemos ao mesmo grupo social, sendo diferentes individualmente, é sobretudo a capacidade de linguagem^[63] que nos torna semelhantes.

É justamente no âmbito desta dualidade que a teoria das Representações Sociais valoriza a linguagem. Como refere Minayo, *"as Representações Sociais manifestam-se em palavras, sentimentos e condutas e assim se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. A sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interacção social."*^[64]

Jodelet^[65] afirma que a comunicação desempenha um papel fundamental nas permutas e nas interacções que contribuem decisivamente para o estabelecimento de consensos e declara que a comunicação *"reenvia para fenómenos de influência e de pertença social decisivos para a elaboração dos sistemas intelectuais e das suas formas."* A este propósito, a mesma

⁶² Idem, p. 181.

⁶³ Chomsky, N., *Linguagem*, In: Enciclopédia Einaudi, 2. Linguagem-Enunciação, obra citada, p. 50.

⁶⁴ Minayo, M. C. S., *O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, obra citada, p. 108.

⁶⁵ Jodelet, D., *Représentations Sociales: un Domain en Expansion*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, obra citada, pp. 63-64.

autora retoma os três principais níveis de incidência da comunicação nas Representações Sociais propostos por Moscovici: 1) o nível da emergência das representações, cujas condições influenciam os aspectos cognitivos; 2) o nível de processo de formação das representações através da objectivação e da ancoragem que participam activamente na relação de interdependência entre a actividade cognitiva e as respectivas condições de aplicação social; 3) o nível da dimensão e interferência das representações na alteração ou justificação da conduta dos sujeitos.

As reflexões a respeito das Representações Sociais levam, portanto, a concluir que o ser humano, objecto e sujeito da história (individual e social), se desenvolve através de um processo activo que tem a comunicação como aspecto essencial, sendo na comunicação que as Representações Sociais se estruturam e são estruturadas dinamicamente.

Em suma, da exposição que acabamos de fazer sobre as concepções teóricas das Representações Sociais podemos concluir sucintamente que as Representações Sociais são imagens dinâmicas construídas sobre a realidade, visando legitimar quer a realidade no seio do indivíduo, quer a presença do indivíduo no seio do grupo, através dos processos de objectivação e ancoragem.

Constatamos, ainda, que o estudo das Representações Sociais nas crianças é não só legítimo, justificando-se, entre outros aspectos, pela relação estreita que existe entre a teoria das Representações Sociais e a teoria do Desenvolvimento, como pode tornar-se proveitoso quer para a própria teoria das Representações Sociais (tanto pelos desafios que lhe coloca – tornando-a viva e dinâmica – como pelos avanços que lhe pode proporcionar), quer para o conhecimento que daí advenha sobre o desenvolvimento da própria criança.

Ainda no âmbito das relações existentes entre as duas teorias acima citadas, podemos destacar que o principal legado da teoria do Desenvolvimento (sobretudo através do trabalho

de Piaget e Vigotsky) para a teoria das Representações Sociais são os dois modelos através dos quais decorre a aquisição do conhecimento social pela criança: a harmonização social, conseguida num processo de relação por assimetrias de poder; a (re)construção individual através de um processo de contacto com os seus pares.

Do sub-capítulo dedicado ao carácter simbólico das Representações Sociais, devemos, sobretudo, enfatizar o *modo de Vigotsky* (um dos dois modos principais para abordar as Representações Sociais propostos por Moscovici – o outro é o *modo de Bartlett*) que realça o papel central que deve ser atribuído à emergência activa e dinâmica da criança enquanto actor social, no âmbito do estudo das Representações Sociais. Salientámos, então, o valor simbólico das Representações Sociais que permite ao sujeito construir-se expressando as suas relações com o mundo e, simultaneamente, situar-se nele. As Representações Sociais, através do seu carácter simbólico, desempenham no indivíduo, a uma só vez, as funções cognitiva e social.

Por fim, relevamos o papel fulcral do *meio social* e da *comunicação* na teoria das Representações Sociais: destacando, em primeiro lugar, que o meio social envolve naturalmente o indivíduo, sendo nele transformado num conjunto de objectos mentais, pessoais, partilhados com o seu grupo; destacando, ainda, que a comunicação está, por um lado, na base do mundo em que nos movemos e da partilha que nele concretizamos e, por outro, desempenha funções essenciais na construção das representações pelo sujeito, entre as quais se destaca o papel de mediador da comunicação na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento das interacções.

Capítulo II

Desenvolvimento da Criança Surda

Introdução

Como vimos no capítulo anterior, as Representações Sociais são uma componente importante do desenvolvimento do ser humano, nomeadamente do desenvolvimento cognitivo, ocupando um papel fulcral para a sua constituição a interação social e a comunicação⁶⁶.

Não se conhecendo trabalhos sobre as Representações Sociais em crianças surdas, reforçamos o parecer de Duveen no que diz respeito à importante contribuição que o estudo das Representações Sociais pode trazer para o próprio desenvolvimento da teoria das Representações Sociais e para o estudo do desenvolvimento da criança e, tendo em conta a situação das crianças surdas, consideramos estas crianças como constituindo um grupo privilegiado de estudo, dadas as características particulares que apresentam nos três aspectos

⁶⁶ Xavier, M. F., Mateus, M. H., *Dicionário de Termos Linguísticos*, Vol II, Lisboa, Ed. Cosmos, 1992, p. 97: "3463 Comunicação: Transmissão de informação entre uma fonte e um receptor através de um sistema de sinais."

Idem, p. 234: "3426 Linguagem: Capacidade humana de comunicar através do uso sistemático e convencional de sons, sinais ou símbolos escritos."

Idem, p. 229: "3382 Língua: sistema de signos partilhado por uma comunidade de falantes."

Quando falamos de comunicação no presente trabalho, temos sempre em mente a definição supra-citada de comunicação que, produzida pelo homem, se realiza fundamentalmente através da *linguagem* (definida na citação acima), utilizando, essencialmente, o *sistema de signos* (ou *código*, segundo Jacobson) a que chamamos *língua*. Acrescentamos, ainda que, como diz Barthes, sem *sistemas de signos/códigos* "não há comunicação, não há trocas intersubjectivas." – Barthes, R., Compagnon, A., *Leitura*, In: *Enciclopédia Einaudi*, 11. *Oral/Escreto Argumentação*. Lisboa, Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p. 204.

mais relevantes do estudo das Representações Sociais: o desenvolvimento cognitivo, a interacção social e a comunicação.

Serão estes três aspectos (o desenvolvimento cognitivo, a interacção social e a comunicação) já estudados com os adultos e as crianças ouvintes que procuraremos desenvolver neste capítulo, tendo em atenção o caso específico das crianças surdas.

1. Desenvolvimento Cognitivo e Social da Criança Surda

Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento da *pessoa surda* tinham uma orientação fundamentalmente psicométrica, visando avaliar o rendimento intelectual dos surdos, por comparação com o dos ouvintes, pela aplicação de provas de lápis e papel. A obra de Pintner^[67] é uma das principais referências nesta área, nela se considerando os surdos como indivíduos intelectualmente inferiores aos ouvintes em áreas como a inteligência, a memória e o pensamento abstracto e sustentando-se que os surdos raciocinam de forma diferente.

No mesmo sentido, Vygotsky^[68] diz-nos que, nas suas experiências, *“uma criança muda aprendeu, sem muita dificuldade, as palavras mesa, cadeira, sofá, etc. O termo mobília, no entanto, mostrou-se difícil de mais para ser aprendido. A mesma criança aprendeu a palavra camisa, chapéu, casaco, etc., mas não aprendeu a palavra roupas. Descobrimos que, num certo nível de desenvolvimento a criança é incapaz de passar ‘verticalmente’ do significado de uma palavra para o de outra, isto é, de entender as suas relações de generalidade...”*

É, ainda, neste sentido que apontam as conclusões dos estudos realizados em Portugal por Santos^[69], divulgados em 1920, que classificam os surdos como *“infelizes anormais”*.

⁶⁷ Pintner, R., Eisenson, J., Stanton, M., *The Psychology of the Physically Handicapped*, New York, Ed. Crofts Comp., 1941.

⁶⁸ Vygotsky, L.S., *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1993, p. 96.

⁶⁹ Santos, A., *Arquivo da Universidade de Lisboa – Volume VI*, Lisboa, Ed. Universidade de Lisboa, 1920, pp. 158-164.

A pessoa surda é, em suma, até aos anos cinquenta, considerada um ser intelectualmente inferior por natureza.

Dos anos cinquenta aos anos setenta, na sequência dos trabalhos das correntes experimentais e cognitivistas da psicologia, surgiram novas perspectivas de estudo da população surda, de entre as quais se destaca a que surge na obra de Myklebust^[70] num estudo que compara a percepção, a memória, a personalidade e a maturidade social de surdos e ouvintes de diferentes idades.

Myklebust encontrou algumas semelhanças entre ambos os grupos, sobretudo nas provas em que o conteúdo verbal era escasso, mas, fundamentalmente, concluiu que os surdos apresentam um perfil psicológico diferente dos ouvintes, caracterizado por um pensamento de natureza mais concreta do que os ouvintes, com maiores dificuldades de reflexão e de desenvolvimento de abstrações. Segundo o autor, outras características particulares das pessoas surdas são o desenvolvimento de estratégias de memorização inferiores às dos ouvintes e o facto de possuírem uma personalidade pouco flexível e uma fraca maturidade social.

O que mais distingue as conclusões dos estudos como os de Myklebust dos estudos anteriores é o facto de se entender que as diferenças entre surdos e ouvintes se devem à falta de *audição* por parte dos surdos, o que provocaria uma alteração orgânica que influenciaria negativamente o seu desenvolvimento cognitivo^[71]. Seria essa a razão dos surdos apresentarem um perfil psicológico particular.

⁷⁰ Myklebust, H. R., *The Psychology of Deafness*, London, Ed. Grune and Stratton, 1964, p. 52.

⁷¹ Heiling, K., *The Development of Deaf Children*, Hamburgo, Ed. Signum, 1995, p. 52.

Globalmente, as pesquisas realizadas entre os anos cinquenta e setenta apontam para resultados semelhantes aos de Myklebust em termos de diferenças quantitativas e qualitativas entre surdos e ouvintes, apenas com alguma variação nos parâmetros avaliados^[72].

Num trabalho publicado em 1978, Colin^[73] afirma algo diferente do que havia sido referido por Myklebust: “a ausência de audição que está na base da surdez não provoca uma psicologia própria das pessoas surdas” mas sim um atraso no seu desenvolvimento global. Nesse sentido, refere que o que estaria na base do atraso de desenvolvimento global apresentado pela maioria dos surdos seria o atraso no início da reabilitação verbal e os, conseqüentes, desvios na aprendizagem da linguagem^[74]. Outra causa importante para o desenvolvimento de aspectos particulares do comportamento psicológico dos surdos seria o recurso que faziam à utilização do que chamou “*comunicação por mímica*”, uma vez que este tipo de comunicação se caracterizava pela “*simplificação*”, pela “*objectivação*” e por uma “*sintaxe extremamente livre*”^[75].

É ainda de relevar nas propostas de Colin o papel desempenhado pela leitura e pela escrita no desenvolvimento da pessoa surda e que se pode assim resumir: uma vez que a maioria das crianças surdas iniciavam tarde a sua reabilitação, provocando, deste modo, desvios na aprendizagem da linguagem, a leitura e a escrita teriam como única função contribuir para o acesso à linguagem verbal e seriam um auxiliar entre outros (como a leitura labial, por exemplo) para a aprendizagem da oralidade^[76]. Nesse sentido, as dificuldades dos surdos no que respeita à produção escrita e à leitura eram confundidas com as suas

⁷² Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987, pp. 4-8.

⁷³ Colin, D., *Psychologie de l'Enfant Sourd*, Paris, Ed. Masson, 1978, p. IX: este trabalho é, segundo a autora, uma sinopse dos trabalhos de investigação e reflexão produzidos nos vinte anos anteriores à sua publicação.

⁷⁴ *Idem*, p. 16.

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 12-13.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 16.

dificuldades de produção e entendimento da oralidade, apresentando os surdos “*um atraso considerável*”^[77] em relação aos ouvintes, em ambos os modos de comunicação verbal.

Wall afirma, então, a esse propósito, que as investigações recentes levadas a efeito sobre os problemas dos surdos faziam crer “*que uma criança que sofre de um defeito sensorial periférico não é diferente de qualquer outra. O que sucede é que esse defeito conduz a uma privação de experiências*”^[78].

Começa, então, a encarar-se a criança surda em pé de igualdade com a criança ouvinte, pondo-se a tónica das suas incapacidades na ausência de interação com o meio.

Os investigadores começam a dar-se conta de que as dificuldades dos surdos têm a ver não já com a sua natureza, nem com um problema orgânico, mas por um conjunto de outros aspectos, com especial relevo para as indispensáveis trocas de experiências com o meio envolvente.

Nesse sentido, Maxwell afirma que “*os surdos têm vindo a ser estudados a partir da perspectiva das capacidades dos ouvintes; com estes são comparados os seus desempenhos no que respeita à fala, à leitura da fala, ao seu percurso educacional, ao seu desenvolvimento psico-social, aos seus tipos de casamento e às características dos seus empregos. Normalmente estes estudos explicitam de forma detalhada as implicações patológicas da surdez em comparação com o desenvolvimento dito normal. O que não tem sido estudado é a interacção natural e normal das pessoas surdas entre si próprias.*”^[79]

Vários investigadores e educadores^[80] classificam as pesquisas anteriores como “*pesquisas deficientes*” propondo, entre outras coisas: que se concentrasse a atenção dos investigadores nos pontos fortes dos surdos e nas suas potencialidades, em vez de se estar

⁷⁷ Ibidem, p. 18.

⁷⁸ Wall, W. D., *Educação Construtiva para Grupos Especiais*, Lisboa, Ed. Unesco, 1979, p. 32.

⁷⁹ Maxwell, M.M., *Ethnography – Education of Deaf Children*, In: Sign Language Studies, n. 47, 1985, p. 97.

⁸⁰ Moores, D.F., *Reactions from Researcher's Point of View*, In: Martin, S., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, pp. 224-227.

sempre a enumerar as suas dificuldades; que se envolvessem cada vez mais as famílias na processo educativo dos seus filhos surdos; que se envolvessem as pessoas surdas na investigação.

Nesta linha, já tinha surgido o trabalho de Furth^[81] que, seguindo os instrumentos de pesquisa e as propostas de Piaget, desenvolve formas inovadoras de análise e novos métodos de pesquisa não verbais para a avaliação dos surdos. Conclui que as crianças surdas não só se desenvolvem cognitivamente como as crianças ouvintes como seguem, também, as mesmas etapas de desenvolvimento propostas por Piaget.

Salienta ainda que, todavia, a progressão das crianças surdas se processa de forma mais lenta do que a das crianças ouvintes, devendo-se tal facto a um deficiente ambiente socio-cultural, com especial relevo para o desenvolvimento linguístico.

Furth afirma ainda que a criança surda, tal como a criança ouvinte, possui um *mapa* genético que determina o seu desenvolvimento cognitivo de onde a linguagem só pode emergir se se verificar o envolvimento com o meio socio-cultural. Outros autores^[82] concordam com as propostas de Furth quer quanto ao desenvolvimento semelhante das crianças surdas e das crianças ouvintes, quer quanto às suas dificuldades de progressão^[83], apontando como causa dessas dificuldades o deficiente acesso à linguagem, que tem origem no seu isolamento face ao meio.

⁸¹ Furth, H.G., *Thinking Without Language. Psychological Implications of Deafness*, New York, Ed. Free Press, 1966, pp. 13-15.

⁸² Wolk, S., *A Macroanalysis of the Research on Deafness and Cognition*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, pp. 202-206. Neste seu artigo o autor cita alguns dos investigadores que seguiram, tal como Furth, o modelo Piagetiano: Dolman, 1983; Murphy-Berman, Witters e Harding, 1984; Rittenhouse, Morreau e Irvan-Nejad, 1981; Rittenhouse e Spiro, 1979; Witters-Churchill, Kelly e Witters, 1983.

⁸³ Arnold, P., Walter, G., *Communication and Reasoning Skills of Deaf and Hearing Signers*, *Perceptual and Motor Skills*, n. 49, 1979, pp. 192-194.

A este propósito, White^[84] refere que a diferença entre as crianças surdas e as crianças ouvintes se deve, não à surdez, mas ao facto de não lhes ter sido proporcionado um desenvolvimento linguístico normal em interacção com o meio.

Para White como para outros autores^[85], a linguagem pode alterar o curso do desenvolvimento cognitivo, sendo, ela própria, modelada pelo meio e pela cultura. As crianças surdas, quando inseridas num meio com que mantêm uma reduzida capacidade de interacção comunicativa e linguística, acabam por desenvolver diferentes formas de representação do mundo, podendo nunca virem a atingir o desenvolvimento de conceitos abstractos. Kyle e Woll concluem que as crianças surdas “*conseguem lidar com as rotinas como as crianças ouvintes; os seus potenciais cognitivos existem e as suas bases da linguagem encontram-se prontas a despontar mas, a língua oral não lhes é acessível*”.^[86]

Cabe, aqui, citar o que, a este propósito, nos diz Piaget: “*Temos actualmente certas pesquisas em curso... para determinar qual dos mecanismos próprios das operações concretas subsiste no pensamento dos surdos mudos e parece que as operações fundamentais inerentes à classificação e à seriação são mais largamente representadas neste caso do que se admite habitualmente. Será sempre possível, sem dúvida, responder que o surdo mudo tem ele próprio uma linguagem por gestos... que pode transformar mesmo as próprias manipulações...*”^[87].

⁸⁴ White, S.J., *Lost for Words: A Vygotskyian Perspective on the Developing of Words for Hearing Impaired Children*, Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, n. 9, 1987, pp. 111-115.

⁸⁵ Bonkowski, N., Gavelek, J., Akamatsu, T., *Education and the Social Construction of Mind: Vygotskyian Perspectives on the Cognitive Development of Deaf Children*, In: Martin, S., *Cognition, Education and Deafness*, obra citada, pp. 185-194. Fazem ainda estes autores referência a outros autores que trataram aspectos da teoria de Vygotsky ligados à problemática dos surdos: Donald Moores, 1985; Wertsch, 1985; Sampson, 1985; Kozulin, 1986; Bruner, 1986; Myklebust, 1964; Lane, 1988; Siple, 1978; Wilbur, 1987; Klima e Bellugi, 1979; Rogoff e Wertsch, 1984; Matey e Kratschner, 1985; Schlesinger, 1988; Rommetveit, 1985; Quigley e Paul, 1984; King e Quigley, 1985; Bochner e Albertini, 1988; White, 1987; Schein and Delk, 1984.

⁸⁶ Kyle, J., Woll, B., *Sign Language*, obra citada, p. 65.

⁸⁷ Piaget, J., *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1974, p. 126.

2. Desenvolvimento Linguístico da Criança Surda

2.1 Crianças Surdas Filhas de Pais Surdos

É, justamente, sobre a “*linguagem por gestos*” dos surdos que nos anos sessenta recai a atenção dos linguístas, neurolinguístas e psicolinguístas. Stokoe^{[88][89]}, Bellugi^[90] e Siple^[91] deram passos decisivos para o reconhecimento científico da língua gestual dos surdos americanos – American Sign Language – estudos que seriam, posteriormente, seguidos noutros países para as línguas gestuais das respectivas comunidades de surdos.

Dos estudos realizados na área da linguística das línguas gestuais (iniciados por Stokoe), podemos relevar, entre outras, as seguintes conclusões: 1) o conceito de língua é alargado às línguas gestuais; 2) as línguas gestuais apresentam organização gramatical, nomeadamente, fonológica, morfológica e sintáctica, tal como as línguas orais, embora com

⁸⁸ Stokoe, W., Casterline, D., Croneberg, C., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington, Ed. Linstok Press, 1965, p. XXXIII: “*Todo o trabalho desenvolvido com a Língua Gestual Americana (ASL) confirma que a língua gestual, como as outras línguas em geral, é um sistema simbólico arbitrário utilizado por pessoas com uma determinada cultura, através do qual transmitem todas as actividades dessa cultura*”.

William Stokoe foi o primeiro linguista a desenvolver estudos linguísticos sobre a comunicação gestual das comunidades surdas. Esses estudos levaram-no a concluir que a comunicação gestual utilizada pelos surdos americanos era uma autêntica língua: uma língua que se desenvolve no espaço, de natureza visual, na qual estão envolvidas as mãos, o movimento do corpo e as expressões facial e corporal.

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

Estes são os três principais aspectos – tab, dez, sig – foram utilizadas ao longo do seu trabalho, com o apoio de fotografias, para descrever os gestos, tendo recorrido, ainda, a notações complementares, indispensáveis para descrever com rigor a riqueza informativa contida num só gesto quee recorre, muitas vezes, a combinações simultâneas de diferentes movimentos, localizações e configurações das mãos, entre outras.

O *Dictionary* contém, além disso, importantes “Apêndices” sobre a sintaxe da ASL (pp. 273-290), sobre a dactilologia e a numeração (pp. 291-296), sobre a comunidade linguística (pp. 297-311) e os dialectos (pp. 313-319).

As primeiras publicações de Stokoe datam de 1960: *Sign Language Structure*, *Studies in Linguistics Occasional Papers*, 8, Buffalo, Ed. University of Buffalo Press.

⁸⁹ Os primeiros estudos sobre a ASL reportam-se a Stokoe (1960) e Klima, E., Ursula Bellugi (1972, 1974, 1979, 1990). Porém muitos outros se seguiram dos quais destacamos: Battison, R., 1974; Conrad, R., 1972; Crystal, D., Craig, E., 1978; Friedman, L., 1975, 1976; Liddell, S., 1977; Markowitz, H., 1972; Meadow, K.P., 1974; Schlesinger, Meadow, H., 1972; Woodward, J., Erting, C., 1974.

⁹⁰ Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, obra citada, pp. 31-34.

⁹¹ Siple, P., *Universals, Generalizability and the Acquisition of Signed Language*, In: Marschark, M., et alii, *Relations of Language and Thought*, New York, Ed. Oxford University Press, 1997, pp. 24-61.

formas próprias de organização devido ao facto de serem visuo-espaciais, isto é, de se produzirem no espaço e terem percepção visual.

Das conclusões dos estudos desenvolvidos na área da neurolinguística (iniciados por Bellugi) destacamos: que as línguas gestuais, tal como as línguas orais, são preferencialmente processadas pelo hemisfério esquerdo; que o estudo das línguas gestuais abre novas perspectivas sobre os problemas da linguagem, revelando inesperadas ligações entre as mãos e o cérebro.

Dos estudos efectuados na área da aquisição e desenvolvimento da língua gestual pelas crianças surdas (iniciados por Siple), podemos salientar: 1) que as crianças surdas, tal como as crianças ouvintes, possuem uma capacidade natural de aquisição da linguagem e interiorizam os componentes discretos do sistema linguístico quando estão expostas à língua de forma natural; 2) que os estádios de progressão da aquisição da linguagem seguem a mesma ordem e são fundamentalmente os mesmos para as crianças surdas e ouvintes; 3) que tanto as crianças surdas como as ouvintes combinam os primeiros elementos simbólicos na mesma idade; 4) que tanto as crianças surdas como as ouvintes recorrem a expressões gestuais nos estádios precoces da sua comunicação^[92].

Nesse sentido, todas as conclusões apontam para que se considere que a língua gestual é a língua materna das crianças surdas^[93], na linha do que Skutnabb-Kansas^[94] entende por língua materna. Este autor defende que a atribuição do conceito de língua materna a uma língua deve ser definida de acordo com quatro critérios: origem, identificação (interna e externa), competência e função. Segundo o critério da origem, a língua materna é a língua que

⁹² Caselli, M., Volterra, V., *From Communication to Language in Hearing and Deaf Children*, In: Volterra, V., Erting, C., *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1994, pp. 276-277.

⁹³ Para a comunidade surda portuguesa, e, conseqüentemente, para as crianças surdas portuguesas, a língua materna é a Língua Gestual Portuguesa (que, neste trabalho, também referiremos como LGP).

⁹⁴ Skutnabb-Kansas, T., *Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism*, In: Ahlgren, I. et alii, *Bilingualism in Deaf Education*, obra citada, pp. 139-140.

se aprende primeiro; no critério da identificação interna, a língua materna é a língua com a qual alguém se identifica e no critério da identificação externa é a língua pela qual alguém é identificado; no critério de competência, entende-se por língua materna aquela que se conhece melhor; segundo o critério de função, a língua materna é aquela que é a mais usada.

Entendemos que a língua gestual das pessoas surdas se enquadra perfeitamente nesta definição de língua materna, obedecendo a todos os critérios enunciados por Skutnabb-Kansas e abrangendo, deste modo, os aspectos mais relevantes da aquisição e da realização linguística natural da pessoa surda em geral e da criança surda em particular, sendo a língua que lhe vai proporcionar o desenvolvimento cognitivo e social equilibrado.

2.2 Crianças Surdas Filhas de Pais Ouvintes

Não podemos deixar de salientar que os estudos que levaram às conclusões que referimos, no que respeita aos aspectos linguísticos, neurolinguísticos e de desenvolvimento das línguas gestuais, têm como principal referência pessoas surdas filhas de pais surdos, expostas à língua gestual desde o berço. Todavia, não se passa o mesmo com a esmagadora maioria das crianças surdas, quando são filhas de pais ouvintes que nada conhecem da comunidade surda e da língua gestual.

O desenvolvimento das crianças surdas filhas de pais ouvintes continuou, por isso, a sofrer graves contratemplos. Os problemas no acesso das crianças surdas filhas de pais ouvintes à aquisição da sua língua materna começam logo no berço, prolongando-se e agravando-se com o decorrer dos anos:

- assim, poucos meses depois do nascimento, quando a criança nasce surda no seio de uma família ouvinte, o seu balbucio vocal, similar ao do das crianças ouvintes, decresce e desaparece: *“esta ausência de balbucio traz uma grande alteração nos modelos de interacção entre a mãe e a criança surda e a necessária interactividade*

vocal deixa de seguir o percurso normal... ”^[95]; a mãe, ouvinte, reduz a interacção comunicativa com o seu filho por falta de resposta deste, o que se torna uma dificuldade inultrapassável: desta forma, a situação linguística da criança surda complica-se, uma vez que, como diz Gallaway^[96], “a primeira língua é adquirida pelas crianças através de uma interacção comunicativa”, ou seja, através de uma linguagem que vá ao encontro das suas próprias potencialidades;

- mais tarde, na idade em que o diálogo entre os pais e a criança ouvinte a conduzem à interiorização das noções de causalidade, de temporalidade e de eventualidade, noções que podem levar a criança a uma reflexão generalizada sobre a realidade e “que, por sua vez, dará coerência e sentido à sua vida e permitirá o desenvolvimento da sua mente e das suas emoções”^[97], na idade do diálogo, a não existência de diálogo entre os pais ouvintes e a criança surda vai deixar “a criança ao nível do não generalizado do inquestionado, do incompreensível, alguma coisa ao nível do animal, do perceptivo”^[98];
- por volta dos oito anos de idade, Schlesinger^[99] verifica que muitas crianças surdas filhas de pais ouvintes apresentam um atraso na compreensão de perguntas utilizam palavras isoladas e não dão um conteúdo significativo às suas respostas, possuindo uma noção deficiente de causalidade e raramente projectando ideias sobre o futuro;

⁹⁵ Woll, B., *Development of Signed and Spoken Languages*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, Londres, Ed. David Fulton Publishers, 1998, p. 59; a autora continua: “recentes pesquisas indicam que o balbucio manual pode ser observado em bebés que estejam expostos à língua gestual. O balbucio manual permite que as crianças e pais iniciem a comunicação como fazem os pais ouvintes”.

⁹⁶ Gallaway, C., *Early Interaction*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1994, p. 49.

⁹⁷ Sacks, O., *Vendo Vozes*, obra citada, p. 82.

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ Schlesinger, H., *Questions and Answers in the Development of Deaf Children*, In: *Language Learning and Deafness*, Cambridge, Ed. Michael Strong, 1988, p. 262.

– Lane^[100] observa que a descoberta por parte dos pais ouvintes de que têm um filho surdo lhes provoca um profundo choque emocional que se deve, em primeiro lugar, ao seu completo desconhecimento sobre o que são os surdos e sobre o que é a sua comunidade: imaginam, por isso, como refere Lane, que o seu filho não crescerá de forma saudável e feliz e disso se sentem culpados, frustrados, impotentes para resolverem o problema que têm entre mãos; tornam-se, eles próprios, o principal problema do seu filho surdo, uma vez que não conseguem ultrapassar a barreira comunicativa; por falta de comunicação com o seu filho surdo, este *“raramente consegue percebê-los... os seus pais não conseguem comunicar com a criança pela via oral e, por seguirem os conselhos dos especialistas, não comunicarão com ela gestualmente o que faz com que, na verdade, raras mensagens passem entre pais e filho e, quando isso acontece, a pouca comunicação conseguida refere-se a objectos concretos e presentes...”*^[101].

Em suma, as condições com que as crianças surdas filhas de pais ouvintes se deparam no acesso à sua língua materna tem-lhes provocado inúmeros problemas e limitações quer do ponto de vista do seu desenvolvimento, quer no contacto com o meio, quer, ainda, no acesso à aprendizagem normal.^[102]

¹⁰⁰ Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, obra citada, pp. 144-151.

¹⁰¹ Idem.

¹⁰² Sacks, O., *Vendo Vozes*, obra citada, pp. 109-131. O autor argumenta que as características apresentadas pelas dificuldades linguísticas dos surdos apontam para a existência de uma linguagem característica do hemisfério direito, ou seja, uma linguagem de tipo perceptual, limitada ao “aqui e agora” sem qualquer organização léxica categorial, sem a necessária transferência de funções do hemisfério direito para o hemisfério esquerdo que é o hemisfério próprio da linguagem amadurecida e desenvolvida nos seus múltiplos aspectos.

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

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

A este propósito, Lane^[103] refere que *“um autêntico desastre educacional resultou do uso da linguagem oral, falada ou escrita, para instruir crianças surdas.”*

Revela este autor os resultados de um estudo sobre dezassete mil estudantes surdos de escolas secundárias dos Estados Unidos (e outro com jovens surdos ingleses da mesma idade) em que se demonstrou que, em média, os estudantes surdos de dezasseis anos liam tão mal como uma criança ouvinte de oito anos e não possuíam boas capacidades de produção oral. Lane^[104] acrescenta ainda que *“35% dos alunos surdos americanos que saem das escolas secundárias não conseguem ler como as crianças ouvintes que frequentam o segundo nível... se considerarmos a capacidade de leitura de uma média de crianças ouvintes com onze anos em ler um jornal vulgar, verificamos que 75% dos surdos que abandonam a escola não consegue ler um jornal e que oitenta e cinco por cento dos finalistas, surdos profundos, também não consegue fazê-lo...”*

Esta realidade é-nos dada também pelo testemunho dos próprios surdos filhos de pais ouvintes como Laborit^[105], uma surda profunda francesa, filha de pais ouvintes, que viveu até aos sete anos de idade sem contacto com a Língua Gestual Francesa. *“Da minha primeira infância as recordações são estranhas. Um caos na minha cabeça, uma sequência de imagens sem relação entre si, como sequências de um filme montadas umas atrás das outras, com longas tiras negras, grandes espaços perdidos. Entre os zero e os sete anos a minha vida está cheia de lacunas. Só tenho recordações visuais. Como flash-backs, imagens de que ignoro a cronologia. Creio que não havia rigorosamente nada no meu cérebro nesse período. Futuro, passado, tudo estava na mesma linha de espaço-tempo...”*

¹⁰³ Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, obra citada, pp. 122-123.

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Laborit, E., *Le Cri de la Mouette*, obra citada, pp. 7 e 15.

Em suma, a evolução dos estudos realizados com crianças e jovens surdos de que temos vindo a dar conta levam-nos a relevar dois aspectos essenciais: salientamos por um lado, que as pessoas surdas não têm tido condições para desenvolver os mecanismos (cognitivo, social e comunicativo) que lhes possibilitem o acesso à Representações Sociais; confirmamos, por outro lado, estes três aspectos como fulcrais para a construção de Representações Sociais.

Aspecto central para o desenvolvimento global da criança surda é a importância que deve ser dada ao seu desenvolvimento linguístico e, sobretudo, à aquisição da primeira língua, a sua língua materna – que, no caso das crianças surdas portuguesas é a Língua Gestual Portuguesa – como principal meio para que a criança surda atinja os níveis de desenvolvimento global da criança ouvinte. Em Portugal, basta que se cumpra com rigor o que está estipulado na Constituição Portuguesa sobre a educação de surdos: *"Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades."*^[106]

¹⁰⁶ Lei Constitucional n.º 1/97 (Artigo 74.º, alínea h)), Diário da República n.º 218/97, I Série A, de 20 de Setembro.

III Parte
ESTUDO EXPERIMENTAL

Introdução

Tendo referido que o objecto de estudo da presente investigação é a leitura e a escrita na perspectiva das Representações Sociais e tendo presente os aspectos mais relevantes da reflexão teórica efectuada nos capítulos anteriores, entre os quais se destaca a importância da comunicação e da interacção social no desenvolvimento cognitivo da criança surda, desenvolveremos, ao longo desta terceira parte do nosso trabalho:

- no primeiro capítulo, a metodologia utilizada, com destaque para a caracterização do tipo de investigação, para a caracterização da amostra e para o corpus;
- no segundo capítulo, a leitura e análise estatística dos resultados;
- no terceiro capítulo, faremos, por último, a discussão dos resultados.

Capítulo I

Metodologia

1. Caracterização do Tipo de Investigação

Pretendemos, neste sub-capítulo, dar conta da metodologia utilizada neste estudo que, como já referimos, tem como Grupo Alvo 48 crianças surdas na sua maioria surdas profundas, estudo que analisa a evolução das representações da leitura e da escrita desenvolvidas ao longo de um ano lectivo – o ano lectivo de 1999/2000.

A nossa pesquisa situa-se primordialmente no âmbito da investigação em Ciências da Educação, envolvendo em simultâneo aspectos relevantes no âmbito da teoria das Representações Sociais.

Os aspectos desta pesquisa directamente relacionados com a investigação em Ciências da Educação prendem-se com a evolução das representações da leitura e da escrita por parte dos alunos, nomeadamente dos alunos surdos, sendo fundamental o papel desempenhado pelo ambiente comunicativo em Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa escrita. A criação deste tipo de ambiente envolveu a formação e a actualização permanentes do corpo docente dos alunos surdos do Grupo Alvo, permitindo a criação de um espaço educativo inovador em Portugal, no sentido em que envolve de forma articulada, pela primeira vez em Portugal, a

presença das duas línguas (Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa escrita) na educação de surdos portugueses.

Para o desenvolvimento deste estudo foi, portanto, essencial a participação dos docentes surdos e ouvintes do Grupo Alvo, por um lado, através do seu envolvimento na criação de um ambiente educativo, que teve como base de comunicação a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa escrita, e, por outro, criando as condições necessárias para a avaliação da evolução dos seus alunos no que respeita às representações da leitura e da escrita. Procurámos, ainda, envolver os familiares das crianças surdas, nomeadamente os pais, no prolongamento em casa deste tipo de ambiente.

Sentimo-nos, assim, parte integrante de um processo educativo concebido como um processo de investigação-acção tal como foi definido por Dewey que descreve a investigação como uma *“transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada nas suas distinções e relações constitutivas, a ponto de converter os elementos da situação originária num todo unificado”*.^[107]

O conceito de investigação-acção definido por Dewey foi, posteriormente enriquecido por outros investigadores, donde se destaca Bronfenbrenner^[108] que se propôs deslocar a investigação do *“laboratório para o quadro da vida real”*, afirmando que, se queremos compreender determinada realidade, temos que procurar alterá-la.

Esteves^[109] refere que as propostas mais inovadoras nesta área se devem a Lewin, desenvolvidas no âmbito da psicologia, propondo o conceito de *“investigação-acção”* como uma investigação realista, seguida de uma autocrítica objectiva e de uma avaliação dos

¹⁰⁷ Dewey, J., *The Theory of Inquiry*, New York, Ed. Henry Holt and Company, 1938, pp. 101-109.

¹⁰⁸ Bronfenbrenner, U., *L'Écologie Experimentale de l'Éducation*, In: Beaudot, A., *Sociologie de l'École*, Paris, Ed. Dunot, 1981, pp. 19-50.

¹⁰⁹ Esteves, A., *A Investigação-Acção*, In: Silva, A. S., Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Ed. Afrontamento, 1987, p. 265.

resultados, sempre envolvidas pelo princípio da dupla recusa: “*nem acção sem investigação, nem investigação sem acção*”.

A evolução das propostas de Lewin no âmbito da investigação-acção conduziu à criação de duas perspectivas (quase sempre) antagónicas de investigação: uma perspectiva mais clássica, com acento no “quantitativo”, no “empírico”, no “positivismo”, no “normativo” e no “racionalismo”; uma perspectiva teórica oposta mais inovadora com acento, sobretudo, no “qualitativo”, no “interpretativo”, na “descoberta”, no “naturalismo” e na “ecologia”^[110].

A complementaridade destas propostas é defendida por investigadores como Glassner e Moreno^[111] que afirmam que o “*o cientista social quantitativo reduz as palavras e o qualitativo alarga-as*”, sendo útil para a investigação que as duas perspectivas se complementem.

1.1 Modelos de Investigação-Acção

Dentre vários autores que, ao longo das últimas décadas, têm apresentado e desenvolvido modelos de investigação-acção salientamos as propostas de Kelly e de Esteves pela aproximação do modelo que desenvolvemos no nosso estudo às suas propostas.

Kelly^[112] apresenta duas propostas de modelos de investigação-acção; a primeira, que designa por modelo “*social experimental administrativo*”, surge associada à avaliação de programas de compensação educativa, com o acento colocado na investigação em si mesma, pouco participativa e interactiva, na linha das propostas positivistas; a segunda proposta, que

¹¹⁰ Vieira, F., *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Braga, Universidade do Minho, IEP, 1998.

¹¹¹ Glassner, B., Moreno, Y., *The Qualitative-quantitative Distinction in the Social Sciences*, Dordrecht, Ed. Kluwer Academic Publishers, 1989, p. 134.

¹¹² Kelly, A., *Action Research: what is it and what can it do?* In: Burgess, R., *Issues in Educational Research-qualitative Methods*, Lewes: Ed. Falmer Press, 1985, p. 132.

designa por modelo “*simultâneo-integrado*”, faz recair a definição do que é investigação-acção num conjunto de características de entre as quais destacamos:

- simultaneidade de resolução de problemas práticos e da expansão do conhecimento científico;
- prioridade para o desenvolvimento de novas competências por parte de todos os intervenientes no processo;
- necessidade da investigação dever ser realizada de forma colaborante por todos os intervenientes no processo;
- prioridade para a investigação dever ser realizada sobre situações que necessitam de uma intervenção imediata;
- necessidade da investigação integrar acções cíclicas de avaliação;
- necessidade da investigação visar a compreensão integrada de uma situação social identificada;
- necessidade da investigação ser realizada num quadro ético mutuamente aceite.

1.2 Investigação na e pela Acção

São, também, duas as propostas de Esteves^[113] na definição de modelos de investigação-acção. A primeira proposta, referida pelo autor como modelo de “*investigação para a acção*”, aproxima-se do modelo “*social experimental administrativo*” de Kelly: a investigação é desencadeada por uma necessidade (ou problema) e visa agir sobre ela para lhe dar solução. A pesquisa parte, na maioria dos casos, de fonte externa ao investigador e está limitada pelo campo de acção do investigador.

¹¹³ Esteves, A., *A Investigação-Acção*, In: Silva, A. S., Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, obra citada, pp. 265-270.

A proposta que designa por modelo de “investigação na e pela acção”, organiza-se em função de três tipos de objectivos:

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

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

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

Pondo em prática esta última proposta de Esteves, pensamos que os trabalhos de investigação e as reflexões teóricas “*deixam de se centrar no fazer sem os pedagogos e no fazer para os pedagogos e passam a fazer com os pedagogos*”;^[114] o que significa que a investigação começa a preocupar-se com os problemas que advêm directamente da prática pedagógica numa tentativa de encontrar respostas cada vez mais adequadas às interrogações dos educadores que, deste modo, acabam por desenvolver a reflexão e encontrar respostas

¹¹⁴ Fijalkow, J., *Sur la Lecture*, Issy-les-Moulineaux, Ed. ESF, 2000, p. 99. Trata-se, segundo este autor, de se chegar àquilo que se poderia chamar a psico-didáctica, ou seja, trabalhar na elaboração de uma disciplina que contemplasse simultaneamente o sujeito e o seu processo global de aprendizagem da leitura e da escrita.

adequadas às reais dificuldades apresentadas pelas crianças que, no nosso caso, se situam no âmbito da leitura e da escrita com crianças surdas.

2. Caracterização da Amostra

O Grupo Alvo da nossa investigação é composto por 48 alunos surdos que frequentam da Pré-escola ao 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 4 e os 16 anos e constituindo toda a população de utentes surdos sem outras perturbações associadas de uma escola pública vocacionada para a educação de surdos.

Na opinião dos professores e dos responsáveis pela escola cujos alunos constituem o Grupo Alvo deste estudo, os níveis de leitura e de escrita dos seus alunos era, em geral, antes do início da nossa investigação, muito baixo. Por essa razão e pela grande disponibilidade e motivação demonstradas quer por toda equipa docente, quer pelos dirigentes, a escola estava preparada para iniciar no começo do ano lectivo 1999-2000, uma intervenção inovadora em que a tónica era posta no desenvolvimento comunicativo das crianças surdas em Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa escrita^[115].

Em Janeiro de 1999 iniciámos a fase preliminar da nossa pesquisa, tendo recolhido os dados da primeira aplicação dos questionários em Maio de 1999. Um ano depois, em Maio de 2000, efectuámos a segunda recolha, quando havia passado um ano lectivo sobre a intervenção educativa experimental com o Grupo Alvo.

¹¹⁵ Destacamos os principais componentes da preparação e da formação desenvolvida ao longo de vários anos na escola referida, com vista à implementação de um novo plano pedagógico: ^{a)} estudo aprofundado sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, seguido de uma reflexão séria sobre as possibilidades de alteração da situação; ^{b)} definição dos pressupostos teóricos mais relevantes, de onde se destaca a necessidade de assumir o reconhecimento e a legitimação da Língua Gestual portuguesa como base da educação de todas as crianças surdas da escola; ^{c)} definição de que o suporte de toda a acção educativa seria constituído pela presença de dois docentes para grupo de alunos, sendo um deles surdo (docente de LGP) e o outro ouvinte (docente de LP escrita), trabalhando em articulação mas em momentos diferentes do dia; ^{d)} organização e implementação de um programa detalhado de formação intensiva para toda a equipa envolvida com vista quer à preparação para as exigências da nova prática docente, quer à preparação detalhada do programa a desenvolver.

Paralelamente à primeira aplicação dos questionários, foi feita a recolha de elementos de caracterização de todas as crianças que constituem a população envolvida neste estudo, através de uma ficha apropriada^{116]} (ver Anexo I) que foi preenchida pelos educadores e professores de todos os alunos envolvidos. Todos os elementos constantes na caracterização detalhada dos elementos da amostra que fazemos neste capítulo, foram recolhidos da referida ficha e, posteriormente, tratados através do programa informático Microsoft Exel.

	<i>Grupo Controlo II O</i> (n=40)	<i>Grupo Alvo</i> (n=48)	<i>Grupo Controlo I S</i> (n=38)
pré-escola	8	13	8
1º ano do 1º CEB	8	6	8
2º ano do 1º CEB	8	7	8
3º ano do 1º CEB	8	14	9
4º ano do 1º CEB	8	8	5

Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos dos três grupos da amostra por anos de escolaridade.

Como já referimos, o grupo alvo da amostra (ver Quadro 1) é constituído por um grupo de 48 crianças e jovens surdos, a que chamámos Grupo Alvo, assim distribuídos em termos escolares: 13 na pré-escola, 6 no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, 7 no 2º, 14 no 3º e 8 no 4º. Para além deste grupo, a amostra é, ainda, constituída por dois grupos de controlo assim definidos:

- um grupo de crianças surdas de outra escola, a que chamámos Grupo Controlo I S e que é formado por 38 crianças e jovens surdos de uma outra escola de surdos^{117]}, assim distribuídos escolarmente: 8 na pré-escola, 8 no 1º ano do 1º CEB, 8 no 2º, 9 no 3º e 5 no 4º;

¹¹⁶ Ficha adaptada de Pinho e Melo, A., et al., *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada, Anexo VIII, pp. 288/292.

¹¹⁷ As três escolas de cujos alunos se compõe a amostra são públicas e pertencem ao mesmo Ministério.

- um grupo de crianças ouvintes, a que chamámos Grupo Controlo II O, constituído por 40 crianças de uma escola do ensino regular público, e que, escolarmente, foi assim organizado¹¹⁸: 8 na pré-escola, 8 no 1º ano do 1º CEB, 8 no 2º, 8 no 3º e 8 no 4º.

Ao todo, a amostra é constituída na primeira recolha por 126 crianças e jovens, sendo que, no momento da 2ª recolha, reduzida para 125, faltando um elemento do Grupo Alvo (mais precisamente, no 1º ano do 1º CEB).

Procurámos eleger, como grupos de controlo, um grupo de crianças surdas e outro de crianças ouvintes que apresentassem características semelhantes às do grupo Alvo, sobretudo no que respeita ao meio socio-económico e ao meio escolar.

Na caracterização da amostra, para além dos aspectos que sumariamente nos dão conta das semelhanças entre os três grupos, daremos especial destaque à caracterização da amostra nos aspectos que mais relevaram na reflexão teórica do nosso estudo: o desenvolvimento cognitivo, cuja caracterização resulta da aplicação de três testes psicológicos aos três grupos da amostra; o desenvolvimento comunicativo e social dos dois grupos de alunos surdos da amostra, observados através da caracterização do tipo e grau de surdez, do tipo de comunicação, da família (com ou sem pais surdos) e da idade do primeiro contacto com o educador surdo.

2.1. Caracterização Socio-económica

Para a caracterização socio-económica do meio familiar dos elementos dos três grupos da amostra, salientaremos alguns aspectos relevantes quer das habilitações académicas, quer dos níveis ocupacionais¹¹⁹ dos pais e mães.

¹¹⁸ Os alunos que compõem este grupo foram aleatoriamente escolhidos pelos professores, sendo a única indicação dada por nós a necessidade de que o grupo fosse composto por oito alunos de cada ano do 1º CEB e da Pré-escola.

¹¹⁹ Optamos pelo termo “ocupacionais” em vez de “profissionais” que aparece na *Classificação Nacional das Profissões* porque o contexto em que o utilizamos é mais abrangente do que o contexto definido pelo livro citado.

No que se refere à caracterização das habilitações académicas dos pais e mães (Quadro 2), podemos afirmar que não encontramos diferenças relevantes entre os três grupos da amostra. São, no entanto, de salientar as percentagens reduzidas de analfabetos, assim como de pais e mães com o Ensino Superior, encontrando-se os pais, ao nível das habilitações, na maior parte casos, dentro do Ensino Básico^[120].

	<i>Grupo Controlo II O</i> (n=40)	<i>Grupo Alvo</i> (n=48)	<i>Grupo Controlo I S</i> (n=38)
analfabeto	5,88%	4,76%	4,29%
1º CEB	51,47%	63,1%	70%
2º CEB	8,82%	14,29%	21,43%
3º CEB	5,88%	7,14%	4,29%
secundário	23,53%	5,95%	-
superior	4,41%	4,76%	-

Quadro 2 – Habilitações dos pais e mães dos sujeitos dos três grupos da amostra.

	<i>Grupo Controlo II O</i> (n=40)	<i>Grupo Alvo</i> (n=48)	<i>Grupo Controlo I S</i> (n=38)
1. QSAPDE	1,47%	1,22%	1,43%
2. ESPPIC	-	4,88%	1,43%
3. TECPNI	8,82%	2,44%	-
4. PESADS	8,82%	7,32%	2,88%
5. PESSÇV	16,18%	17,07%	7,14%
6. AGTQAP	1,47%	2,44%	-
7. OPAFTS	22,06%	18,29%	41,43%
8. OPIMTM	5,88%	1,22%	4,29%
9. TBNQFD	13,24%	13,41%	8,57%
10. DESPD	5,88%	7,32%	2,88%
11. REFMD	1,47%	1,22%	5,71%
12. DOMTC	14,71%	23,17%	24,29%

Quadro 3 – Níveis Ocupacionais dos pais e mães dos sujeitos dos três grupos da amostra.

Assim, a expressão “níveis ocupacionais”, além de todos os níveis profissionais contidos na *Classificação Nacional das Profissões*, contém ainda os níveis “reformado”, “doméstica” e “desempregado”.

¹²⁰ Englobamos no Ensino Básico os pais e as mães que se declara saberem ler e escrever, ou terem concluído o 1º CEB, ou o 2º CEB ou o 3º CEB.

No que respeita aos níveis ocupacionais dos pais e mães (Quadro 3), podemos constatar que, por um lado, se verifica uma grande heterogeneidade de profissões nos três grupos da amostra e que, por outro lado, se verifica que a maior concentração ocupacional se verifica, nos três grupos, entre os níveis 4 (Pessoal Administrativo e Similares) e 9 (Trabalhadores Não-Qualificados)^[121], assim como no nível 12 (Doméstica) também nos três grupos da amostra.

Na comparação entre as habilitações e os níveis ocupacionais dos progenitores das crianças e jovens da amostra, podemos concluir que, no que respeita às habilitações, a grande maioria se situa dentro do Ensino Básico, sendo baixa a percentagem quer de analfabetos, quer de frequência do Ensino Superior. Nos níveis ocupacionais, verificamos uma grande concentração nos grupos intermédios e baixos, com destaque para o nível 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares) e para o nível 12 (Doméstica).

2.2 Caracterização Psicológica, Social e Comunicativa

Para a caracterização psicológica dos três grupos da amostra contamos com os dados relativos aos exames psicológicos aplicados aos três grupos no que respeita à Inteligência Geral, Memória Visual e Atenção Perceptiva^[122].

¹²¹ *Classificação Nacional das Profissões*, Lisboa, Editado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, MESS, 1994 e 1998 p. 4. Os grandes grupos profissionais são: 1. Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; 2. Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; 3. Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; 4. Pessoal Administrativo e Similares; 5. Pessoal dos Serviços e Vendedores; 6. Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; 7. Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; 8. Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; 9. Trabalhadores Não-Qualificados. A estes grupos profissionais acrescentámos as seguintes categorias: 10. Desempregado; 11. Reformado; 12. Doméstica. Uma vez acrescentadas estas categorias, não podíamos continuar a chamar a este aspecto da caracterização socio-económica “Profissões” e, por isso, decidimos chamar-lhe “Níveis Ocupacionais”.

¹²² Estes testes foram aplicados por uma das psicólogas da escola do Grupo Alvo a todas as crianças da amostra.

A caracterização social e comunicativa é realizada apenas para os dois grupos de surdos da amostra. Para isso, teremos em conta o grau e tipo de surdez, o tipo de comunicação, a percentagem de pais surdos e a idade do primeiro contacto com o docente surdo.

A todos os indivíduos que constituem a amostra foram aplicadas as seguintes provas psicológicas: Matrizes Progressivas de Raven^[123], Memória Visual^[124] e Percepção de Diferenças^[125]; tal como atrás referimos, estas provas foram aplicadas pela psicóloga do Grupo Alvo.

Com o apoio do Quadro 4, passamos, de seguida, à leitura dos dados relativos aos exames psicológicos aplicados aos três grupos.

<i>Grupos de Alunos Surdos</i>		Grupo Controlo II O (n=40)	Grupo Alvo (n=48)	Grupo Controlo I S (n=38)
<i>Tipos de Comunicação</i>				
Inteligência Geral	<i>1. acima da média</i>	52%	19%	18%
	<i>2. dentro da média</i>	18%	38%	11%
	<i>3. abaixo da média</i>	10%	43%	60%
	<i>4. não fizeram</i>	20%	-	11%
Memória Visual	<i>1. acima da média</i>	20%	21%	16%
	<i>2. dentro da média</i>	15%	15%	5%
	<i>3. abaixo da média</i>	45%	61%	68%
	<i>4. não fizeram</i>	20%	-	11%
Atenção Perceptiva	<i>1. acima da média</i>	47%	31%	31%
	<i>2. dentro da média</i>	25%	28%	29%
	<i>3. abaixo da média</i>	8%	44%	29%
	<i>4. não fizeram</i>	20%	2%	11%

Quadro 4 – Resultados dos testes psicológicos aplicados aos três grupos da amostra.

¹²³ O nível de inteligência das crianças foi medido através da aplicação individual do teste PM -47, versão de 1947 e revista em 1956.

¹²⁴ Esta prova avalia a capacidade de fixação e memória visual; é da autoria de Julián Ibañez e foi aferida para a população portuguesa por Agostinho Pereira nos anos 60.

¹²⁵ Este teste foi criado por Pierre Pichot e foi traduzido para português em 1984 pela CEGOC-TEA através do seu Sector de Investigação e Publicações Psicológicas.

Verificamos que, no teste de *Inteligência Geral*, o Grupo Controlo II O se apresenta com resultados superiores aos dois grupos de crianças surdas (Grupo Alvo e Grupo Controlo I S) (com 70% *dentro ou acima da média*), seguido do Grupo Alvo (com 57% *dentro ou acima da média*), estando o Grupo Controlo I S (com 29% *dentro ou acima da média*) claramente abaixo dos resultados destes dois grupos. Paralelamente, nos resultados *abaixo da média*, destaca-se o Grupo Controlo I S (com 60%), seguido do Grupo Alvo (com 43%), enquanto que o Grupo Controlo II O apresenta apenas 10%.

No teste de *Memória Visual*, verificamos um equilíbrio nos resultados positivos (*dentro ou acima da média*), entre o Grupo Controlo II O (com 35%) e o Grupo Alvo (com 36%), logo seguidos do Grupo Controlo I S (com 21%). Nos resultados negativos (*abaixo da média*), destacam-se o Grupo Controlo I S (com 68%) e o Grupo Alvo (com 61%), obtendo o Grupo Controlo II O 45%.

No teste de *Atenção Perceptiva*, são os resultados do Grupo Controlo II O que, mais uma vez, se destacam (com 72%) nos resultados positivos (*dentro ou acima da média*), registando-se um equilíbrio entre o Grupo Alvo (com 59%) e o Grupo Controlo I S (com 60%). Nos resultados negativos (*abaixo da média*), destaca-se o Grupo Alvo com 44%, o Grupo Controlo I S obtém 29% e o Grupo Controlo II O 8%.

Globalmente, conjugando os resultados dos três testes psicológicos, podemos verificar que os resultados obtidos pelos elementos do Grupo Controlo II O são superiores aos dos Grupos Alvo e Controlo I S.

No que se refere ao tipo de surdez, cuja classificação se refere à localização da lesão, destacamos a seguinte tipologia^[126]:

¹²⁶ Penha, R., Veiga, G., Reis, J., *Avaliação Audiológica em Crianças*, In: *Revista Portuguesa de Audiofonia*, n. 1, 1989, pp. 13-16.

- *surdez de tipo condutivo*, em que a lesão se situa ao nível do ouvido externo ou médio e que, frequentemente, pode ser resolvida com intervenção médica (cirurgia, medicação ou combinação de ambas);
- *surdez de tipo neurosensorial*, cujo dano ocorre nas terminações nervosas ou nas células ciliadas do ouvido interno, sendo de difícil solução médica.

Os alunos surdos da amostra apresentam uma surdez do tipo neurosensorial, com excepção para um pequeno grupo de 4% de alunos do Grupo Alvo do qual se desconhece o tipo de surdez.

O grau de surdez é, também, um factor importante na caracterização da surdez.

Os aspectos físicos da surdez estão geralmente associados a uma perda de percepção dos sons e, em particular, dos sons da fala.

Para avaliar a perda auditiva de uma criança podem utilizar-se vários tipos de exames audiológicos^[127] quantificados em décibéis (dB) e que permitem associar a perda auditiva à maior ou menor capacidade de percepção da fala.

Segundo as normas propostas pela International Standardization Organization (ISO) e aceites pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Bureau International d'Audiophonologie (BIAP) podemos encontrar os seguintes graus de surdez:^[128]

- *audição normal ou subnormal* – a perda tonal média não passa os 20 dB: trata-se de uma perda sem qualquer incidência social ou na fala;
- *surdez ligeira*: perda tonal média que está compreendida entre 21 e 40 dB; a fala é ouvida em voz normal mas dificilmente em voz baixa ou ao longe;
- *surdez média*: perda entre 41 e 70 dB; a fala só é ouvida em voz muito alta.

¹²⁷ Portmann, M., Portmann, C., *Étude Audiométrique des Surdités Selon la Localisation des Lésions*, Paris, Ed. Masson, 1978, pp. 111-123.

¹²⁸ *Recommandation BIAP02/IBIS: Classification Audiométrique des Déficiences Auditives*, obra citada.

– *surdez severa*: a perda auditiva entre os 71 e 90 dB; a fala só é ouvida em voz muito forte e junto à orelha;

– *surdez profunda*: perda entre os 91 e 119 dB; não há qualquer percepção da fala.

Tendo em conta os graus de surdez enunciados, os dados dos alunos surdos da amostra encontram-se distribuídos como constam no Quadro 5.

<i>Graus de Surdez</i> \ <i>Grupos da amostra</i>	<i>Grupo Alvo</i> (n=48)	<i>Grupo Controlo I S</i> (n=38)
Surdez Média	2%	-
Surdez Severa	19%	18%
Surdez Profunda	79%	82%

Quadro 5 – Distribuição por graus de surdez dos alunos surdos da amostra.

Como podemos verificar, a grande maioria dos alunos dos grupos Alvo e Controlo I S são portadores de surdez profunda (respectivamente 79% e 82%), apresentando percentagens equivalentes de surdez severa (19% para o Grupo Alvo e 18% para o Grupo Controlo I S), o que equivale a dizer que não possuem condições para adquirir a linguagem oral em condições normais.

Tendo em conta os dados dos alunos surdos da amostra no que respeita ao tipo e ao grau de surdez, é fácil entender que não têm acesso à língua oral, tornando-se importante conhecermos de que forma ou como comunicam com os que lhes estão mais próximo. Considerámos três categorias para caracterizar o tipo de comunicação dos alunos da amostra: *só oralmente, gesto-oral e só gestualmente*.

Com o apoio do Quadro 6, podemos verificar que apenas com o grupo dos colegas de escola os alunos surdos da amostra comunicam em Língua Gestual Portuguesa. Com os amigos e com os familiares prevalece a comunicação gesto-oral e com os professores verifica-se um equilíbrio entre o tipo de comunicação gesto-oral e o uso da língua gestual.

<i>Tipos de Comunicação</i>		<i>Grupo Alvo (n=48)</i>	<i>Grupo Controlo I S (n=38)</i>
Com Familiares	<i>1. só oralmente</i>	2%	-
	<i>2. gesto-oral</i>	60%	53%
	<i>3. só gestualmente</i>	38%	47%
Com os Amigos	<i>1. só oralmente</i>	13%	-
	<i>2. gesto-oral</i>	58%	50%
	<i>3. só gestualmente</i>	21%	42%
	<i>4. desconhece-se</i>	8%	8%
Com os Colegas de Escola	<i>1. só oralmente</i>	-	-
	<i>2. gesto-oral</i>	13%	26%
	<i>3. só gestualmente</i>	87%	74%
Com os Professores	<i>1. só oralmente</i>	-	-
	<i>2. gesto-oral</i>	46%	53%
	<i>3. só gestualmente</i>	54%	47%

Quadro 6 – Distribuição dos alunos surdos da amostra por tipos de comunicação.

Considerando que a Língua Gestual Portuguesa é a língua materna das crianças surdas, esta análise revela que uma percentagem significativa das pessoas que rodeiam a criança surda não conhece a Língua Gestual Portuguesa, ao que, inevitavelmente, correspondem dificuldades de interacção e comunicação e, conseqüentemente, interferências sérias no normal desenvolvimento destas crianças.

Passamos a analisar os dados sobre a idade em que os alunos destes dois grupos tiveram o primeiro contacto com o educador ou professor surdo. Uma vez que, como acabámos de ver, a grande maioria dos familiares das crianças surdas são ouvintes, este aspecto pode tornar-se um factor relevante na aprendizagem dos alunos surdos, pois quanto mais cedo se der esse contacto mais cedo se poderá efectuar a aquisição da língua gestual por estas crianças e jovens e maior será a sua possibilidade de desenvolverem as diversas aprendizagens na sua língua materna. Assim, com o apoio do Quadro 7, podemos verificar:

- no Grupo Alvo, 76% das crianças tiveram o primeiro contacto com o professor surdo aos seis ou depois dos seis anos de idade, sendo, ainda, de salientar que apenas 18% o fizeram até aos 3 anos;

<i>Idade do 1º contacto com o prof./educador surdo</i>	<i>Grupo Alvo (n=48)</i>	<i>Grupo Controlo I S (n=38)</i>
no 1º ano de vida	8%	-
aos 2 anos	4%	-
aos 3 anos	6%	9%
aos 4 anos	2%	3%
aos 5 anos	2%	3%
aos 6 anos	13%	3%
depois dos 6 anos	63%	82%

Quadro 7 – Idade do contacto com o educador ou com o professor surdo: Grupos Alvo e Controlo I S.

- no Grupo Controlo I S, 85% dos seus alunos tiveram o primeiro contacto com o professor surdo aos seis ou depois dos seis anos de idade, sendo, ainda, de salientar que apenas 9% o fizeram até aos 3 anos.

Se compararmos estes dados com os anteriores, verificamos que as crianças surdas estão desde muito cedo em grande desvantagem com as crianças ouvintes no que respeita à aquisição e ao desenvolvimento da língua materna, uma vez que as crianças ouvintes começam desde o berço a aquisição da sua língua materna, tendo, depois, a possibilidade de desenvolver a sua língua e de se desenvolverem globalmente em interacção com a família e, posteriormente, com os colegas, educadores e professores da creche, do jardim de infância e da escola.

2.3 Síntese da Caracterização da Amostra

Da análise global dos dados sobre a caracterização dos alunos dos três grupos da amostra, podemos destacar:

- não encontramos diferenças muito importantes no que respeita às habilitações literárias e académicas e aos níveis ocupacionais dos pais e das mães das crianças e jovens que compõem os três grupos;
- o grupo dos alunos ouvintes da amostra (Grupo Controlo II O) é o grupo que apresenta os melhores resultados nos exames psicológicos;
- a grande maioria das crianças surdas dos dois grupos da amostra sofre de surdez profunda, o que os impossibilita de aceder de modo natural à aquisição da Língua Portuguesa oral, devendo ser a Língua Gestual Portuguesa a sua língua materna;
- todavia, verificamos que a maioria dos pais e mães das crianças surdas é ouvinte, grande parte dos quais continua a não saber comunicar com os seus filhos na sua língua materna – a LGP;
- por outro lado, o primeiro contacto destas crianças e jovens surdos com o educador ou com o professor surdo só se fez aos seis ou depois dos seis anos de idade, verificando-se, ainda, que o grupo com que em geral comunicam em língua gestual é o dos seus parceiros surdos de escola.

Em suma, se, por um lado, verificamos que não há muitas diferenças entre surdos e ouvintes no que respeita à caracterização socio-económica, por outro lado, os surdos apresentam resultados inferiores nos exames psicológicos. Pensamos que este défice dos alunos surdos se deve não a dificuldades de ordem cognitiva mas aos problemas de ordem comunicativa que ressaltam da caracterização da surdez, como sejam: 1) o facto dos seus familiares serem maioritariamente ouvintes que não sabem comunicar com as crianças e

jovens surdos na sua língua materna – a língua gestual; 2) o facto do primeiro contacto com adultos surdos competentes nessa língua se efectuar aos seis ou para lá dos seis anos de idade – o que pode significar que, para muitas crianças surdas portuguesas, só a entrada para a escola lhes permite o primeiro contacto e a aquisição da Língua Gestual Portuguesa.

3. Corpus

3.1 Instrumento de Recolha de Dados

Em função do objecto de estudo, dos objectivos deste trabalho, das hipóteses levantadas e das variáveis já referidas, entendemos utilizar como instrumentos de recolha de dados dois questionários construídos a partir da adaptação do guião elaborado conjuntamente por Alves Martins^[129] e por investigadores do “Institut National de Recherche Pédagogique – Paris, (Chaveaux e Rogovas – Chaveaux)” e da “Université Lumière Lyon II, (Besse)” dentro de um projecto de investigação comum aos citados investigadores.

O guião inicial, que constitui uma prova destinada a avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre a utilidade da leitura, é formado por quatro questões colocadas individualmente aos sujeitos que compõem a amostra:

- “Para que é que tu queres aprender a ler?”
- “Para que serve saber ler?”
- “O que é que se pode fazer quando se sabe ler? O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?”
- “Quando já souberes ler, o que gostarias de ler?”

Uma vez que a amostra sobre a qual recai o estudo é composta quer por crianças surdas, quer por crianças ouvintes, a grande maioria das quais nunca tinha tido qualquer contacto com

^{129a} Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Ed. ISPA, 1994, pp. 151/152.

o investigador, entendemos que seria conveniente, por um lado, introduzir duas questões que tivessem como principal objectivo estabelecer o contacto e a comunicação dentro da temática pretendida e, desse modo, criar condições para o diálogo e para o aparecimento das questões fulcrais, e, por outro lado, entendemos que seria importante explicitar um pouco mais e tornar as questões um pouco mais objectivas. Desta forma, os questionários que aplicámos a todos os indivíduos da amostra integra as seguintes questões (a alínea b) é realizada apenas em alternativa à alínea a) nas perguntas 4. e 5.):

a) questionário para analisar as Representações Sociais da Leitura:

1. Já sabes ler?
2. Conheces alguém que saiba ler? Quem?
3. Para que serve saber ler?
- 4.a – O que se pode fazer quando se sabe ler?
b – O que é que tu poderás fazer quando souberes ler?
- 5.a – O que é que tu gostas de ler?
b – Quando souberes ler, o que é que tu gostarias de ler?

b) questionário para analisar as Representações Sociais da Escrita:

1. Já sabes escrever?
2. Conheces alguém que saiba escrever? Quem?
3. Para que serve saber escrever?
- 4.a – O que se pode fazer quando se sabe escrever?
b – O que é que tu poderás fazer quando souberes escrever?
- 5.a – O que é que tu gostas de escrever?
b – Quando souberes ler, o que é que tu gostarias de escrever?

^{129b} Acrescentamos, ainda, que o corpus que constitui o presente estudo foi trabalhado em conjunto pel investigador e pela sua colega Maria Augusta Amaral; no que respeita ao investigador, é tido em conta enquanto factor de análise das Representações Sociais da leitura e da escrita, enquanto que com a sua colega investigadora, em estudo a apresentar brevemente, é tido em conta como um dos factores facilitadores da leitura.

3.2 Recolha de Dados

Uma vez que a população que constitui a amostra deste estudo é formada por dois grupos de crianças e jovens surdos e por um grupo de crianças ouvintes, entendemos que devíamos definir com clareza a forma de recolha de dados (através dos questionários de que falámos no capítulo anterior) de modo a facilitar o posterior tratamento dos dados recolhidos. Assim, houve que cumprir rigorosamente os seguintes procedimentos:

- para aplicar os questionários às crianças surdas, que têm como modo de expressão a Língua Gestual Portuguesa (LGP), recorreremos a uma docente surda competente nessa língua por três razões: porque a professora surda tem um domínio da LGP superior ao do investigador e seria, por isso, melhor entendida pelas crianças envolvidas; porque quando a criança surda tem um interlocutor surdo utiliza na sua comunicação a LGP, enquanto que quando tem um interlocutor ouvinte recorre mais ao “português gestualizado”^[130] por lhe parecer que é melhor entendido pelas pessoas ouvintes^[131]; porque nos interessava obter as melhores respostas de cada um dos alunos da amostra e isso só seria possível tendo a certeza que os alunos utilizariam a LGP nas respostas e não “português gestualizado”;
- os questionários são passados às crianças ouvintes pelo investigador;
- todo o corpus é recolhido em video, quer se trate dos questionários aplicados às crianças surdas, quer se trate das crianças ouvintes, de forma a facilitar o seu posterior tratamento.

¹³⁰ Delgado-Martins, M.R., *Situação Educativa Actual*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, obra citada, p. 23: modalidade de comunicação criada pelos professores ouvintes, numa tentativa de interagir com a criança surda, em que utilizam algum vocabulário da LGP mas inserido nas regras gramaticais da LP.

¹³¹ Amaral, M. A., Coutinho, A., Delgado Martins, M. R., *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, obra citada, p. 33.

Os questionários são aplicados na escola e na sala de aula de cada um dos grupos-turma da amostra, em aplicações individuais, estando presentes apenas o investigador ou a docente surda e a criança a quem é aplicado o questionário.

A primeira recolha foi efectuada no mês de Maio de 1999 e a segunda um ano depois, no mês de Maio de 2000.

Os Directores das escolas dos alunos envolvidos tiveram conhecimento dos questionários e dos respectivos objectivos e concordaram com a sua aplicação, cedendo prontamente, para o efeito, os espaços necessários.

3.3 Tratamento dos Dados

Depois de recolhidas em vídeo, todas as respostas aos questionários foram transcritas para fichas individuais (ver Anexos II e III).

No caso das crianças e jovens ouvintes, o investigador procedeu à transcrição pura e simples das respostas dadas nas fichas referidas, eliminando os erros de produção verbal que não interferissem no sentido e no conteúdo das respostas.

No caso das crianças surdas, o investigador procedeu à tradução das respostas, transcrevendo-as individualmente nas mesmas fichas, recorrendo à docente surda que fez a recolha dos dados sempre que se lhe depararam dúvidas de tradução da LGP para a LP. Também nas respostas dos elementos surdos da amostra, foram eliminados os erros de produção gestual que não interferissem no sentido e no conteúdo das respostas.

Em suma, os questionários foram aplicados individualmente e todas as respostas foram gravadas em vídeo; todos os questionários foram aplicados a todas as crianças surdas pela mesma docente surda e pelo investigador a todas as crianças ouvintes. Os questionários foram aplicados da mesma forma às crianças surdas e às crianças ouvintes.

A prova que era composta pelo questionário que adaptámos para o nosso estudo tinha por objectivo fazer o estudo das utilizações funcionais da leitura e, por isso, os investigadores que o aplicaram agruparam as respostas obtidas de acordo com as seguintes funções: ficção, informativa, utilitária, comunicativa e de mediação (ligada à formação de saberes ou conhecimentos^[132]).

No nosso estudo, uma vez que nos propomos objectivos diferentes, procedemos, primeiro que tudo, à análise de conteúdo^[133] das respostas aos questionários por cada um dos sujeitos da amostra, construindo *a posteriori*^[134] as categorias resultantes da análise. Para a validação das categorias construídas pela nossa análise, seguimos as regras enunciadas por Bardin, seleccionando, primeiro, os indicadores a partir das diferentes respostas ao conjunto das respostas do questionário e organizando-os, depois, em categorias: 1) homogéneas (não misturando conteúdos diferentes no mesmo grupo); 2) exaustivas (devendo esgotar todas as hipóteses de agrupamento proporcionadas pelos indicadores); 3) exclusivas (fazendo com que um mesmo elemento de conteúdo não fosse classificado em duas ou mais categorias diferentes); 4) objetivas (testando os indicadores incluídos nas diferentes categorias com outro investigador); 5) adequadas ou pertinentes (tentando que as categorias estejam adaptadas ao conteúdo e aos objetivos da análise). A partir daí, encontramos as seguintes categorias^[135]:

1. utilização para a escola, exemplo: “*é para explicar o que está no texto*”, “*é muito importante para aprender na escola*”;

¹³² Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, obra citada, pp. 151/152.

¹³³ Bardin, L., *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Ed. Edições 70, 1979, p. 42: “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

¹³⁴ Vaia, J., A Análise de Conteúdo. In: Silva, A. S., Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Ed. Afrontamento, 1987, p. 111.

¹³⁵ Os exemplos apresentados foram recolhidos das respostas do Grupo Alvo constantes nos Anexos IV e V.

2. *utilização pragmática*; exemplo: *“ajuda-nos a desenvolver e a não ficarmos parados - ler ajuda a desenvolver a cabeça”, “para ir ao supermercado e saber ler os preços e os nomes das coisas para comprar”*;
3. *comunicação com os outros*; exemplo: *“ler é bom para dar informação para quem não sabe falar”*; *“serve para comunicar; pode-se comunicar, conversar com os amigos sobre muitas coisas”*;
4. *projectos para o futuro*; exemplo: *“no futuro posso cuidar e ajudar o meu filho e ensiná-lo”*; *“aprender a ler para ser alguém na vida”*;
5. *prazer do texto*; exemplo: *“gosto de ler revistas, livros jornais - eu gosto de ler, é bom”*; *“gosto de ler histórias e temas diversos da vida”, “pode-se escrever as nossas ideias ... escrever tudo ... escrever textos e ler coisas de temas diversos - eu prefiro histórias ... leio essas palavras e aprendo”*.

Com base nelas, faremos a leitura dos resultados obtidos que apresentaremos no capítulo que se segue.

Capítulo II

Descrição dos resultados

Introdução

Neste capítulo procuraremos apresentar uma leitura dos resultados dos questionários aplicadas, pela seguinte ordem:

- Questionário das Representações Sociais da Leitura
- Questionário das Representações Sociais da Escrita

Faremos a leitura dos resultados dos dois questionários, em primeiro lugar, cada um de per si, comparando globalmente os resultados dos três grupos – Grupo Controlo II O, Grupo Alvo e Grupo Controlo I S – e tendo em conta as duas aplicações realizadas: a primeira em Maio de 1999 (antes da intervenção) e a segunda em Maio de 2000 (depois da intervenção já referida).

Em seguida, faremos a leitura dos resultados de forma articulada, isto é, comparando os resultados obtidos nas Representações Sociais da Leitura com os resultados obtidos nas Representações Sociais da Escrita.

Tanto o Questionário das Representações Sociais da Leitura, que procura analisar os níveis de representação da leitura por parte das crianças e jovens que compõem a amostra, como o Questionário das Representações Sociais da Escrita, que procura analisar os seus níveis de representação da escrita, foram, como já referimos, adaptados de um guião elaborado por Alves Martins^[136]. Em função das respostas dadas pelos alunos, elaborámos uma tipologia que abrange as seguintes categorias já citadas:

1. *Utilização para a Escola*
2. *Utilização Pragmática*
3. *Comunicar com os Outros*
4. *Projectos para o Futuro*
5. *Prazer do Texto*

De acordo com o seu conteúdo, as respostas foram inseridas em cada uma destas categorias, sendo atribuído um ponto por cada categoria mencionada, ou seja, as várias respostas dadas por um aluno dentro da mesma categoria só contam uma vez^[137] (ver Anexos IV e V).

A apresentação dos resultados iniciar-se-á sempre pelo Grupo Controlo II O que, uma vez que é composto por crianças ouvintes sem problemas de comportamento, aprendizagem ou outros, funciona como referência ou grupo padrão de "normalidade" a que se deseja que as crianças e jovens surdos acedam. Seguem-se o Grupo Alvo e o Grupo Controlo I S.

As percentagens que apresentamos nos quadros foram sempre calculadas tendo em conta o número de alunos (n) em cada nível escolar. A coluna com o número refere-se ao número de respostas obtidas em cada categoria.

¹³⁶ Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, obra citada pp. 164-165.

¹³⁷ Por exemplo, se o mesmo aluno responde uma vez a uma das perguntas do questionário "*fazermos cópias*" e logo a seguir, respondendo a outra pergunta, diz que gosta de fazer "*composições verbos. história*". uma vez que estas duas respostas entram na mesma categoria - a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) - contam apenas uma vez.

1. Representações Sociais da Leitura

1.1 Grupo Controlo II O

No quadro 8 podemos ler os resultados da 1ª recolha do questionário das Representações Sociais da Leitura obtidos pelo Grupo Controlo II O.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Leitura	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		TOTAL (n=40)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
	1. Utilização para a Escola	5	62,5	8	100	4	50	3	37,5	5	62,5	25
2. Utilização Pragmática	2	25	1	12,5	2	25	5	62,5	4	50	14	35
3. Comunicação com os outros	2	25	0	-	4	50	3	37,5	3	37,5	12	30
4. Projectos para o Futuro	1	12,5	1	12,5	2	25	1	12,5	1	12,5	6	15
5. Prazer do texto	5	62,5	3	37,5	7	87,5	7	87,5	8	100	30	75

Quadro 8 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo II O, 1ª recolha.

Na 1ª recolha do questionário das Representações Sociais da Leitura obtidos pelo Grupo Controlo II O podemos verificar que a pré-escola apresenta respostas em todas as categorias, sendo os resultados mais elevados obtidos nas categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 5 (*Prazer do Texto*) com 62,5%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) apresentam 25% e, por fim, a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) obtém 12,5%.

Dos resultados obtidos pelo 1º ano destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 100%. A categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtém 37,5% e as categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) 12,5%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) não apresenta qualquer resposta.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano é de destacar a categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 87,5%. As categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) obtêm 50% e as categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) 25%.

No 3º ano é também a categoria 5 (*Prazer do Texto*) que tem resultados mais elevados 87,5%, seguida da categoria 2 (*Utilização Pragmática*) com 62,5%. As categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) obtêm 37,5% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) 12,5%.

É também a categoria 5 (*Prazer do Texto*) que obtém melhores resultados no 4º ano com 100%. Seguem-se depois as categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 2 (*Utilização Pragmática*) com, respectivamente, 62,5% e 50%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) obtém 37,5% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) 12,5%.

Globalmente, relativamente à 1ª recolha do Grupo Controlo II O, podemos verificar o seguinte:

- este grupo apresenta respostas em todas as categorias em todos os níveis escolares, com excepção para a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) que não obtém resultados no 1º ano;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) destaca-se na pré-escola e no 1º ano e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) alcança resultados mais elevados também na pré-escola e, ainda, nos 2º, 3º e 4º anos;
- nos resultados globais deste grupo destacam-se as categorias 5 (*Prazer do Texto*) com 75% e 1 (*Utilização para a Escola*) com 62,5%; vêm depois as categorias 2 (*Utilização Pragmática*) com 35% e 3 (*Comunicação com os Outros*) com 30%; por fim, verificamos que a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) obtém 15%.

No quadro 9 apresentamos os resultados do Grupo Controlo II O obtidos na 2ª recolha do questionário das Representações Sociais da Leitura.

Na 2ª recolha, podemos verificar que a pré-escola apresenta os resultados mais elevados na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 87,5%, seguida da categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 62,5%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) apresenta 25% e a 2 (*Utilização Pragmática*) 12,5%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta qualquer resposta.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Leitura	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		TOTAL (n=40)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
	1. Utilização para a Escola	7	87,5	7	87,5	7	87,5	5	62,5	5	62,5	31
2. Utilização Pragmática	1	12,5	1	12,5	4	50	3	37,5	2	25	11	27,5
3. Comunicação com os outros	2	25	1	12,5	2	25	6	75	4	50	15	37,5
4. Projectos para o Futuro	-	-	1	12,5	1	12,5	1	12,5	2	25	5	12,5
5. Prazer do texto	5	62,5	7	87,5	6	75	7	87,5	8	100	33	82,5

Quadro 9 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo II O, 2ª recolha.

Dos resultados obtidos pelo 1º ano destacam-se as categoria 1 (*Utilização para a Escola*) e 5 (*Prazer do Texto*) com 87,5%. As três restantes categorias apresentam 12,5%.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano são de destacar as categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 87,5% e 5 (*Prazer do Texto*) com 75%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) obtém 50% e as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm, respectivamente, 25% e 12,5%.

No 3º ano é a categoria 5 (*Prazer do Texto*) que se destaca com 87,5%, logo seguida da categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) com 75%. Vem, depois, a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 62,5%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm, respectivamente, 37,5% e 12,5%.

É também a categoria 5 (*Prazer do Texto*) que obtém melhores resultados no 4º ano com 100%. Vêm depois as categorias 1 (*Utilização para a Escola*) com 62,5% e a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) com 50%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm 25%.

Globalmente, relativamente à 2ª recolha do Grupo Controlo II O, podemos verificar o seguinte:

- este grupo apresenta respostas em todas as categorias em todos os níveis escolares, com excepção para a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) que não obtém resultados na pré-escola;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) destaca-se na pré-escola e nos 1º e no 2º anos e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) alcança resultados mais elevados também no 1º ano e, ainda, nos 3º e 4º anos;
- nos resultados globais deste grupo destacam-se as categorias 5 (*Prazer do Texto*) com 82,5% e 1 (*Utilização para a Escola*) com 77,5; vêm depois as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) com 37,5% e 2 (*Utilização Pragmática*) com 27,5%; por fim, verificamos que a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) obtém 12,5%.

Passamos à leitura comparada dos resultados da 1ª com a 2ª recolha do Grupo Controlo II O.

Comparando globalmente a 1ª e a 2ª recolhas do Grupo Controlo II O neste questionário (com o apoio do Gráfico 1), podemos verificar o seguinte:

- destacam-se com percentagens mais elevadas em ambas as recolhas as categorias 5 (*Prazer do Texto*) e 1 (*Utilização para a Escola*);

- verifica-se uma subida nas percentagens das categorias: 1 (*Utilização para a Escola*) com 15% (de 62,5% para 77,5%); 3 (*Comunicação com os Outros*) com 7,5% (de 30% para 37,5%); 5 (*Prazer do Texto*) também com 7,5% (de 75% para 82,5%);
- verifica-se uma descida nas percentagens das categorias: 2 (*Utilização Pragmática*) com 7,5% (de 35% para 27,5%); 4 (*Projectos para o Futuro*) com 2,5% (de 15% para 12,5%).

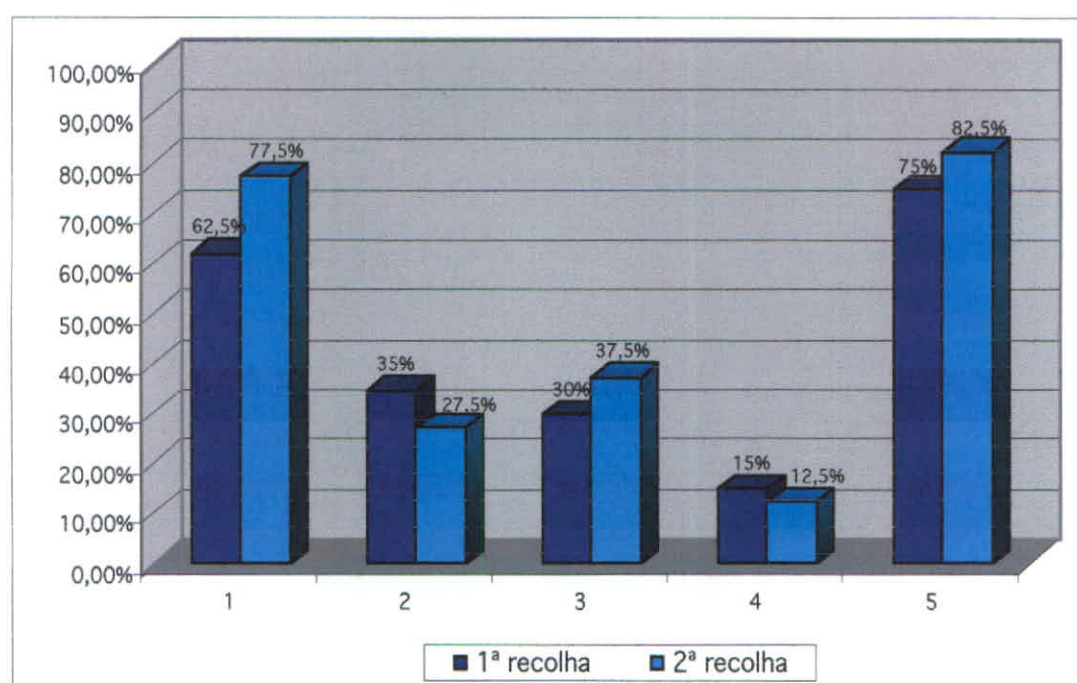


Gráfico 1 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª recolhas.

1.2 Grupo Alvo

No quadro 10 podemos ler os resultados obtidos na 1ª recolha no questionário de Representações Sociais da Leitura pelo Grupo Alvo.

Na 1ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola apresenta os resultados mais elevados na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 61,54%. A categoria 5 (*Prazer do Texto*) apresenta 15,38%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*), 3

(*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresentam quaisquer resultados.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Leitura	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		TOTAL (n=48)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	8	61,54	4	66,67	7	100	14	100	6	75	39	81,25
2. Utilização Pragmática	-	-	-	-	2	28,57	3	21,43	2	25	7	14,58
3. Comunicação com os outros	-	-	-	-	-	-	-	-	2	25	2	4,17
4. Projectos para o Futuro	-	-	2	33,33	-	-	2	14,29	-	-	4	8,33
5. Prazer do texto	2	15,38	1	16,67	1	14,29	5	35,71	5	62,5	14	29,17

Quadro 10 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Alvo, 1ª recolha.

Dos resultados obtidos pelo 1º ano destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 66,67%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) surge com 33,33% e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtém 16,67%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) não apresentam quaisquer resultados.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano é de destacar mais uma vez a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 100%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) obtém 28,57% e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) 14,29%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresentam quaisquer resultados.

No 3º ano é de novo a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) que se destaca com 100%. A categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtém 35,71%, a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 21,43% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) 14,29%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) não apresenta qualquer resultado.

No 4º ano é também a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) que obtém melhores resultados (75%), logo seguida pela categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 62,5%. As categorias 2

(*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) obtêm 25%. Não obtêm resultados a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*).

Globalmente, relativamente à 1ª recolha do Grupo Alvo, podemos verificar o seguinte:

- nenhum dos níveis escolares apresenta, neste grupo e nesta recolha, respostas em todas as categorias, sendo que na pré-escola encontramos resultados em apenas duas categorias, nos 1º e 2º anos em três e nos 3º e 4º em quatro;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) é a categoria que apresenta os resultados mais elevados em todos os níveis escolares;
- a categoria 5 (*Prazer do Texto*) apresenta resultados em todos os níveis escolares, progredindo gradativamente entre os 15,83% da pré-escola e os 62,5% do 4º ano;
- nos resultados globais deste grupo destacam-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 81,25%; vêm depois as categorias 5 (*Prazer do Texto*) com 29,19%, 2 (*Utilização Pragmática*) com 14,58%, a 4 (*Projectos para o Futuro*) com 8,33% e a 3 (*Comunicação com os Outros*) com 4,17%.

No quadro 11 poderemos ler os resultados do Grupo Alvo obtidos na 2ª recolha deste questionário.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Leitura	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		TOTAL (n=47)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
	1. Utilização para a Escola	12	92,31	4	80	5	71,43	10	71,43	4	50	35
2. Utilização Pragmática	4	30,77	3	60	2	28,57	3	21,43	4	50	16	34,04
3. Comunicação com os outros	-	-	2	40	1	14,29	5	35,71	2	25	10	21,28
4. Projectos para o Futuro	-	-	1	20	1	14,29	4	28,57	-	-	6	12,77
5. Prazer do texto	5	38,46	1	20	5	71,43	13	92,86	8	100	32	68,09

Quadro 11 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Alvo, 2ª recolha.

Na 2ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola apresenta os resultados mais elevados na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 92,31%. A categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtém 38,46% e a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 30,77%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresentam quaisquer respostas.

Dos resultados obtidos pelo 1º ano destaca-se de novo a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 80%, seguida da categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 60%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) obtém 40% e as categorias 4 (*Projectos para o Futuro*) e 5 (*Prazer do Texto*) apresentam 20%.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano são de destacar as categoria 1 (*Utilização para a Escola*) e 5 (*Prazer do Texto*) ambas com 71,43%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) obtém 28,57% e as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm 14,29%.

No 3º ano é a categoria 5 (*Prazer do Texto*) que se destaca com 92,86%, seguida da categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 71,43%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) obtém 35,71%, a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) 28,57% e a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 21,43%.

É também a categoria 5 (*Prazer do Texto*) que obtém melhores resultados no 4º ano com 100%. As categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 2 (*Utilização Pragmática*) obtêm 50% e a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) 25%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta resultados.

Globalmente, relativamente à 2ª recolha do Grupo Alvo, podemos verificar o seguinte:

- este grupo apresenta respostas em quase todas as categorias de quase todos os níveis escolares, com excepção para a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) que não obtém resultados na pré-escola e no 4º ano e para a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) que não obtém resultados na pré-escola;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) destaca-se na pré-escola e nos 1º e no 2º anos e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) alcança resultados mais elevados também no 2º ano e, ainda, nos 3º e 4º anos;
- nos resultados globais deste grupo destacam-se as categorias 1 (*Utilização para a Escola*) com 74,47% e 5 (*Prazer do Texto*) com 68,09%; vêm depois as categorias 2 (*Utilização Pragmática*) com 34,04%, 3 (*Comunicação com os Outros*) com 21,28% e, por fim, verificamos que a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) obtém 12,77%.

Passamos à leitura comparada dos resultados da 1ª com a 2ª recolha do Grupo Alvo.

Comparando globalmente as 1ª e a 2ª recolhas do Grupo Alvo neste questionário (com o apoio do Gráfico 2), podemos verificar o seguinte:

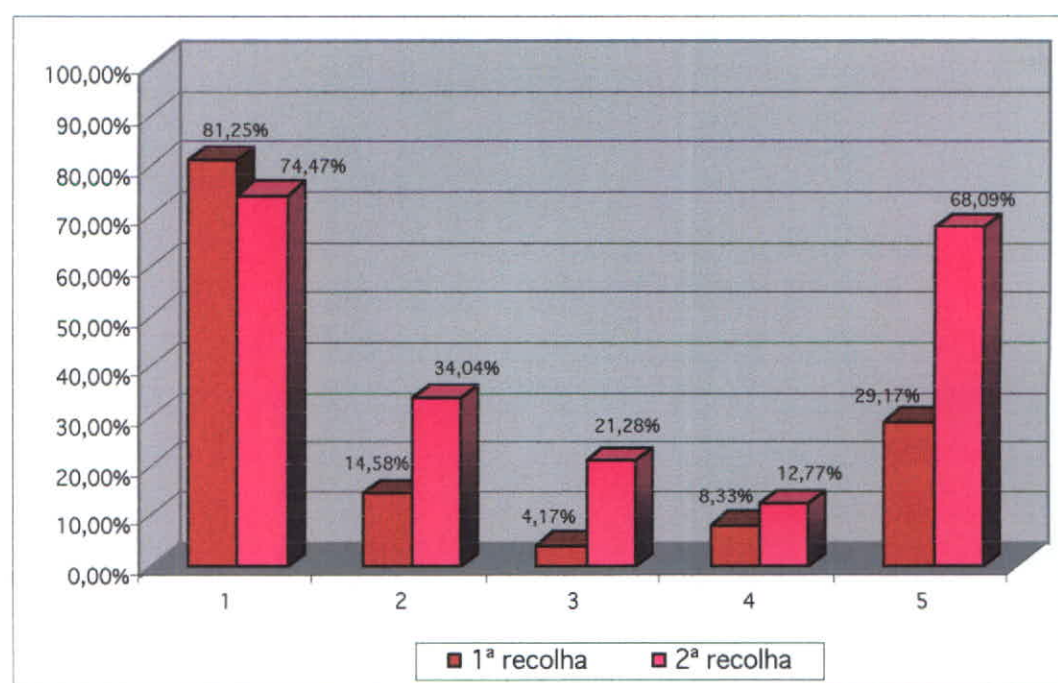


Gráfico 2 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Alvo, 1ª e 2ª recolhas.

- destaca-se com resultados mais elevados na 1ª recolha a categoria 1 (*Utilização para a Escola*), da qual se aproxima significativamente a categoria 5 (*Prazer do Texto*) na 2ª recolha;
- verifica-se, assim, uma subida considerável nos resultados da categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 38,92% (de 29,17% para 68,09%);
- sobem também as categorias: 2 (*Utilização Pragmática*) com 19,46% (de 14,58% para 34,04%); 3 (*Comunicação com os Outros*) com 17,11% (de 4,17% para 21,28%); 4 (*Projectos para o Futuro*) com 4,44% (de 8,33% para 12,77%);
- verifica-se a descida nos resultados apenas da categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 6,78% (de 81,25% para 74,47%).

1.3 Grupo Controlo I S

No quadro 12 poderemos ler os resultados obtidos na 1ª recolha do questionário de Representações Sociais da Leitura obtidos pelo Grupo Controlo I S.

Na 1ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola apresenta resultados apenas na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 50%. As restantes categorias não apresentam quaisquer resultados.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		TOTAL (n=38)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	4	50	5	62,5	7	87,5	7	77,78	5	100	28	73,68
2. Utilização Pragmática	-	-	-	-	2	25	-	-	1	20	3	7,89
3. Comunicação com os outros	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20	1	2,63
4. Projectos para o Futuro	-	-	-	-	-	-	2	22,22	2	40	4	10,53
5. Prazer do texto	-	-	-	-	1	12,5	-	-	-	-	1	2,63

Quadro 12 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo I S, 1ª recolha.

Também no 1º ano se encontram resultados apenas na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 62,5%. As restantes categorias não apresentam quaisquer resultados.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano é de destacar mais uma vez a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 87,5%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) obtém 25% e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) 12,5%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresentam quaisquer resultados.

No 3º ano é de novo a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) que se destaca com 77,78%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) apresenta 22,22%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*), categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) não apresentam quaisquer resultados.

No 4º ano é, mais uma vez, a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) que se destaca com 73,68%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) apresenta 10,53%, a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 7,89% e as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 2,63%.

Globalmente, relativamente à 1ª recolha do Grupo Controlo I S, podemos verificar o seguinte:

- nenhum dos níveis escolares apresenta, neste grupo e nesta recolha, respostas em todas as categorias, sendo que na pré-escola e no 1º ano encontramos resultados em apenas uma categoria, no 2º ano em três, no 3º em duas e no 4º em quatro;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) é a única categoria que apresenta resultados em todos os níveis escolares e, também, a que apresenta sempre os resultados mais elevados;
- a categoria 5 (*Prazer do Texto*) foi referida apenas por um aluno do 2º ano;

– nos resultados globais deste grupo destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 73,68%; vêm depois as categorias 4 (*Projectos para o Futuro*) com 10,53%, 2 (*Utilização Pragmática*) com 7,89% e as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*) com 2,63%.

No quadro 13 poderemos ler os resultados do Grupo Controlo I S obtidos na 2ª recolha deste questionário.

Na 2ª recolha, podemos verificar que a pré-escola apresenta resultados apenas na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 37,5%. As restantes categorias não apresentam quaisquer resultados.

Nos resultados do 1º ano destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 75%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*), 4 (*Projectos para o Futuro*) e 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 12,5%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) não apresenta resultados.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Leitura	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		TOTAL (n=38)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
	1. Utilização para a Escola	3	37,5	6	75	5	62,5	8	88,87	5	100	27
2. Utilização Pragmática	-	-	1	12,5	2	25	-	-	1	20	4	10,53
3. Comunicação com os outros	-	-	-	-	1	12,5	1	11,11	3	60	5	13,16
4. Projectos para o Futuro	-	-	1	12,5	1	12,5	1	11,11	-	-	3	7,89
5. Prazer do texto	-	-	1	12,5	5	62,5	2	22,22	-	-	8	21,05

Quadro 13 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo I S, 2ª recolha.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano destacam-se as categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 5 (*Prazer do Texto*) com 62,5%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) obtêm 25% e as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) apresentam 12,5%.

No 3º ano é de novo a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) que se destaca com 88,87%. A categoria categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtém 22,22% e as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) apresentam-se com 11,11%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) não apresenta resultados.

No 4º ano é, mais uma vez, a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) que se destaca com 100%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) apresenta 60% e a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 20%. As categorias 4 (*Projectos para o Futuro*) e 5 (*Prazer do Texto*) não obtêm resultados.

Globalmente, relativamente à 1ª recolha do Grupo Controlo I S, podemos verificar o seguinte:

- com excepção para o 2º ano, os outros níveis escolares não apresentam, neste grupo e nesta recolha, respostas em todas as categorias, sendo que na pré-escola encontramos resultados em apenas uma categoria;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) é a categoria que apresenta os resultados mais elevados em todos os níveis escolares, acompanhada apenas pela categoria 5 (*Prazer do Texto*) no 2º ano;
- verifica-se, ainda, que a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) sobe gradualmente da pré-escola (37,5%) para o 4º ano (100%), com excepção para o 2º ano;
- nos resultados globais deste grupo destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 71,05%; vêm depois as categorias 5 (*Prazer do Texto*) com 21,05%, 3 (*Comunicação com os Outros*) com 13,16%, 2 (*Utilização Pragmática*) com 10,53% e 4 (*Projectos para o Futuro*) com 7,89%.

Passamos à leitura comparada os resultados da 1ª com a 2ª recolha do Controlo I S.

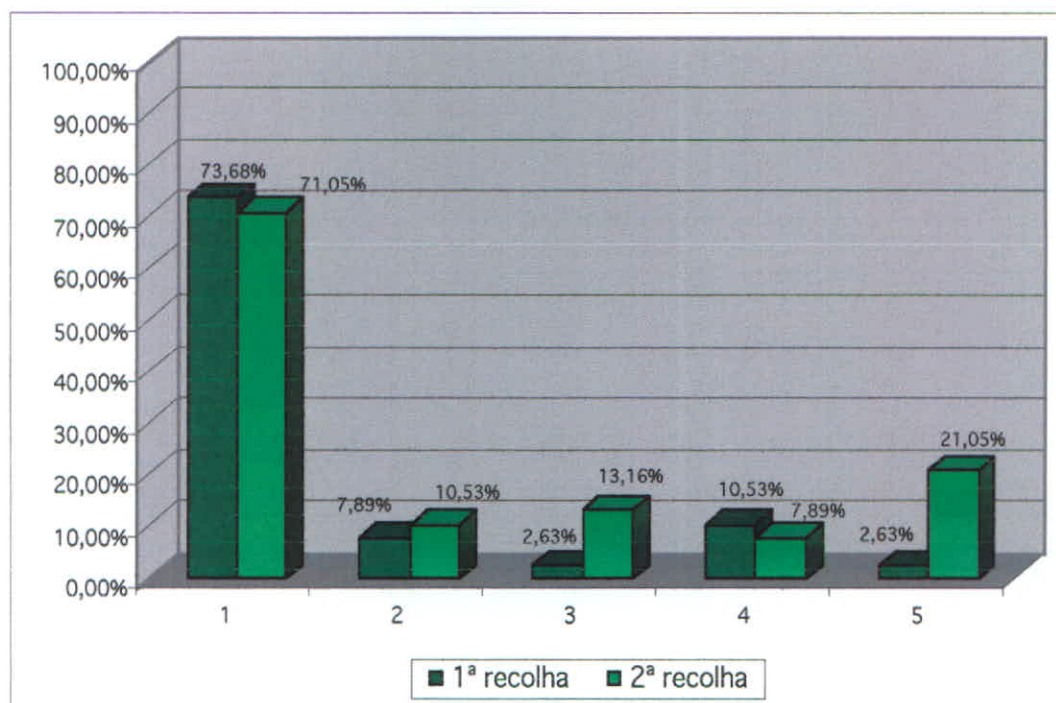


Gráfico 3 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª recolhas.

Comparando globalmente as 1ª e a 2ª recolhas do Grupo Controlo I S neste questionário (com o apoio do Gráfico 3), podemos verificar o seguinte:

- destaca-se com resultados mais elevados quer na 1ª, quer na 2ª recolha a categoria 1 (*Utilização para a Escola*), apesar da pequena descida de 2,7% (de 73,68% para 71,05%);
- verifica-se uma subida nos resultados das seguintes categorias: 5 (*Prazer do Texto*) com 18,4% (de 2,63% para 21,05%); 3 (*Comunicação com os Outros*) com 10,8% (de 2,63% para 13,16%); 2 (*Utilização Pragmática*) com 2,7% (de 7,89% para 10,57%);
- verifica-se, ainda, a descida nos resultados da categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) com 2,7% (de 10,53% para 7,89%).

1.4 Síntese e Validação Estatística dos Resultados das Representações Sociais da Leitura

Tendo em conta os resultados acima descritos e a leitura global proporcionada pelo gráfico 4, podemos ler os resultados obtidos na 1ª recolha deste questionário pelos três grupos: Grupo Controlo II O, Grupo Alvo e Grupo Controlo I S.

São de relevar os seguintes aspectos:

- o Grupo Controlo II O, que é o único grupo que apresenta resultados em praticamente todas as categorias de todos os níveis escolares, apresenta como categoria com resultados mais elevados a categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 75%;
- a categoria com resultados mais elevados no Grupo Alvo (81,25%) e no Grupo Controlo I S (73,68%) é a categoria 1 (*Utilização para a Escola*), a única em que suplantam o Grupo Controlo II O, que nela obtém 62,65%;

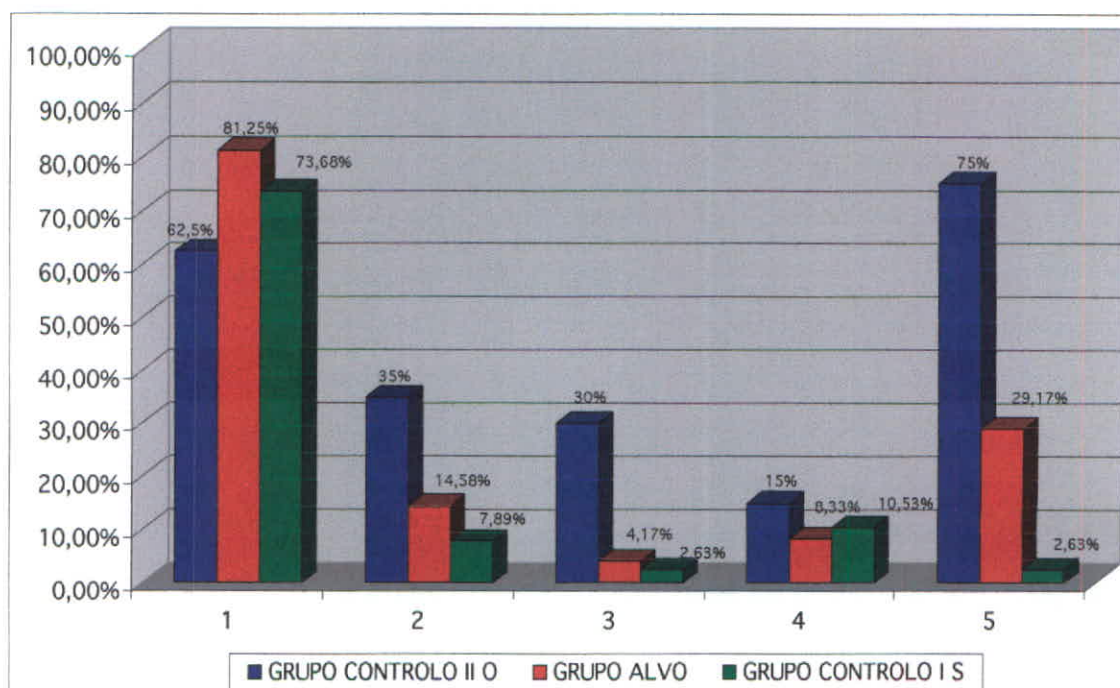


Gráfico 4 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, comparação entre os 3 grupos, 1ª recolha.

- o Grupo Alvo suplanta o Grupo Controlo I S em todas as categorias, excepto na categoria 4 (*Projectos para o Futuro*), sendo muito notória a diferença entre os dois

grupos na categoria 5 (*Prazer do Texto*), onde, todavia, o Grupo Alvo ainda fica muito distante dos resultados obtidos pelo Grupo Controlo II O.

Na validação estatística dos resultados da 1ª recolha (Gráfico 5) do questionário de Representações Sociais da Leitura, realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças significativas entre os grupos estudados ($F(2, 124) = 24,601; p < 0,000$). Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé, $p < 0,05$) mostram que os grupos diferem entre si ($M = 1,40 \neq M = 0,95 \neq M = 2,18$). Assim, pode concluir-se que o maior incremento de pontuação nesta prova foi verificado no Grupo Controlo II O, seguido do Grupo Alvo e, por fim, do Grupo Controlo I S.

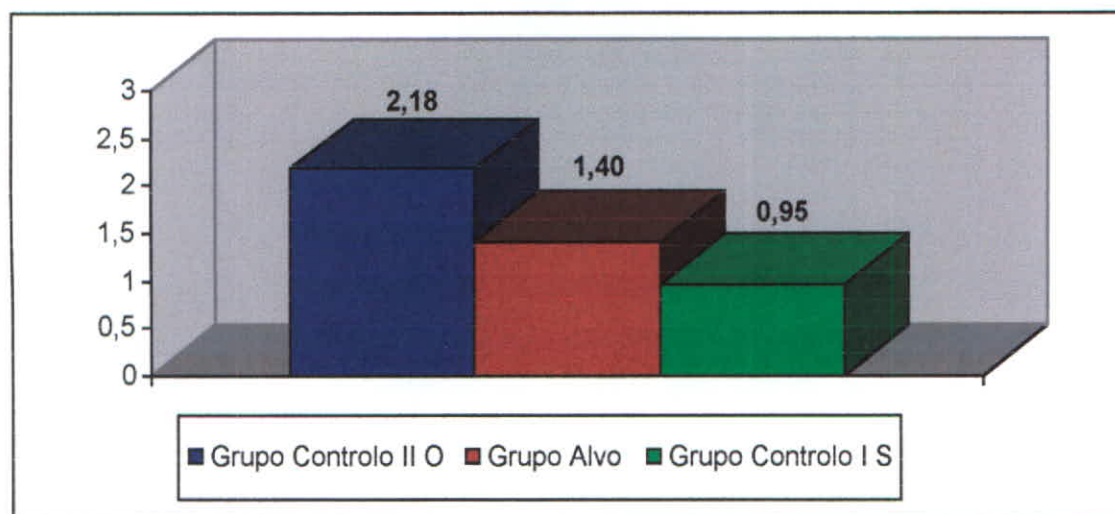


Gráfico 5 – Questionário de Representações Sociais da Leitura, validação estatística, 1ª recolha.

Passando à leitura dos resultados obtidos na 2ª recolha deste questionário pelos três grupos, e tendo em conta os resultados já descritos e a leitura global proporcionada pelo gráfico 6, são de relevar os seguintes aspectos:

- o Grupo Controlo II O apresenta os resultados mais elevados nas categoria 1 (*Utilização para a Escola*), 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*),

sendo suplantado pelo Grupo Alvo nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 4 (*Projectos para o Futuro*);

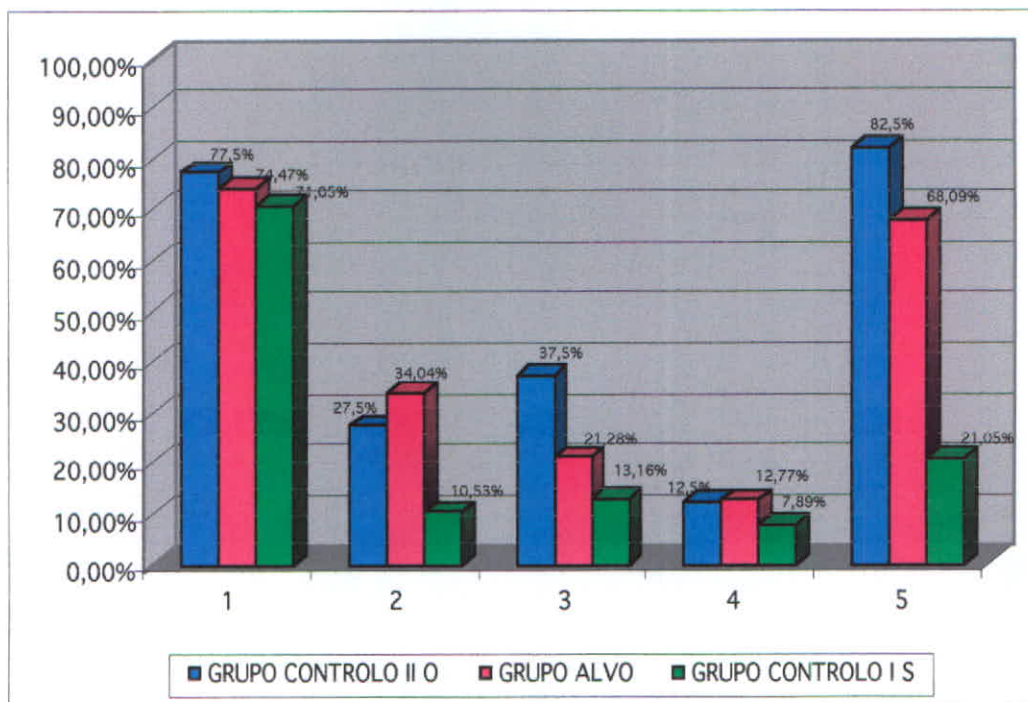


Gráfico 6 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, comparação entre os 3 grupos, 2ª recolha.

- o Grupo Controlo I S é o grupo que apresenta resultados mais baixos em todas as categorias, encontrando-se a uma grande distância dos outros dois grupos, sobretudo, na categoria 5 (*Prazer do Texto*).

Na validação estatística dos resultados da 2ª recolha (Gráfico 7), realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ($F(2, 123) = 28,917; p < 0,000$). Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé, $p < 0,05$) mostram diferenças significativas entre o Grupo Controlo II O e o Grupo Alvo relativamente ao Grupo Controlo I S ($M = 2,38$ e $M = 2,13$ vs. $M = 1,13$). Assim, pode concluir-se que aqueles dois grupos obtiveram melhores resultados nesta prova do que o Grupo Controlo I S.

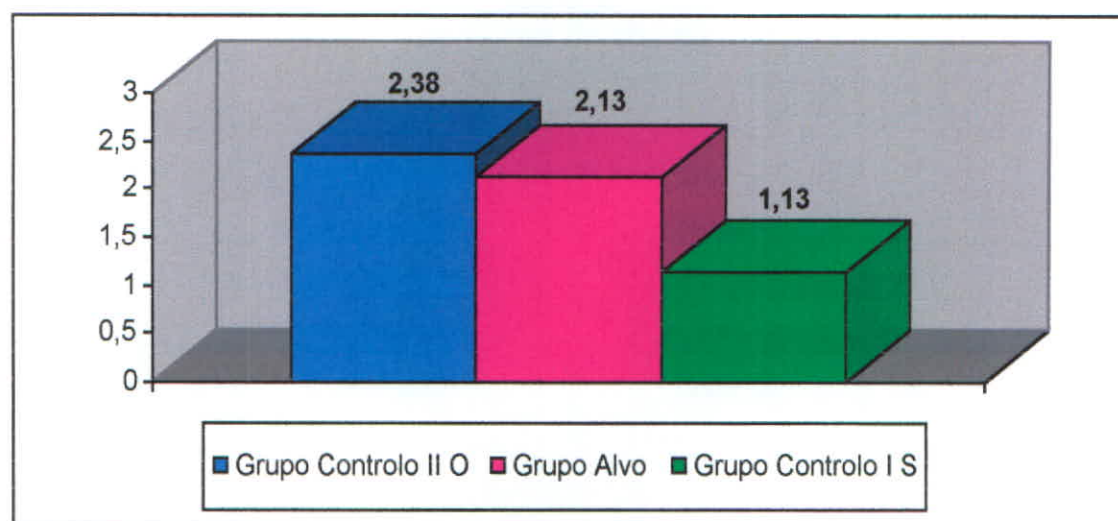


Gráfico 7 – Questionário de Representações Sociais da Leitura, validação estatística, 2ª recolha.

Tendo, ainda, em conta o quadro 14, que nos dá conta da evolução dos resultados e das diferenças entre os três grupos da 1ª para a 2ª recolha, podemos verificar uma descida do Grupo Alvo na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) e a sua subida nas restantes quatro categorias se deram no sentido de uma aproximação dos resultados deste grupo em relação aos resultados obtidos pelo Grupo Controlo II O. As variações verificadas no Grupo Controlo I S deixaram-no ainda aquém dos outros dois grupos, apesar da subida na categoria 1 (*Utilização para a Escola*).

Grupos da Amostra e Número de Alunos em cada Grupo	Grupo Controlo II O			Grupo Alvo			Grupo Controlo I S		
	total			total			total		
	1ª recolha (n=40)	2ª recolha (n=40)	diferenças	1ª recolha (n=40)	2ª recolha (n=40)	diferenças	1ª recolha (n=40)	2ª recolha (n=40)	diferenças
Categorias das Representações da Leitura	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1. Utilização para a Escola	62,5	77,5	+15	81,25	74,47	-6,78	73,68	71,05	+2,63
2. Utilização Pragmática	35	27,5	-7,5	14,58	34,04	+19,46	7,89	10,53	+2,64
3. Comunicação com os outros	30	37,5	+7,5	4,17	21,28	+17,11	2,63	13,16	+10,53
4. Projectos para o Futuro	15	12,5	-2,5	8,33	12,77	+4,44	10,53	7,89	-2,64
5. Prazer do texto	75	82,5	+7,5	29,17	68,09	+38,92	2,63	21,05	+18,42

Quadro 14 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, evolução dos três Grupos, diferenças entre a 1ª e a 2ª recolha.

Por fim, destacamos a grande subida do Grupo Alvo da 1ª para a 2ª recolha na categoria 5 (*Prazer do Texto*), onde subiu 38,92% (de 29,17% para 68,09%), e os desempenhos dos Grupo Alvo (este sobretudo na 2ª recolha) e Grupo Controlo II O nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*).

Para realizar a análise de variância relativa a este questionário, calculámos a diferença entre a 2ª recolha e a 1ª recolha^[138]. Assim, (Gráfico 8) realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ($F(2, 123) = 4,193; p < 0,017$). Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Tukey, $p < 0,05$) mostram que o Grupo Alvo difere de todos os outros grupos ($M = 0,70$ vs. $M = 0,18$ vs. $M = 0,20$). Assim, pode concluir-se que o maior incremento de pontuação nesta prova, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no Grupo Alvo.

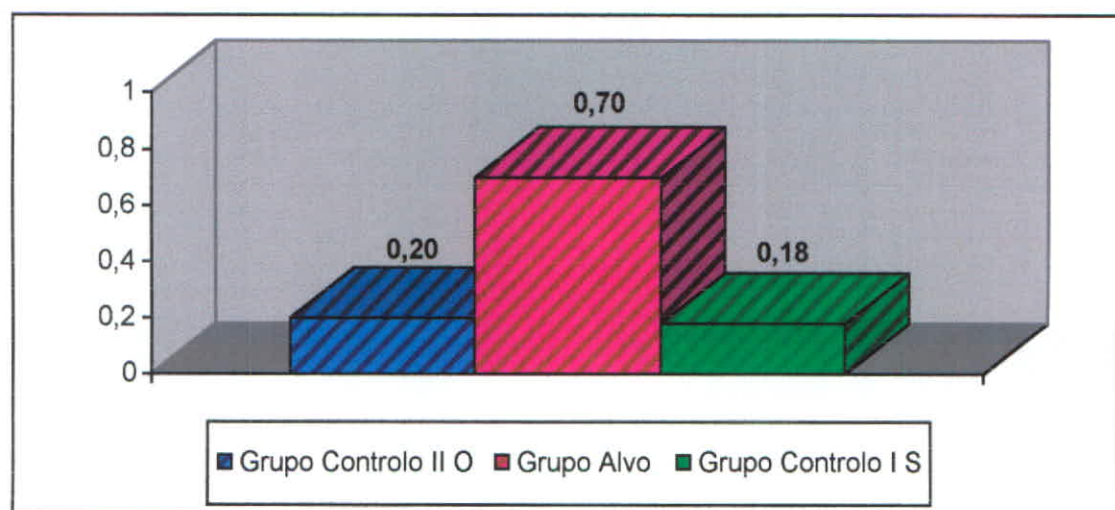


Gráfico 8 – Questionário de Representações Sociais da Leitura, validação estatística, 1ª e 2ª recolhas.

¹³⁸ Nesta nova variável, valores mais positivos representam melhoria nos resultados da prova, valores negativos representam decréscimo de resultados e o valor zero (0) representa ausência de diferenças. O Gráfico 8 apresenta as médias resultantes desta diferença.

2. Representações Sociais da Escrita

2.1 Grupo Controlo II O

No quadro 15 podemos ler os resultados obtidos na 1ª recolha deste questionário obtidos pelo Grupo Controlo II O.

Na 1ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola apresenta como resultados mais elevados os obtidos nas categorias 1 (*Utilização para a Escola*) com 87,5%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) apresentam 25% e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 12,5%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta qualquer resposta.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Escrita	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		TOTAL (n=40)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	7	87,5	8	100	7	87,5	4	50	7	87,5	33	82,5
2. Utilização Pragmática	2	25	-	-	2	25	3	37,5	4	50	11	27,5
3. Comunicação com os outros	2	25	-	-	4	50	6	75	4	50	16	40
4. Projectos para o Futuro	-	-	-	-	2	25	-	-	-	-	2	5
5. Prazer do texto	1	12,5	1	12,5	4	14,29	5	62,5	8	100	19	47,5

Quadro 15 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo II O, 1ª recolha.

Dos resultados obtidos pelo 1º ano destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 100%. A categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 12,5%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*), 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresentam quaisquer resultados.

O 2º ano é o único que obtêm respostas em todas as categorias, sendo de destacar mais uma vez a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 87,5%. A categoria 3 (*Comunicação*

com os Outros) obtêm 50% e as categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm 25%. A categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 14,29%.

No 3º ano é a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) que tem resultados mais elevados 75%, seguida da categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 62,5% e da categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 50%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) obtêm 37,5% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta qualquer resposta.

É a categoria 5 (*Prazer do Texto*) que obtêm melhores resultados no 4º ano com 100%, vindo, logo a seguir, a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 87,5%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) obtêm 50% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta, mais uma vez, qualquer resposta.

Globalmente, relativamente à 1ª recolha do Grupo Controlo II O, podemos verificar o seguinte:

- este grupo só apresenta respostas em todas as categorias no 2º ano, sendo que o 1º ano só apresenta respostas a duas categorias (1 e 5), enquanto que todos os outros anos apresentam resultados em quatro categorias;
- a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) só apresenta resultados no 2º ano;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) destaca-se na pré-escola, no 1º e no 2º anos, a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) alcança os melhores resultados no 3º ano e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) alcança os resultados mais elevados no 4º ano;
- nos resultados globais deste grupo destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 82,5%; a categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 47,5%, a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) 40%, a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 27,5% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm 5%.

No quadro 16 poderemos ler os resultados do Grupo Controlo II O obtidos na 2ª recolha desta prova.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Escrita	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=8)		4º ano (n=8)		<u>TOTAL</u> (n=40)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
	1. Utilização para a Escola	5	62,5	6	75	7	87,5	6	75	5	62,5	29
2. Utilização Pragmática	2	25	2	25	6	75	2	25	2	25	14	35
3. Comunicação com os outros	2	25	1	12,5	6	75	6	75	3	37,5	18	45
4. Projectos para o Futuro	-	-	1	12,5	-	-	-	-	2	25	3	7,5
5. Prazer do texto	1	12,5	6	75	5	62,5	6	75	6	75	24	60

Quadro 16 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo II O, 2ª recolha.

Na 2ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola apresenta os resultados mais elevados na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 62,5%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) apresentam 25% e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) 12,5%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta qualquer resposta.

Dos resultados obtidos pelo 1º ano destacam-se as categoria 1 (*Utilização para a Escola*) e 5 (*Prazer do Texto*) com 75%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) apresenta 25% e as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm 12,5%.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano, destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 87,5%, logo seguida das categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) que se apresentam com 75% e da categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 62,5%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta resultados.

No 3º ano destacam-se de novo as categoria 1 (*Utilização para a Escola*) e 5 (*Prazer do Texto*), a que se junta a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*), todas com 75%. A

categoria 2 (*Utilização Pragmática*) obtêm 25% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta, mais uma vez, qualquer resposta.

No 4º ano salientam-se as categorias 5 (*Prazer do Texto*) com 75% e 1 (*Utilização para a Escola*) com 62,5%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) obtêm 37,5% e as categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm 25%.

Globalmente, relativamente à 2ª recolha do Grupo Controlo II O, podemos verificar o seguinte:

- apenas a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não obtêm resultados em todos os níveis de escolaridade, obtendo respostas somente no 1º e no 4º ano;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) apresenta os melhores resultados em todos os níveis de escolaridade menos no 4º ano, onde se destaca a categoria 5 (*Prazer do Texto*); esta categoria obtêm também os melhores resultados, em conjunto com a categoria 1 nos 1º e 3º anos; no 3º ano, as duas são, ainda, acompanhadas pela categoria 3;
- nos resultados globais deste grupo destacam-se as categorias 1 (*Utilização para a Escola*) com 72,5% e 5 (*Prazer do Texto*) com 60%; vêm depois as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) com 45% e 2 (*Utilização Pragmática*) com 35%; por fim, verificamos que a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm 7,5%.

Comparando globalmente a 1ª e a 2ª recolhas do Grupo Controlo II O neste questionário (com o apoio do Gráfico 9), podemos verificar o seguinte:

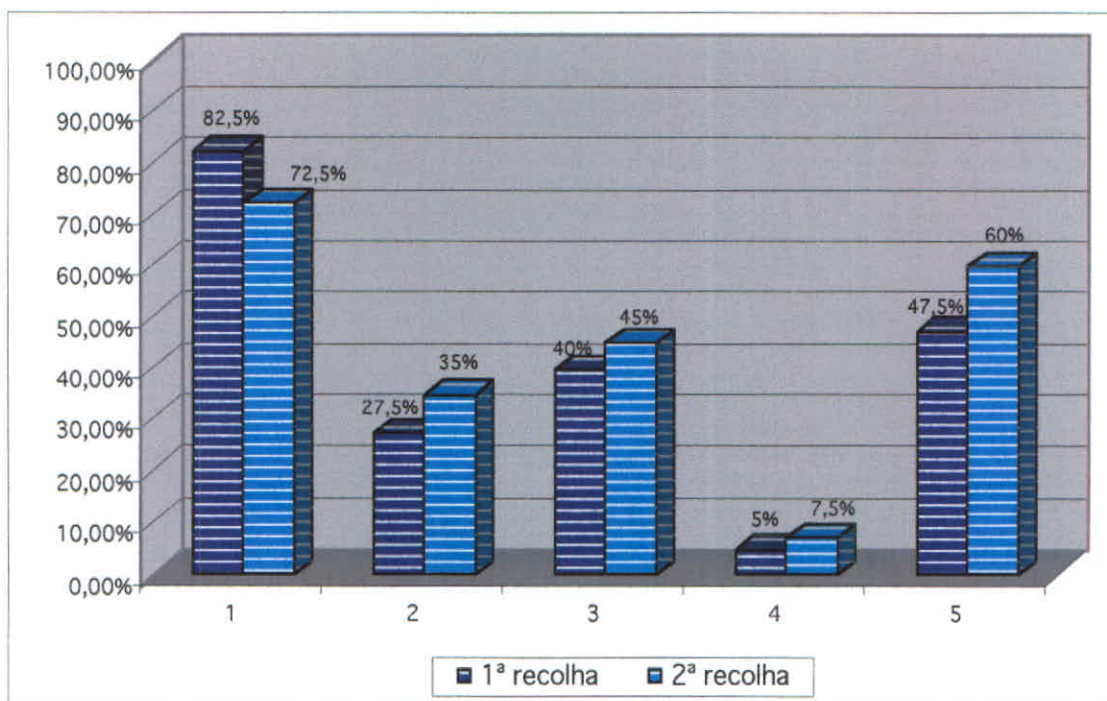


Gráfico 9 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo II O, 1ª e 2ª recolhas.

- destacam-se com resultados mais elevados em ambas as recolhas as categorias 5 (*Prazer do Texto*) e 1 (*Utilização para a Escola*);
- verifica-se uma subida nos resultados de todas as categorias, excepto na categoria 1: a categoria 5 (*Prazer do Texto*) sobe 12,5% (de 47,5% para 60%); a categorias 2 (*Utilização Pragmática*) sobe 7,5% (de 27,5% para 35%); a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) sobe 5% (de 40% para 45%); e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) sobe 2,5% (de 5% para 7,5%);
- verifica-se uma descida nos resultados da categoria 1 (*Utilização para a Escola*) de 10% (de 82,5% para 72,5%).

2.2 Grupo Alvo

No quadro 17 podemos ler os resultados obtidos na 1ª recolha na Prova de Representações Sociais da Leitura pelo Grupo Alvo.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Escrita	pré-escola (n=13)		1º ano (n=6)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		TOTAL (n=48)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	6	46,15	4	66,67	5	71,43	14	100	6	75	35	72,92
2. Utilização Pragmática	-	-	-	-	2	28,57	1	7,14	-	-	3	6,25
3. Comunicação com os outros	-	-	1	16,67	-	-	-	-	3	37,5	4	8,33
4. Projectos para o Futuro	-	-	1	16,67	-	-	2	14,29	2	25	5	10,42
5. Prazer do texto	1	7,69	1	16,67	1	14,29	6	42,86	3	37,5	12	25

Quadro 17 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Alvo, 1ª recolha.

Na 1ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola só apresenta resultados em duas categorias: a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 46,15% e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 7,69%.

Dos resultados obtidos pelo 1º ano destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 66,67%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*), 4 (*Projectos para o Futuro*) e 5 (*Prazer do Texto*) obtêm todas 16,67%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) não apresenta qualquer resultados.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano é de destacar mais uma vez a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 71,43%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*)) obtem 28,57% e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) 14,29%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresentam quaisquer resultados.

No 3º ano é de novo a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) que se destaca com 100%. A categoria 5 (*Prazer do Texto*) obtem 42,86%, a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) 14,29% e a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 7,14%. A categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) não apresenta qualquer resultado.

No 4º ano é também a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) que obtém melhores resultados (75%). As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 37,5% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) 25%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) não obtém resultados.

Globalmente, relativamente à 1ª recolha do Grupo Alvo, podemos verificar o seguinte:

- nenhum dos níveis escolares apresenta, neste grupo e nesta recolha, respostas em todas as categorias, sendo que na pré-escola encontramos resultados em apenas duas categorias;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) é a categoria que apresenta os resultados mais elevados em todos os níveis escolares;
- a categoria 5 (*Prazer do Texto*) apresenta resultados em todos os níveis escolares, oscilando entre os 7,69% da pré-escola e os 42,86% do 3º ano;
- nos resultados globais deste grupo destacam-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 79,92%, vindo, depois, a categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 25%; a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) apresenta 10,42%, a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) 8,33% e a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 6,25%.

No quadro 18 poderemos ler os resultados do Grupo Alvo obtidos na 2ª recolha desta Prova.

Na 2ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola apresenta os resultados mais elevados na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 92,31%. As categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 23,08% e a categoria 4

(*Projectos para o Futuro*) 7,69%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) não apresenta respostas.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Escrita	pré-escola (n=13)		1º ano (n=5)		2º ano (n=7)		3º ano (n=14)		4º ano (n=8)		TOTAL (n=47)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
	1. Utilização para a Escola	12	92,31	5	100	6	85,71	12	85,71	5	62,5	40
2. Utilização Pragmática	3	23,08	4	80	1	14,29	4	28,57	2	25	14	29,79
3. Comunicação com os outros	-	-	1	20	3	42,86	3	21,43	3	37,5	10	21,27
4. Projectos para o Futuro	1	7,69	-	-	-	-	6	42,86	3	37,5	10	21,27
5. Prazer do texto	3	23,08	1	20	4	57,14	12	85,71	4	50	24	51,06

Quadro 18 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Alvo, 2ª recolha.

Dos resultados obtidos pelo 1º ano destaca-se de novo a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 100%, logo seguida da categoria 2 (*Utilização Pragmática*) com 80%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*) obtêm 20% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta qualquer resultado.

Dos resultados obtidos pelo 2º ano é, ainda, de destacar a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 85,71%. Seguem-se as categorias 5 (*Prazer do Texto*) com 57,14% e 3 (*Comunicação com os Outros*) com 42,86%. A categoria 2 (*Utilização Pragmática*) obtém 14,29% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) não apresenta qualquer resultado.

No 3º ano destacam-se as categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 5 (*Prazer do Texto*) com 85,71%. A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) obtém 42,86%, a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 28,57% e a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) 21,43%.

No 4º ano destaca-se, de novo, a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 62,5%, seguida da categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 50%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) obtêm 37,5% e a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 25%.

Globalmente, relativamente à 2ª recolha do Grupo Alvo, podemos verificar o seguinte:

- neste grupo, apenas a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) (nos 1º e 2º anos) e a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) (na pré-escola) não apresentam resultados em todos níveis de escolaridade;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) é a categoria que apresenta os resultados mais elevados em todos níveis de escolaridade, sendo acompanhada pela (*Utilização para a Escola*) no 3º ano;
- nos resultados globais deste grupo destaca-se as categorias 1 (*Utilização para a Escola*) com 85,11% , seguida da categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 51,06%; vem depois a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) com 29,79%, e as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) com 21,27%.

Passamos à leitura comparada dos resultados da 1ª com a 2ª recolha do Grupo Alvo.

Comparando globalmente as 1ª e a 2ª recolhas do Grupo Alvo neste questionário (com o apoio do Gráfico 10), podemos verificar o seguinte:

- destaca-se, em primeiro lugar, a subida acentuada deste grupo em todas as categorias da 1ª para a 2ª recolha;
- destaca-se com resultados mais elevados, tanto na 1ª como na 2ª recolha, a categoria 1 (*Utilização para a Escola*), seguida da categoria 5 (*Prazer do Texto*);
- verifica-se que todas as subidas são superiores a 10%, sendo as mais elevadas as da categoria 5 (*Prazer do Texto*) com 26,06% (de 25% para 51,06%) e as da categoria 2 (*Utilização Pragmática*) com 23,54% (de 6,25% para 29,79%);

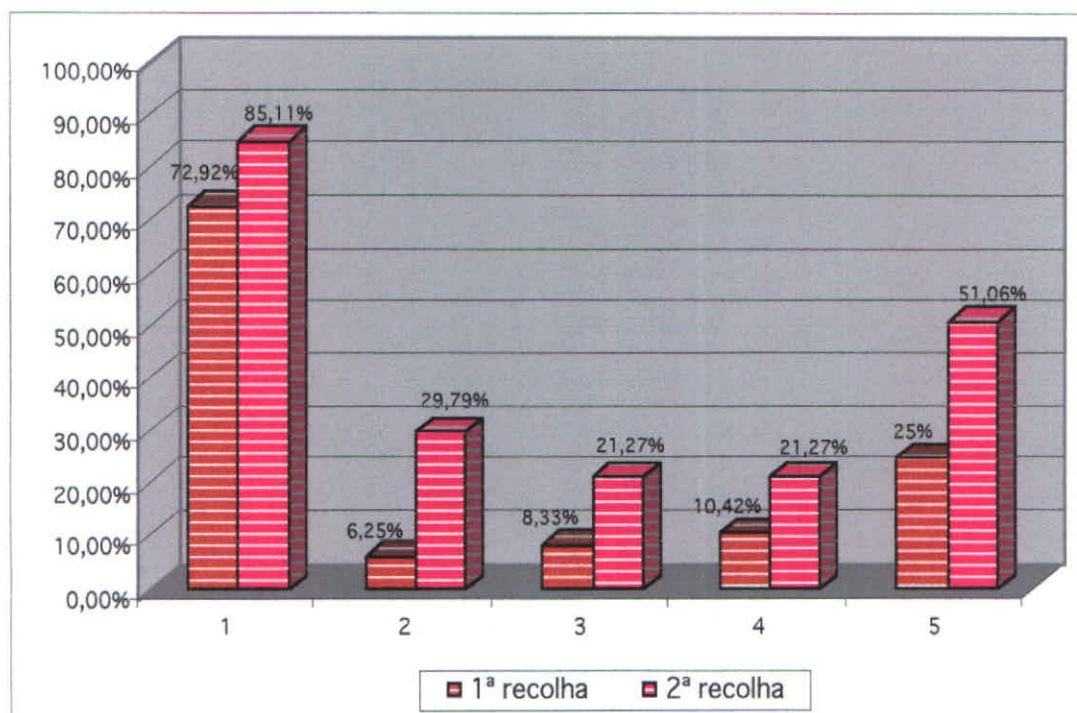


Gráfico 10 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Leitura, Grupo Alvo, 1ª e 2ª recolhas.

– é, ainda, de relevar o facto das categorias 2, 3 e 4 apresentarem resultados entre os 20 e os 30% na 2ª recolha.

2.3 Grupo Controlo I S

No quadro 19 poderemos ler os resultados obtidos na 1ª recolha no questionário de Representações Sociais da Leitura obtidos pelo Grupo Controlo I S.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Escrita	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		TOTAL (n=38)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Utilização para a Escola	3	37,5	5	62,5	6	75	9	100	4	80	27	71,05
2. Utilização Pragmática	-	-	-	-	-	-	1	11,11	-	-	1	2,63
3. Comunicação com os outros	-	-	-	-	-	-	1	11,11	1	20	2	5,26
4. Projectos para o Futuro	-	-	-	-	-	-	1	11,11	2	40	3	7,89
5. Prazer do texto	1	12,5	-	-	-	-	1	11,11	-	-	2	5,26

Quadro 19 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo I S, 1ª recolha.

Na 1ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola apresenta resultados apenas nas categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 37,5% e 5 (*Prazer do Texto*) com 12,5%. As restantes categorias não apresentam quaisquer resultados.

No 1º e no 2º ano encontramos resultados apenas na categoria 1 (*Utilização para a Escola*), respectivamente 62,5% e 75%. As restantes categorias não apresentam quaisquer resultados.

No 3º ano, que é o único que apresenta resultados em todas as categorias, destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 100%. Todas as outras categorias se apresentam com 11,11%, ou seja, uma ocorrência apenas em cada categoria em cada nível escolar.

O 4º ano apresenta resultados em apenas três categorias: a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 80%, a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) com 40% e a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) com 20%.

Globalmente, relativamente à 1ª recolha do Grupo Controlo I S, podemos verificar o seguinte:

- apenas o 3º ano apresenta resultados em todas as categorias;
- nas cinco categorias possíveis, os 2º e 3º anos apresentam resultados apenas numa, a pré-escola em duas, e o 4º ano em três;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) é a única categoria que apresenta resultados em todos os níveis escolares e, também, a que apresenta sempre os resultados mais elevados;
- a categoria 5 (*Prazer do Texto*) foi referida apenas por um aluno da pré-escola e outro do do 3º ano;
- nos resultados globais deste grupo destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 71,05% (com 27 ocorrências em 38 possíveis); a categoria 4 (*Projectos para o*

Futuro) obtem 7,89%, (3 ocorrências), as categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*) 5,26% (2 ocorrências) e a categoria 2 (*Utilização Pragmática*) 2,63% (1 ocorrência).

No quadro 20 poderemos ler os resultados do Grupo Controlo I S obtidos na 2ª recolha deste questionário.

Níveis de Escolaridade e Número de Alunos em cada Grupo Categorias das Representações da Escrita	pré-escola (n=8)		1º ano (n=8)		2º ano (n=8)		3º ano (n=9)		4º ano (n=5)		TOTAL (n=38)	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
	1. Utilização para a Escola	4	50	8	100	7	87,5	9	100	5	100	33
2. Utilização Pragmática	-	-	1	12,5	-	-	1	11,11	-	-	2	5,26
3. Comunicação com os outros	-	-	-	-	1	12,5	1	11,11	-	-	2	5,26
4. Projectos para o Futuro	-	-	-	-	1	12,5	1	11,11	3	60	5	13,16
5. Prazer do texto	-	-	-	-	-	-	1	11,11	-	-	1	2,63

Quadro 20 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo I S, 2ª recolha.

Na 1ª recolha deste questionário podemos verificar que a pré-escola apresenta resultados apenas na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 50%. As restantes categorias não apresentam quaisquer resultados.

No 1º encontramos resultados na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 100% e na categoria categoria 2 (*Utilização Pragmática*) que obtem 12,5%. As restantes categorias não apresentam quaisquer resultados.

No 2º ano os resultados mais elevados pertencem à categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 87,5%. As categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) apresentam 12,5%. As restantes duas categorias não apresentam quaisquer resultados.

No 3º ano, que é o único que apresenta resultados em todas as categorias, destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 100%. Todas as outras categorias se apresentam com 11,11%, ou seja, uma ocorrência apenas em cada categoria em cada nível escolar.

O 4º ano apresenta resultados em apenas duas categorias: a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 100% e a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) com 60%.

Globalmente, relativamente à 2ª recolha do Grupo Controlo I S, podemos verificar o seguinte:

- apenas o 3º ano apresenta resultados em todas as categorias;
- nas cinco categorias possíveis, a pré-escola apresenta resultados numa, os 1º e 4º anos em duas, e o 2º ano em três;
- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) é a única categoria que apresenta resultados em todos os níveis escolares e, também, a que apresenta sempre os resultados mais elevados;
- a categoria 5 (*Prazer do Texto*) foi referida apenas por um aluno do 3º ano;
- nos resultados globais deste grupo destaca-se a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) com 88,84% (com 33 ocorrências em 38 possíveis); a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) obtém 13,16%, (5 ocorrências), as categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*) 5,26% (2 ocorrências) e a categoria 5 (*Prazer do Texto*) 2,63% (1 ocorrência).

Passamos à leitura comparada os resultados da 1ª com a 2ª recolha do Controlo I S.

Comparando globalmente as 1ª e a 2ª recolhas do Grupo Controlo I S neste questionário (com o apoio do Gráfico 11), podemos verificar o seguinte:

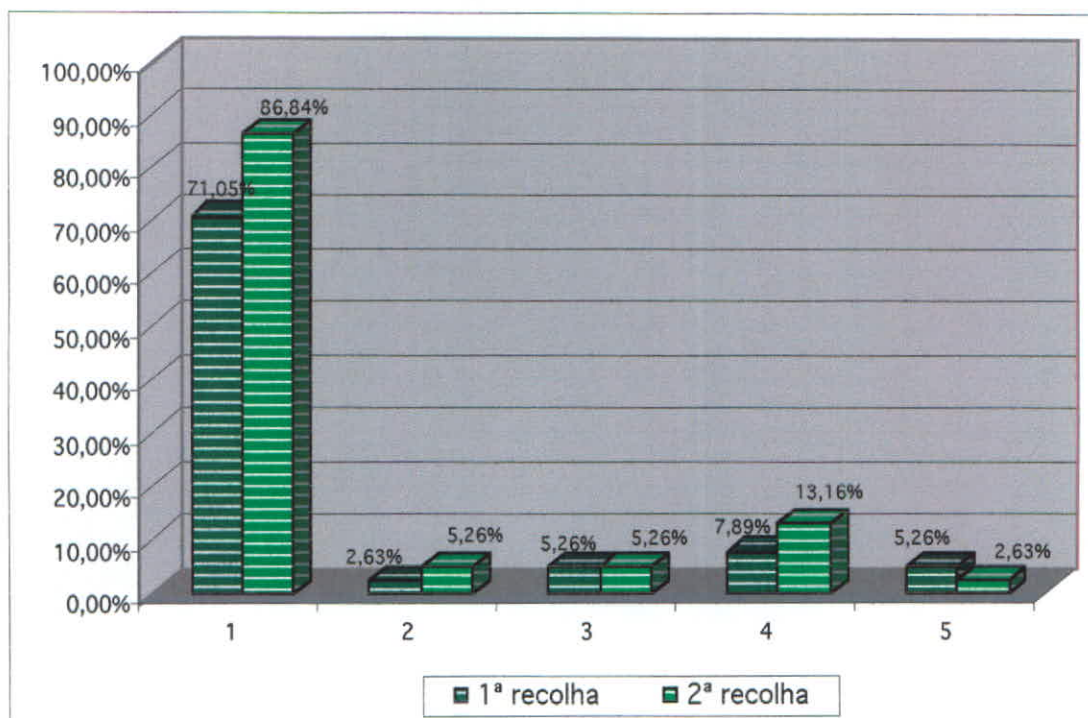


Gráfico 11 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, Grupo Controlo I S, 1ª e 2ª recolhas.

- destaca-se com resultados muito mais elevados que todas as outras categorias, quer na 1ª, quer na 2ª recolha, a categoria 1 (*Utilização para a Escola*), que subiu 15,79% (de 71,05% para 86,84%);
- nas restantes categorias, que apresentam pequenas oscilações entre a 1ª e a 2ª recolha, é de realçar a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) com de 13,16% na 2ª recolha, subindo 5,27%.

2.4 Síntese e Validação dos Resultados do Questionário das Representações Sociais da Escrita

Tendo em conta os resultados acima descritos e a leitura global proporcionada pelo gráfico 12, podemos ler os resultados obtidos na 1ª recolha deste questionário pelos três grupos: Grupo Controlo II O, Grupo Alvo e Grupo Controlo I S.

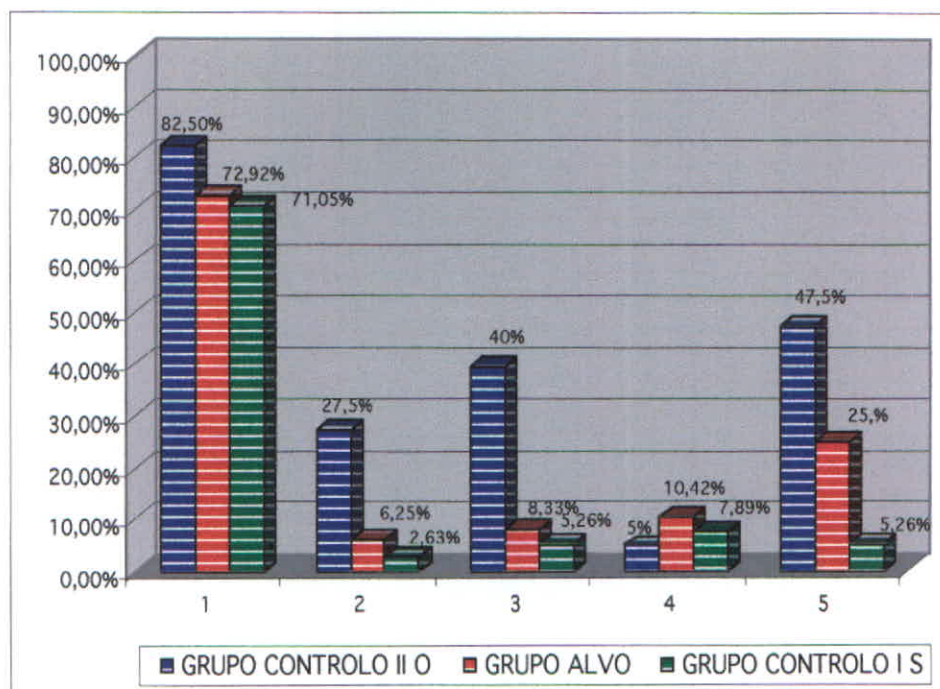


Gráfico 12 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, comparação entre os 3 grupos, 1ª recolha.

São de relevar os seguintes aspectos:

- o Grupo Controlo II O apresenta resultados mais elevados que os outros dois grupos em todas as categorias, com excepção da categoria 4 (*Projectos para o Futuro*);
- é, ainda, de salientar a grande diferença de resultados Grupo Controlo II O em relação aos outros grupos nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*), 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*);
- em todas as categorias, o Grupo Alvo apresenta resultados mais elevados que o Grupo Controlo I S, sendo a maior distância entre os dois grupos verificada na categoria 5 (*Prazer do Texto*).

Na validação estatística dos resultados da 1ª recolha (Gráfico 13) do questionário de Representações Sociais da Escrita, realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ($F(2, 124) = 16,112; p < 0,000$). Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé, $p < 0,05$) mostram diferenças significativas entre o Grupo de Controlo II O

relativamente ao Grupo Alvo e ao Grupo Controlo I S ($M=1,98$ vs. $M=1,26$ e $M=0,92$). Assim, pode concluir-se que o Grupo Controlo II O foi o que obteve melhor pontuação neste questionário.

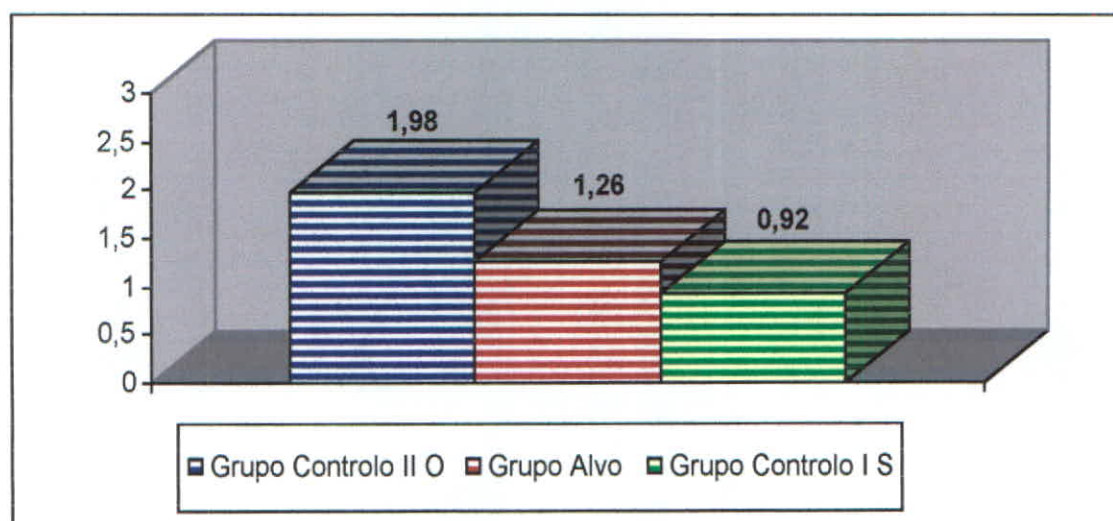


Gráfico 13 – Questionário de Representações Sociais da Escrita, validação estatística, 1ª recolha.

Passando à leitura dos resultados obtidos na 2ª recolha deste questionário pelos três grupos, e tendo em conta os resultados já descritos e a leitura global proporcionada pelo gráfico 14, são de relevar os seguintes aspectos:

- o Grupo Controlo I S é o grupo que apresenta os resultados mais elevados na categoria 1 (*Utilização para a Escola*), sendo a sua produção muito reduzida, comparativamente aos outros dois grupos, nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*), 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*);
- o Grupo Controlo II O apresenta resultados mais baixos que o Grupo Alvo e que o Grupo Controlo I S nas categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 4 (*Projectos para o Futuro*), obtendo resultados mais elevados que os estes dois grupos nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*), 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*);

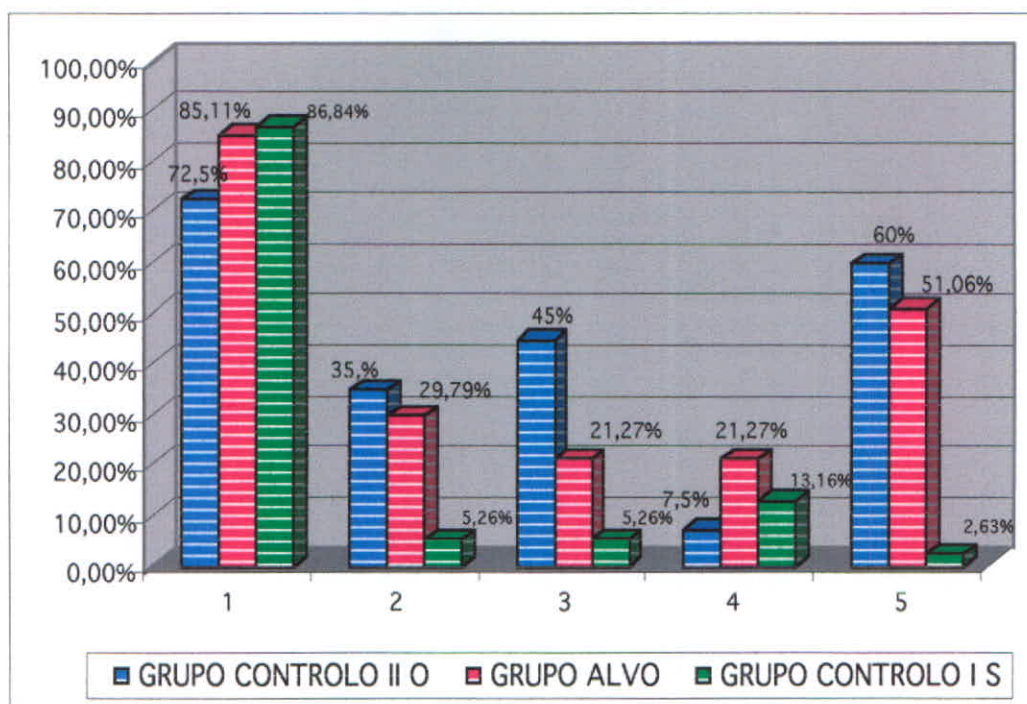


Gráfico 14 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, comparação entre os 3 grupos, 2ª recolha.

- o Grupo Alvo apresenta resultados mais elevados que os outros dois grupos na categoria 4 (*Projectos para o Futuro*), sendo ainda de registar que a sua produção fica muito próxima da do Grupo Controlo II O nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e e 5 (*Prazer do Texto*).

Na validação estatística dos resultados da 2ª recolha (Gráfico 15) do questionário de Representações Sociais da Escrita, realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ($F(2, 123) = 19,348$; $p < 0,000$). Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé, $p < 0,05$) mostram diferenças significativas entre o Grupo Controlo I S relativamente ao Grupos Alvo e ao Grupo Controlo II O ($M = 1,13$ vs. e $M = 2,13$ vs. $M = 2,20$). Assim, pode concluir-se que o grupo de controlo I S foi o que obteve pontuação mais baixa neste questionário.

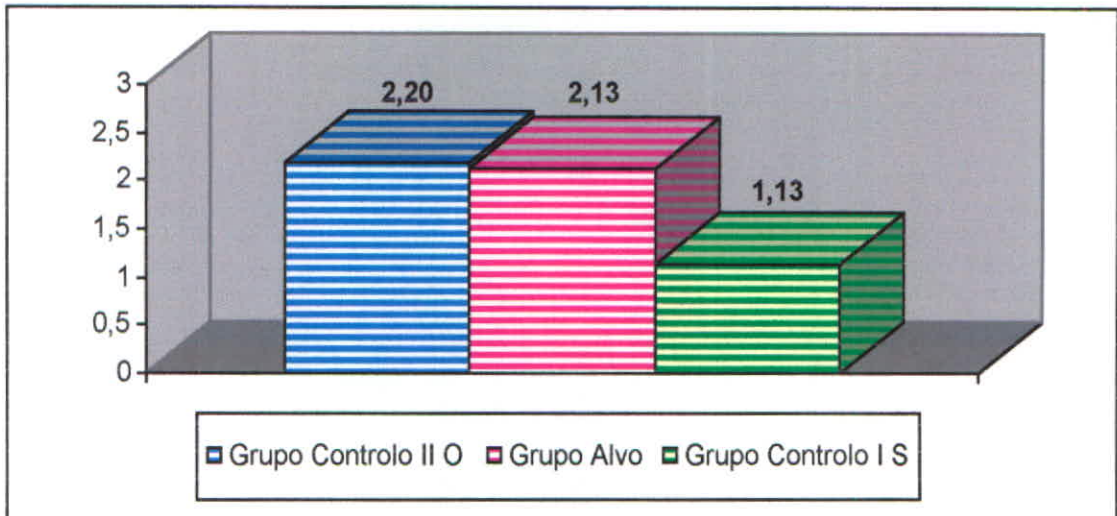


Gráfico 15 – Questionário de Representações Sociais da Escrita, validação estatística, 2ª recolha.

Para realizar a análise de variância relativa a este questionário, calculámos a diferença entre a 2ª recolha e a 1ª recolha^[139]. Assim, (Gráfico 16), realizada uma análise de variância *one-way*, obteve-se um resultado tendente a mostrar a existência de diferenças entre os grupos estudados ($F(2, 123) = 6,382; p < 0,002$). Os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os grupos (teste de Scheffé, $p < 0,05$) mostram que o Grupo Alvo difere dos grupos Controlo II O e Controlo I S ($M = 0,87$ vs. $M = 0,23$ vs. $M = 0,21$). Assim, pode concluir-se que o maior incremento de pontuação nesta prova, da primeira para a segunda recolha, foi verificado no Grupo Alvo.

¹³⁹ Nesta nova variável, tal como no questionário das Representações Sociais da Leitura, os valores mais positivos representam melhoria nos resultados da prova, valores negativos representam decréscimo de resultados e o valor zero (0) representa ausência de diferenças. O Gráfico 8 apresenta as médias resultantes desta diferença.

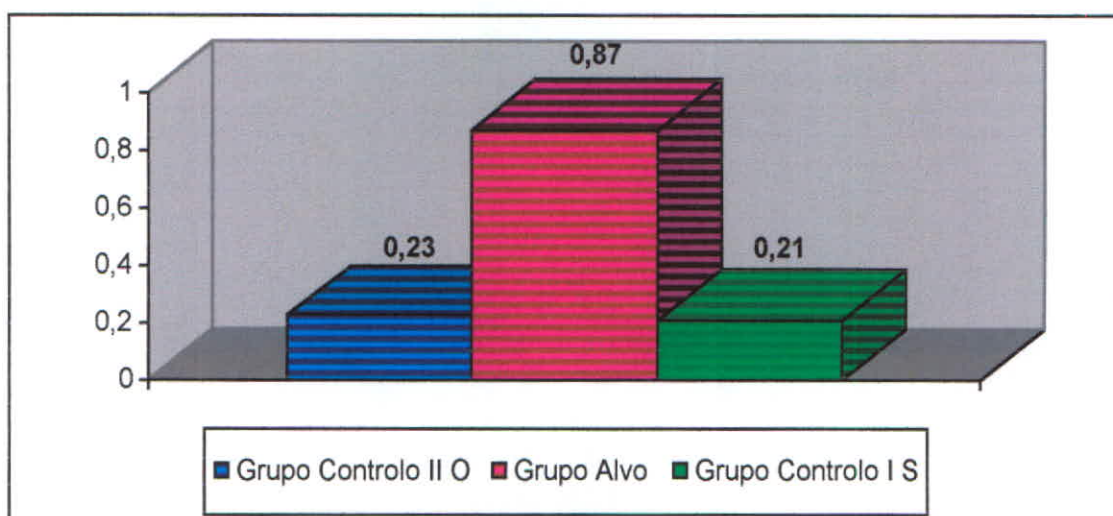


Gráfico 16 – Questionário de Representações Sociais da Escrita, validação estatística, 1ª e 2ª recolhas.

Tendo, ainda, em conta o quadro 21, que nos dá conta da evolução dos resultados dos três grupos e da diferença entre a 1ª para a 2ª recolha, podemos verificar uma descida do Grupo Controlo II O na categoria 1 (*Utilização para a Escola*) e a sua subida nas restantes quatro categorias, verificando-se, ainda, que os resultados do Grupo Alvo subiram em todas as categorias.

Grupos da Amostra e Número de Alunos em cada Grupo	Grupo Controlo II O			Grupo Alvo			Grupo Controlo I S		
	total			total			total		
	1ª recolha (n=40)	2ª recolha (n=40)	diferenças	1ª recolha (n=40)	2ª recolha (n=40)	diferenças	1ª recolha (n=40)	2ª recolha (n=40)	diferenças
Categorias das Representações da Escrita	%	%	%	%	%	%	%	%	
1. Utilização para a Escola	82,5	72,5	-10	72,92	85,11	+12,19	71,05	86,84	+15,79
2. Utilização Pragmática	27,5	35	+7,5	6,25	29,79	+23,54	2,63	5,26	+2,63
3. Comunicação com os outros	40	45	+5	8,33	21,27	+12,94	5,26	5,26	0
4. Projectos para o Futuro	5	7,5	+2,5	10,42	21,27	+10,85	7,89	13,16	-5,27
5. Prazer do texto	47,5	60	+12,5	25	51,06	+26,06	5,26	2,63	-2,63

Quadro 21 – Respostas ao questionário de Representações Sociais da Escrita, evolução dos três Grupos, diferença entre a 1ª e a 2ª recolha.

Podemos, ainda, verificar que a maior parte das alterações nestes dois grupos (Alvo e Controlo II O) se deu no sentido de um maior equilíbrio entre os resultados das diferentes

categorias, com exceção para a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) no Grupo Controlo II O e para a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) no Grupo Alvo.

Por outro lado, é possível dar-mo-nos conta de que a progressão dos resultados do Grupo Alvo nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*), 3 (*Comunicação com os Outros*) e 5 (*Prazer do Texto*) vão no sentido de uma maior aproximação em relação aos resultados do Grupo Controlo II O.

Por fim, podemos verificar que as alterações que encontramos no Grupo Controlo I S da 1ª para a 2ª recolha, mantêm ou acentuam as diferenças entre os resultados deste grupo e os do Grupo Controlo II O e do Grupo Alvo. Com exceção dos seus resultados na categoria 1 (*Utilização para a Escola*), as realizações do Grupo controlo I S são, em geral, muito reduzidas.

3. Comparação entre os Resultados dos dois Questionários

Com base no gráfico 17 poderemos ler os resultados das duas recolhas dos dois questionários obtidos pelo Grupo Controlo II O.

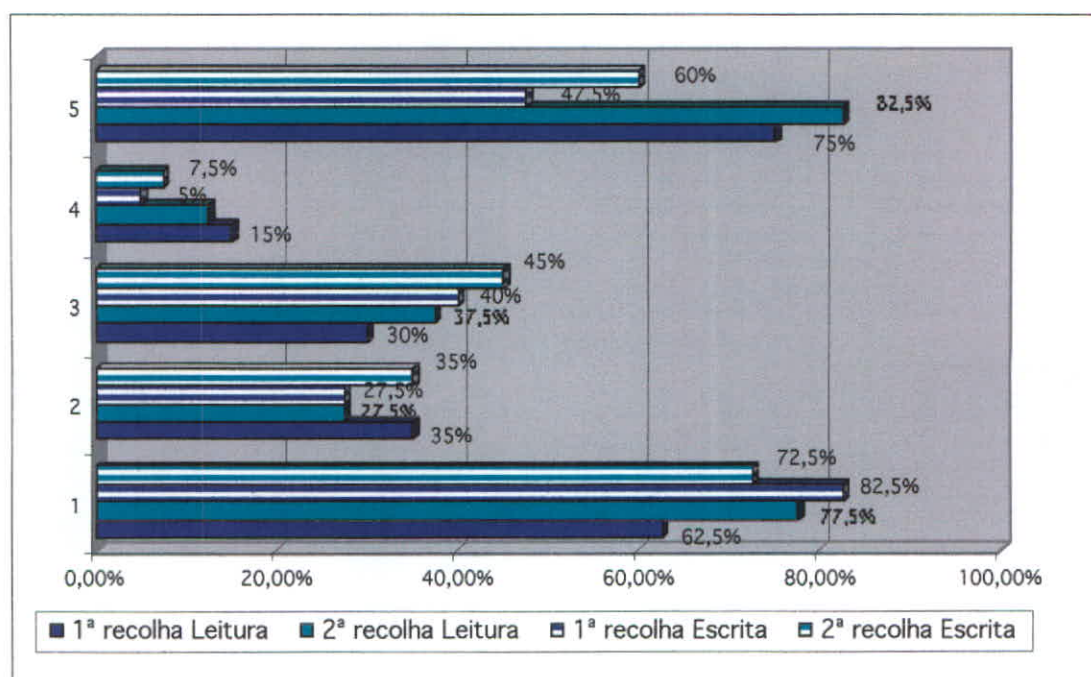


Gráfico 17 – Respostas aos questionários de Representações Sociais da Leitura e da Escrita, comparação entre as 2 recolhas do Grupo Controlo II O.

Globalmente, as duas categorias com maior expressão, tanto no Questionário de Representações Sociais da Leitura como no Questionário de Representações Sociais da Escrita, são as categorias 1 (*Utilização para a Escola*) e 5 (*Prazer do Texto*), sendo ainda dignos de realce os resultados registados nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*) e 3 (*Comunicação com os Outros*). A categoria 4 (*Projectos para o Futuro*) é a que atinge resultados com menor expressão.

Mais especificamente, podemos verificar que:

- na categoria 1 (*Utilização para a Escola*), as percentagens aumentam na Leitura da 1^a para a 2^a recolha (de 62,5% para 77,5%) e diminuem na Escrita (de 82,5% para 72,5%), mantendo-se sempre acima dos 70%;
- na categoria 2 (*Utilização Pragmática*), as percentagens diminuem na Leitura na exacta proporção (7,5%) e com os mesmos valores em que aumentam na Escrita, respectivamente, de 35% para 27,5% e de 27,5% para 35%;
- na categoria 3 (*Comunicação com os Outros*), as percentagens aumentam quer na Leitura quer na Escrita, subindo mais na Leitura (de 30% para 37,5%) mas sendo um pouco mais elevadas na Escrita (onde sobem de 40% para 45%);
- na categoria 4 (*Projectos para o Futuro*), as percentagens diminuem ligeiramente na Leitura (de 15% para 12,5%) e aumentam ligeiramente na Escrita (de 5% para 7,5%), subindo mais na Leitura (de 30% para 37,5%) mantendo-se globalmente mais elevadas na Leitura;
- na categoria 5 (*Prazer do Texto*), as percentagens aumentam quer na Leitura quer na Escrita e, embora subam mais na Escrita (onde sobem 7,5%, de 75% para 82,5%), apresentam-se globalmente mais elevadas na Leitura (onde sobem 12,5%, de 47,5% para 60%), sendo, neste questionário, a categoria com resultados mais elevados.

Em suma, para as crianças ouvintes que constituem o Grupo Controlo II O, a *Utilização para a Escola* e o *Prazer do Texto* são as representações preponderantes, tanto na leitura como na escrita, mas, enquanto que na leitura é o *Prazer do Texto* que prevalece, na escrita destaca-se mais a *Utilização para a Escola*. Vem, depois, a *Comunicação com os Outros*, com um pouco mais de relevo na escrita do que na leitura, seguindo-se-lhe a *Utilização Pragmática* com valores muito semelhantes tanto na leitura como na escrita. A categoria *Projectos para o Futuro* é a que se apresenta como menos representativa neste grupo, sendo na escrita ainda menos relevante que na leitura.

Com base no gráfico 18 poderemos ler os resultados das duas recolhas dos dois questionários obtidos pelo Grupo Alvo.

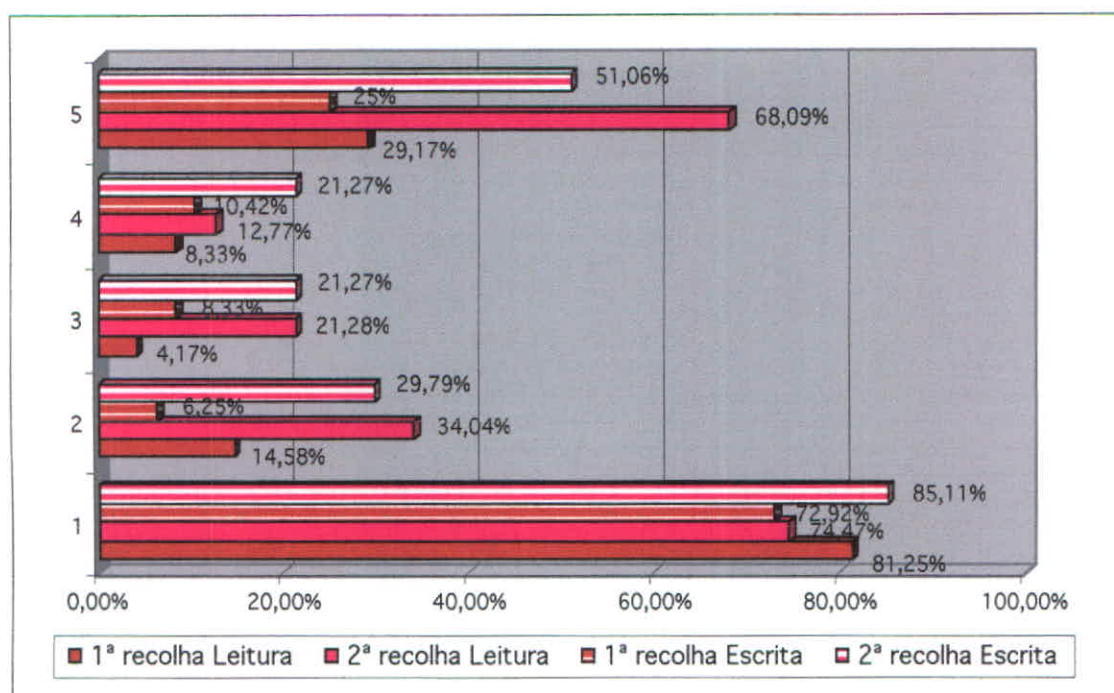


Gráfico 18 – Respostas aos questionários de Representações Sociais da Leitura e da Escrita, comparação entre as 2 recolhas do Grupo Alvo.

Podemos verificar que a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) atinge, globalmente, percentagens mais elevadas quer na 1ª, quer na 2ª recolha dos dois questionários: questionário de Representações Sociais da Leitura e questionário de Representações Sociais da Escrita.

Segue-se-lhe a categoria 5 (*Prazer do Texto*) que tem uma subida acentuada dos resultados da 1ª para a 2ª recolha dos dois questionários. Vem, depois, a categoria 2 (*Utilização Pragmática*), seguida das categorias 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*). Com excepção da categoria 1 (que desce da 1ª para a 2ª recolha no questionário de Representações Sociais da Leitura), os resultados de todas as categorias sobem da 1ª para a 2ª recolha nas duas provas.

Especificando, podemos verificar o seguinte:

- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) desce 6,78% na Leitura (de 81,25% para 74,47%) e sobe 12,82% na Escrita (de 72,29% para 85,11%), mantendo-se sempre a categoria mais elevada deste grupo nos dois questionários;
- na categoria 2 (*Utilização Pragmática*), os resultados aumentam significativamente da 1ª para a 2ª recolha, tanto na Leitura (sobem 19,46%, de 14,58% para 34,04%) como na Escrita (onde sobem 23,54%, de 6,25% para 29,79%);
- a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*) também aumenta significativamente os resultados, que sobem 17,11% na Leitura (de 4,17% para 21,28%) e 12,94% na Escrita (onde sobem de 8,33% para 21,27%), fixando-se em resultados muito semelhantes nos dois questionários;
- na categoria 4 (*Projectos para o Futuro*), a Escrita apresenta maior subida e resultados globalmente mais elevados que a Leitura: a Leitura sobe 4,44%, de 8,33% para 12,77%; enquanto que a Escrita sobe 10,85%, de 10,42% para 21,27%;
- a categoria 5 (*Prazer do Texto*) é a categoria que apresenta, globalmente uma maior subida no conjunto nos dois questionários, apresentando a Leitura resultados mais elevados e uma subida maior (sobe 38,92%, de 29,17% para 68,09%) do que a Escrita (que sobe 26,06%, de 25% para 51,06%), sendo, também no questionário de

Representações Sociais da Leitura que esta categoria se aproxima mais da categoria 1, neste grupo.

Em suma, para as crianças surdas do Grupo Alvo, a *Utilização para a Escola* e o *Prazer do Texto* são, também, as representações preponderantes, merecendo a primeira destas categorias um especial destaque nos dois questionários, embora se verifique um incremento importante da 1ª para a 2ª recolha do *Prazer do Texto* tanto na leitura como na escrita, ficando mais próxima daquela na leitura. Vem, depois, a *Utilização Pragmática*, com valores finais próximos na leitura e na escrita, seguindo-se-lhe a *Comunicação com os Outros*, com valores finais muito semelhantes nos dois questionários, e os *Projectos para o Futuro* que prevalecem um pouco mais na escrita que na leitura.

Tendo por base o gráfico 19 poderemos passar a ler os resultados das duas recolhas dos dois questionários obtidos pelo Grupo Controlo I S.

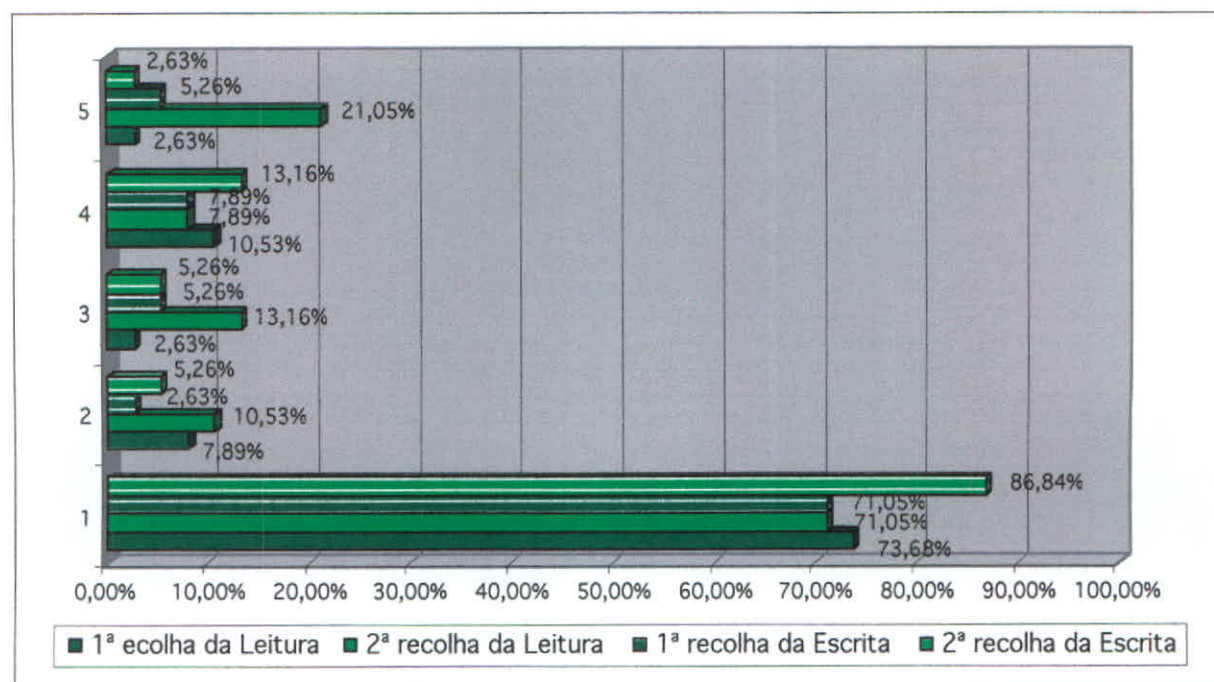


Gráfico 19 – Respostas aos questionários de Representações Sociais da Leitura e da Escrita, comparação entre as 2 recolhas do Grupo Controlo I S.

Globalmente, podemos verificar que a categoria 1 (*Utilização para a Escola*) domina as representações das crianças do Grupo Controlo I S, com resultados significativamente mais elevados (sempre acima dos 70%) que todas as outras categorias quer na 1ª, quer na 2ª recolha nos dois questionários: questionário de Representações Sociais da Leitura e questionário de Representações Sociais da Escrita. Nas restantes categorias, os resultados mais elevados pouco ultrapassam os 10%, com excepção para a categoria 5 (*Prazer do Texto*) na 2ª recolha da Prova de Representações Sociais da Leitura, que, no entanto, se torna quase inexpressiva no questionário de Representações Sociais da Escrita

Mais especificamente, podemos verificar o seguinte:

- a categoria 1 (*Utilização para a Escola*), que, como já referimos, é a categoria que apresenta largamente os resultados mais elevados do Grupo Controlo I S nas duas recolhas dos dois questionários, desce ligeiramente na Leitura (2,63%, de 73,68% para 71,05%) e sobe significativamente na Escrita (15,79%, de 71,05% para 86,84%), mantendo-se sempre acima dos 70%;
- a categoria 2 (*Utilização Pragmática*), que apresenta, globalmente, resultados muito baixos, sobe ligeiramente tanto na Leitura (sobe 2,64%, de 7,89% para 10,53%), como na Escrita (sobe 2,63%, de 2,63% para 5,26%);
- a categoria 3 (*Comunicação com os Outros*), com resultados, também, globalmente baixos, sobe 10,53% na Leitura (de 2,63% para 13,16%), mantendo, na Escrita, os mesmos resultados nas duas recolhas (5,26%);
- na categoria 4 (*Projectos para o Futuro*), desce ligeiramente da 1ª para a 2ª recolha da Leitura (desce 2,64%, de 10,53% para 7,89%) e sobe na Escrita (sobe 5,27%, de 7,89% para 13,16%);

– a categoria 5 (*Prazer do Texto*) sobe significativamente na Leitura (sobe 18,42%, de 2,63% para 21,05%) mas desce na Escrita (desce 2,63%, de 5,26% para 2,63%), atingindo, assim, resultados muito pouco expressivos neste questionário.

Em suma, é a *Utilização para a Escola* a forma de representação quer da leitura quer da escrita para as crianças surdas do Grupo Controlo I S. Todas as outras categorias apresentam poucas respostas pelas crianças deste grupo, sem sequer chegar ou pouco ultrapassando os 10%, com excepção para o *Prazer do Texto* na 2ª recolha da Prova de Representações Sociais da Leitura em que sobe até aos 20%.

Resumindo, podemos verificar que os resultados do Grupo Alvo, tendo em conta a evolução da 1ª para a 2ª recolha, vão no sentido de uma aproximação em relação aos resultados apresentados pelo Grupo Controlo II O, sendo um pouco superiores a este nas categorias 1 (*Utilização para a Escola*), nas duas recolhas de ambos os questionários, e 4 (*Projectos para o Futuro*), nas duas recolhas do questionário de Representações Sociais da Escrita.

Por outro lado, os resultados do Grupo Controlo I S distanciam-se ainda mais na 2ª recolha em relação aos resultados dos outros dois grupos, com excepção para a categoria 1 (*Utilização para a Escola*), onde atinge os resultados mais elevados dos três grupos na 2ª recolha da questionário de Representações Sociais da Escrita, e para a categoria 4 (*Projectos para o Futuro*), onde ultrapassa os resultados obtidos pelo Grupo Controlo II O nas duas recolhas do mesmo questionário.

Capítulo III

Discussão dos Resultados

No primeiro momento da discussão dos resultados, faremos uma síntese dos aspectos teóricos e metodológicos mais relevantes da nossa investigação, seguida da discussão dos resultados propriamente dita.

O presente estudo tem como principal objectivo analisar a construção das Representações Sociais da leitura e da escrita por um grupo de quarenta e oito crianças e jovens surdos severos e profundos, que constitui o Grupo Alvo da amostra, e com o qual, ao longo de um ano lectivo, se desenvolveu um trabalho experimental baseado num ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita.

De acordo com os objectivos específicos, consideramos, então, como termo de comparação para os resultados obtidos pelo Grupo Alvo, dois grupos de controlo cujos alunos apresentam características semelhantes às do Grupo Alvo, nomeadamente no que respeita à caracterização socio-económica, mas que não estiveram sujeitos ao tipo de ambiente comunicativo em que se envolveu o Grupo Alvo. Assim, o Grupo Controlo I S é composto por crianças e jovens surdos e o Grupo Controlo II O por crianças ouvintes. Os elementos dos

dois grupos de controlo têm, ainda, em comum com o Grupo Alvo o facto de se encontrarem nos mesmos níveis e anos escolares (da pré-escola, ao quarto ano do 1º Ciclo do Ensino Básico) e pertencerem a escolas públicas com uma organização semelhante, inseridas no Ministério do Emprego e da Solidariedade.

Em função do nosso principal objectivo, desenvolvemos o estudo teórico das Representações Sociais e do desenvolvimento da criança surda.

Do estudo das Representações Sociais podemos ressaltar o importante papel da comunicação e da interacção social no desenvolvimento do sujeito individual e colectivo; podemos ver, ainda, como o estudo das Representações Sociais na criança pode ser proveitoso não só tendo em vista o desenvolvimento da própria criança como da teoria das Representações Sociais.

No que se refere ao estudo sobre o desenvolvimento da criança surda, salientamos essencialmente que a criança surda não tem tido acesso a condições quer comunicativas quer de relação social que permitam desenvolver os mecanismos que lhe possibilitem a elaboração de Representações Sociais, sendo essencial para a sua evolução futura que se lhe proporcione o desenvolvimento comunicativo, nomeadamente através da aquisição da língua materna – a língua gestual – como forma essencial de atingir os níveis de desenvolvimento da criança ouvinte.

Com base nos aspectos teóricos enunciados, elaboramos quer a hipótese geral do presente estudo quer as hipóteses específicas.

Através da aplicação individual (aos alunos dos três grupos) de dois questionários elaborados para as Representações Sociais da leitura e da escrita, fizemos a recolha de dados por duas vezes com o intervalo de um ano, sendo os questionários aplicados aos alunos surdos por uma docente surda, em LGP, e aos ouvintes em Português oral pelo investigador; todo o

material foi recolhido em vídeo e, posteriormente, traduzido, no caso das crianças surdas, e transcrito, no caso das crianças ouvintes.

De salientar, ainda, que o grupo de crianças ouvintes da amostra desempenha neste estudo as funções de grupo-critério^[140], uma vez que funciona como termo de comparação “normal” para os dois grupos (o Grupo Alvo e o Grupo Controlo I S) que se apresentavam em situação muito diferente deste, nomeadamente no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita.

No que se refere aos resultados obtidos neste estudo, é de destacar, em primeiro lugar, a confirmação da hipótese geral que refere que a exposição da criança surda a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita favorece o desenvolvimento das Representações Sociais da leitura e da escrita. Assim, verificamos um incremento significativo da primeira para a segunda recolha no Grupo Alvo (que, durante um ano, usufruiu de um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita) tanto no questionário relativo às Representações Sociais da leitura como da escrita, observável quer através da leitura apresentada dos resultados obtidos, quer da análise estatística dos resultados. Relembramos que a análise estatística dos resultados que compara a evolução da primeira para a segunda recolha dos questionários aplicados nos permitem as seguintes conclusões:

- no questionário das Representações Sociais da leitura, os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os três grupos da amostra demonstram que o Grupo Alvo difere dos dois grupos de controlo, donde se conclui que o Grupo Alvo conseguiu um aumento de pontuação (0,70) significativamente maior que os grupos Controlo II O (0,20) e Controlo I s (0,18);

¹⁴⁰ Tuckman, B.W., *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994 pp. 238-241.

- também no questionário das Representações Sociais da escrita, os testes *post-hoc* de comparações múltiplas entre os três grupos da amostra demonstram que o Grupo Alvo difere dos dois grupos de controlo, donde se conclui que o Grupo Alvo conseguiu um aumento de pontuação (0,87) significativamente maior que os grupos Controlo II O (0,23) e Controlo I S (0,21)

Este incremento significativo verificado nos resultados do Grupo Alvo leva-o a aproximar-se dos obtidos pelo grupo das crianças ouvintes da amostra que, como vimos, funcionou neste estudo como grupo de referência.

Nesta aproximação merecem ser realçados os resultados obtidos pelo Grupo Alvo na categoria 5 “*prazer do texto*”, confirmando, assim, uma das nossas hipóteses específicas, a que remete directamente para a construção de Representações Sociais da leitura e da escrita ligadas ao prazer do texto por parte da criança surda quando sujeita a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita. Assim:

- no questionário das Representações Sociais da leitura, o Grupo Alvo sobe 38,92% na categoria 5 “*prazer do texto*” da primeira para a segunda recolha, obtendo a percentagem de 68,29% na segunda recolha, aproximando-se muito mais do Grupo Controlo II O (que obteve 82,5% na segunda recolha) do que o Grupo Controlo I S (que obteve 21,05% na segunda recolha);
- no questionário das Representações Sociais da escrita, o Grupo Alvo sobe 26,06% na categoria 5 “*prazer do texto*” da primeira para a segunda recolha, obtendo a percentagem de 51,06% na segunda recolha, aproximando-se muito mais do Grupo Controlo II O (que obteve 60% na segunda recolha) do que o Grupo Controlo I S (que obteve 2,63% na segunda recolha).

A segunda hipótese específica do presente estudo remete para a possibilidade das crianças surdas não sujeitas a um ambiente comunicativo construir Representações Sociais da leitura e da escrita fundamentalmente ligadas às tarefas escolares. O nosso estudo confirma igualmente esta hipótese. Assim:

- podemos verificar que os resultados mais elevados obtidos pelos alunos surdos do Grupo Alvo na primeira recolha (quer no questionário das Representações Sociais da leitura, quer no questionário das Representações Sociais da escrita), quando ainda não tinham sido expostos a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita, surgem na categoria “*utilização para a escola*” (81,25% na leitura e 72,92% na escrita), ficando todas as outras categorias a uma grande distância;
- podemos, ainda, verificar que os resultados mais elevados obtidos pelos alunos surdos do Grupo Controlo I S (que não foram expostos a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita) são, quer na primeira, quer na segunda recolha (tanto no questionário das Representações Sociais da leitura, como no questionário das Representações Sociais da escrita) mais elevados na categoria “*utilização para a escola*” (com 73,68% na primeira recolha da leitura e 71,05% na segunda, bem como 71,05% na primeira recolha da escrita e 86,84% na segunda), ficando todas as outras categorias a uma grande distância.

O incremento dos resultados do Grupo Alvo também nas categorias 2 (*Utilização Pragmática*), 3 (*Comunicação com os Outros*) e 4 (*Projectos para o Futuro*) confirma ainda a hipótese geral, apontando no sentido do desenvolvimento, por parte das crianças surdas do Grupo Alvo, das capacidades de compreensão e interiorização das diferentes funções da leitura e da escrita, resultantes da intervenção intencional e programada ao nível do enriquecimento comunicativo interactivivo.

Embora não tenhamos conhecimento de outros estudos desta natureza envolvendo crianças surdas, há, no entanto, estudos desenvolvidos sobre as representações das crianças ouvintes no que respeita à leitura e que podem ajudar a compreender os resultados que encontramos. Estão neste caso os estudos desenvolvidos em Portugal por Alves Martins que demonstra que *“o sucesso na aprendizagem da leitura por parte das crianças passa pela compreensão dos objectivos da leitura e pela compreensão da natureza da tarefa de ler.”*^[141]

No mesmo sentido apontam os estudos de Downing que defende que a aprendizagem da leitura e da escrita pode acontecer naturalmente na vida da criança *“quando está exposta a um meio no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional. A criança aprende a ler simplesmente tomando deste universo instâncias de condutas observáveis de leitura e escrita, fazendo abstracções complexas e generalizando a partir delas”*^[142].

A subida global significativa dos resultados do Grupo Alvo em relação aos dois grupos de controlo, nomeadamente em relação ao Grupo de Controlo I S que (sendo também um grupo de crianças surdas) não esteve exposto ao mesmo tipo de ambiente comunicativo, vem confirmar a nossa hipótese de que a exposição da criança surda à língua gestual e à escrita é favorável à construção das Representações Sociais da leitura e da escrita, na linha, aliás, do que defende Lowe: *“os esquemas de representações que as crianças adquirem, a sua visão do mundo que se forma progressivamente e a sua própria imagem de si resultam da interacção com o seu meio envolvente”*^[143]

O nosso estudo prova, assim, que se for proporcionado à criança surda uma verdadeira interacção com o meio social através do envolvimento num meio comunicativo que vá ao

¹⁴¹ Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, obra citada, p. 195.

¹⁴² Downing, J., *A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura*, In: Ferreira, E., Palácio, M., *Os Processos da Leitura e Escrita*, obra citada, p. 183.

¹⁴³ Lowe, M.-J. C., *Liens entre les Représentations Véhiculées sur l'Enfant e les Représentations Intériorisées par les Enfants*, In: Doise, W., Palmonari, A., *L'Étude des Représentations Sociales*, Paris, Ed. Delachaux et Niestlé, 1986, p. 102.

encontro das suas potencialidades e capacidades, estarão criadas as condições para a elaboração de Representações Sociais em pé de igualdade com as crianças ouvintes, de forma a que, como diz Jodelet, as Representações Sociais sejam *“uma forma de conhecimento elaborado e partilhado socialmente, tendo uma finalidade prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum ao todo social.”*^[144]

Nesse sentido, é fundamental para a criança surda portuguesa que o ambiente comunicativo não esteja confinado à aquisição da sua língua materna – a Língua Gestual Portuguesa – mas deve, ainda, ser-lhe proporcionado precocemente um ambiente de leitura e de escrita, pois, como destaca Goodman^[145], a aprendizagem eficaz da leitura e da escrita passa pela importância que for dada aos primeiros contactos que a criança tem com o uso da escrita, nomeadamente, pela observação de como aqueles que a rodeiam lidam com a leitura e a escrita: *“As crianças começam por participar como espectadoras quando vêem os seus pais, irmãos e os seus professores a lerem ou a escreverem. Um evento de leitura ou escrita pode envolver a criança quando ela utiliza qualquer instrumento de escrita sobre uma folha de papel ou quando a criança participa nalguma conversa sobre a escrita...”*

Desta forma, temos razões para acreditar que a escola, sobretudo a escola das crianças surdas, tem um papel importante a desempenhar no crescimento saudável da criança surda, proporcionando-lhes, como foi feito para o Grupo Alvo, um ambiente comunicativo favorável ao seu desenvolvimento normal, de modo a ultrapassar definitivamente os factores impeditivos do seu desenvolvimento e que são a causa dos problemas de várias ordens de que demos conta na caracterização da amostra deste trabalho. Entendemos que os resultados do nosso estudo apontam no sentido da confirmação do que então sugeríamos, ou seja, que as

¹⁴⁴ Jodelet, D., *Représentations Sociales: un Domain en Expansion*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, obra citada, p. 53..

¹⁴⁵ Goodman, Y., *O Desenvolvimento da Escrita em Crianças Pequenas*, In: Ferreira, E., Palácio, M., *Os Processos de Leitura e Escrita*, obra citada, pp. 86-90.

dificuldades apresentadas pelos alunos surdos se devem não a dificuldades de ordem cognitiva mas aos problemas de ordem comunicativa que resultam, entre outros, da não comunicação com os familiares (maioritariamente ouvintes e que não sabem comunicar em língua gestual) e ao facto do primeiro contacto com pares e adultos surdos competentes nessa língua se efectuar aos seis ou além dos seis anos de idade, o que significa que, para muitas crianças surdas portuguesas, só a entrada para a escola lhes facultava o primeiro contacto e posterior início de uma língua, a língua a que naturalmente têm acesso – a Língua Gestual Portuguesa.

Gostaríamos, ainda, de salientar que um dos aspectos essenciais na teoria das Representações Sociais é o seu papel marcante na condução das práticas do sujeito e, nesse sentido, pensamos que o facto do Grupo Alvo ter conseguido chegar à elaboração de Representações Sociais da leitura e da escrita próximas das do grupo de crianças ouvintes é um indicador importante para que aceitemos que as crianças surdas deste grupo poderão chegar a um domínio e competência da leitura e da escrita semelhante aos dos seus pares ouvintes.

IV Parte
CONCLUSÕES

As conclusões do nosso trabalho focam os aspectos mais relevantes do presente estudo, quer das suas principais limitações, quer, ainda, de algumas recomendações que consideramos relevantes em várias áreas.

As conclusões do presente estudo remetem-nos, em primeira análise para a reflexão teórica em que sobressai a tentativa de articulação e de coesão entre o objecto do estudo, os aspectos de natureza teórica, as hipóteses, o modelo experimental, as variáveis e os resultados obtidos pelos sujeitos da amostra, nomeadamente os alunos do Grupo Alvo.

Sendo o objecto do nosso estudo a análise do processo dinâmico de construção das Representações Sociais da leitura e da escrita por um grupo de crianças e jovens surdos do Grupo Alvo, a reflexão teórica realizada permite-nos, por um lado, relevar o papel fulcral que as Representações Sociais desempenham no crescimento individual e social do sujeito, com especial relevo para o papel desempenhado pela interacção social e, sobretudo, pela comunicação em todo o processo dinâmico de construção das Representações Sociais e, por outro lado, permite-nos concluir que a construção das Representações Sociais da leitura e da escrita só é possível se o sujeito estiver exposto a um ambiente de leitura e de escrita.

Outra componente importante da nossa reflexão teórica permite-nos entender que o principal problema das crianças surdas profundas e severas, nomeadamente as filhas de pais ouvintes, é a sua dificuldade de acesso a um ambiente comunicativo que lhe permita adquirir naturalmente a língua gestual. Porém, se uma vez expostas a um ambiente linguístico e comunicativo de Língua Gestual Portuguesa, as crianças surdas portuguesas terão oportunidade de atingir níveis de desenvolvimento semelhantes aos das ouvintes, conseguindo, nomeadamente, uma capacidade de construção de Representações Sociais próximo ou igual ao das crianças ouvintes.

Assim, formulámos as nossas hipóteses com base nos aspectos teóricos acima expostos e que nos levam a apontar que, se proporcionarmos às crianças surdas um ambiente comunicativo que conjugue quer a possibilidade de adquirirem de forma natural a sua língua materna (a língua gestual), quer a possibilidade de se exporem a um ambiente fecundo de leitura e de escrita, estas crianças poderão construir Representações Sociais da leitura e da escrita semelhantes às das crianças ouvintes.

Nesse sentido, construímos um modelo experimental expondo um grupo de quarenta e oito crianças surdas maioritariamente surdas profundas a um ambiente comunicativo que proporcionou a aplicação da variável delineada para o nosso estudo – a variável contacto, cujos indicadores apontam no seguinte sentido: quanto maior for a interacção social e comunicativa dos sujeitos, melhores serão os resultados obtidos na construção de Representações Sociais; quanto melhor a criança souber para que serve ler e escrever melhor poderá ser a sua aprendizagem e utilização da leitura e da escrita.

Dessa forma, com o apoio incondicional e a participação activa de toda a equipa técnico-pedagógica que trabalha com os alunos do Grupo Alvo, nomeadamente das professoras e educadores de infância, foi possível envolver estas crianças surdas num ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita: os

resultados (apresentados e discutidos na terceira parte do presente estudo) comprovam a hipótese geral e as hipóteses específicas levantadas, levando-nos a concluir que a exposição da criança surda a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita favorece a construção de Representações Sociais da leitura e da escrita.

De facto, os resultados obtidos pelo Grupo Alvo atingem um incremento significativo da primeira para a segunda recolha e aproximam-se de forma clara dos resultados obtidos pelos alunos do Grupo Controlo II O (grupo de crianças ouvintes da amostra) que, como já foi referido, funcionou neste estudo como grupo critério.

No entanto, ainda no que diz respeito aos resultados, é de salientar que a maior diferença entre o Grupo Alvo e o Grupo Controlo I S (grupo de controlo composto por crianças e jovens surdos que não esteve exposto ao ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita a que foi exposto o Grupo Alvo) se verifica na segunda recolha dos dados dos questionários relativos às Representações Sociais da escrita.

Assim, podemos acrescentar que, se é uma realidade que o facto da exposição da criança surda a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita favorece a construção de Representações Sociais da leitura e da escrita, também é real o facto da criança surda que não está exposta simultaneamente a este tipo de ambiente comunicativo não conseguir construir Representações Sociais da leitura e da escrita próximas das das crianças ouvintes.

Efectivamente, o estudo comprova que se se proporcionar à criança surda portuguesa a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua, como língua materna, será dado um passo decisivo para que o desenvolvimento da criança surda se processe de forma normal, cumprindo as mesmas etapas encontradas no desenvolvimento global das crianças ouvintes, nomeadamente no que diz respeito à elaboração de Representações Sociais da leitura e da escrita. Por outras palavras, a língua gestual em geral e a Língua Gestual

Portuguesa em particular para as crianças surdas portuguesas desempenha, assim, para estas crianças exactamente o mesmo papel que desempenha a língua oral para as crianças ouvintes.

Nessa medida, a língua gestual funciona para a criança surda como um instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo, desempenhando o papel de catalizador e de mediador da interacção e do desenvolvimento social e, nesse sentido, funciona também como elemento crucial do processo dinâmico que permite a elaboração e a apropriação de Representações Sociais, sendo (como vimos no primeiro capítulo da segunda parte do presente estudo) na língua e através da língua que as Representações Sociais se estruturam e são estruturadas.

Se, juntamente com o ambiente propício para a aquisição e desenvolvimento da língua gestual como primeira língua, for ainda proporcionado à criança surda um ambiente de leitura e de escrita (a que chamámos exposição à Língua Portuguesa escrita), podemos concluir, a partir dos resultados do presente estudo, que a criança surda poderá construir Representações Sociais da leitura e da escrita semelhantes às das crianças ouvintes.

Uma vez que, como afirmam investigadores como Downing e Goodman, entre outros, a construção de representações da leitura e da escrita pela criança ouvinte condicionam directamente as possibilidades da criança realizar uma aprendizagem adequada da leitura e da escrita, pensamos que se se proporcionar à criança surda um ambiente semelhante àquele a que esteve exposto o Grupo Alvo, também as crianças surdas poderão realizar uma aprendizagem da leitura e a escrita em pé de igualdade com a criança ouvinte.

Embora aceitando como fidedignos os resultados obtidos pelo presente estudo, entendemos que o mesmo apresenta algumas limitações que passamos a apontar: 1) o facto dos pais terem mostrado pouca adesão às nossas propostas, nomeadamente de formação em Língua Gestual Portuguesa; 2) o facto do presente estudo não nos permitir conclusões definitivas por se tratar do primeiro estudo conhecido nesta área.

No que se refere ao primeiro aspecto, quando construímos com os docentes do Grupo Alvo a proposta de intervenção neste grupo, considerámos como requisito fundamental a participação dos pais em todo o projecto pedagógico. Os pais foram informados e aderiram de imediato ao projecto, dadas as suas expressas dificuldades de comunicação com os filhos surdos. Todavia, passado algum entusiasmo inicial, a sua participação nas acções de formação em Língua Gestual Portuguesa que foram desenvolvidas foi muito reduzida; também no que se refere à criação de um ambiente de leitura e de escrita em casa, a participação dos pais foi diminuta. Em qualquer dos casos as razões apontadas pelos pais são vagas e pouco consistentes, argumentando sobretudo falta de tempo para o que lhes fora solicitado e com o qual haviam concordado.

Quanto ao segundo aspecto, o facto do presente estudo ser o primeiro estudo conhecido a incidir sobre a análise das Representações Sociais da leitura e da escrita nas crianças surdas, não nos permite extrair conclusões generalizáveis e definitivas, sendo desejável que surjam novos trabalhos sobre esta mesma temática.

Para finalizar, gostaríamos de acentuar que o presente estudo nos permitiu algumas reflexões que apontam para recomendações de carácter científico, de carácter pedagógico, de carácter social e de carácter político.

No que refere às recomendações de carácter científico, entendemos que se deveria proceder ao estudo aprofundado da evolução da aprendizagem quer da leitura quer da escrita das crianças surdas que, como as do Grupo Alvo do nosso estudo, estejam expostas a um ambiente comunicativo de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita, comparando, ainda, a sua evolução quer com a evolução de crianças ouvintes, quer com a evolução de outras crianças surdas expostas a outro (ou outros) tipos de ambiente comunicativo.

Entendemos, ainda, que se deveria proceder ao estudo das repercussões que o desenvolvimento comunicativo das crianças surdas expostas a um ambiente de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita pode ter na criança surda, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento cognitivo, social e afectivo.

No que respeita às recomendações de carácter pedagógico, pensamos que, sobretudo no seguimento da recomendação que fazemos no sentido do estudo da evolução da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança surda, se deveria aprofundar a caracterização e a definição do que chamámos ambiente de Língua Gestual Portuguesa e de Língua Portuguesa escrita e, nesse sentido, se deveriam ampliar e consolidar as condições socio-educativas propícias à aplicação de um programa educativo para a criança surda, programa esse que tenha como princípio fundamental a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Nesse contexto, pensamos, também, que devem ser criadas condições para um maior envolvimento dos pais, dos docentes (surdos e ouvintes) e de toda a equipa técnico-pedagógica que trabalhe com as crianças surdas na elaboração e aplicação de todo o processo desde o seu início, dando-se, ainda, especial ênfase à formação contínua de toda a equipa técnico-pedagógica envolvida (quer ao nível do domínio e competência da Língua Gestual Portuguesa e da Língua Portuguesa escrita, quer ao nível da didáctica e ensino das duas línguas), assim como à avaliação permanente de todo o processo.

Quanto às recomendações de carácter social, pensamos que deveriam ser tomadas medidas que permitam à criança surda estar em contacto permanente com a língua gestual de modo a ser possibilitada a aquisição precoce da sua língua materna de forma natural, evitando, assim, problemas de âmbito socio-cognitivo, afectivo e linguístico no seu desenvolvimento permitindo, desse modo, que a criança surda possa adquirir os instrumentos necessários à plena integração social, nomeadamente à língua materna e ao português escrito.

Do ponto de vista político, pensamos que as autoridades que tutelam a educação e o ensino de surdos em Portugal deveriam criar condições para que seja aplicado o que está estabelecido na Constituição Portuguesa de forma a proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Se isso não acontecer, as crianças surdas continuarão a ser alvo de uma discriminação que as impede de atingirem o desenvolvimento a que têm direito e as incapacita de atingirem a igualdade de oportunidades com a criança ouvinte.

Bibliografia

- Abbou, M.-T., *Sourde: comment j'ai appris à lire*, Lyon, Ed. Voies livres, 1992.
- Ahlgren, I. et alii, *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- Allende, F., Condemarin, M., *Leitura Teoria Avaliação e Desenvolvimento*, Lisboa, Ed. Porto Alegre, 1987.
- Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Ed. ISPA, 1994.
- Almeida, A. M., *As Relações entre Pares em Idade Escolar*, Braga, Ed. Universidade do Minho, 2000.
- Amaral, M.A., *A criança surda, novas perspectivas educativas*, In: Revista da CPL, nº 5, 1990.
- Amaral, M.A., *Língua Gestual das Crianças e Jovens Surdos*, In: Revista da CPL, nº 8, 1991.
- Amaral, M.A., *Reflectindo sobre a reabilitação dos surdos*, In: Integrar, nº 2, 1993.
- Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R., *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, 1994.
- Andersson, R., *Second Language Literacy in Deaf Students*, In: Bilingualism in Deaf Education, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- Armstrong, D., Stokoe, W., Wilcox, S., *Gesture and the Nature of Language*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1995.
- Arnold, P., Walter, G., *Communication and Reasoning Skills of Deaf and Hearing Signers – Perceptual and Motor Skills*, nº 49, 1979.
- Babbini, B., Quigley, S., *A Study of the Growth Patterns in Language, Communication and Educational Achievement in Six Residential Schools for Deaf Students*, University of Illinois, Institute for Research on Exceptional Children, n. 46208, 1970.
- Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Philadelphia, Sydney, Ed. Multilingual Matters Ltd., 1997.
- Barberá, F., *La enseñanza del Sordomudo*, Valência, Ed. Inprenta de Manuel Alufre, 1895.
- Bardin, L., *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Ed. Edições 70, 1979.
- Barthes, R., Compagnon, A., *Leitura*, In: *Enciclopédia Einaudi, 11. Oral/Escrito Argumentação*, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.
- Baudelelot, C., Cartier, M., Detrez, C., *Et Pourtant ils Lisent...*, Paris, Éditions du Soleil, 1999.
- Beaud, M., *L'Art de la Thèse*, Paris, Éditions de la Découverte, 1986.
- Beaudot, A., *Sociologie de l'École*, Paris, Ed. Dunot, 1981.
- Bellugi, U., Klima, E., *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf*, *Psychology Today*, nº 6, 1972.
- Bellugi, U., Siple, P., *Remembering with and without words*, In: *Current Problems in Psycholinguistics*, Paris, Ed. Bresson, 1974.
- Bellugi, U., *The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Bishop, D., Mogford, K., *Language Development in Exceptional Circumstances*, Edimburgo, Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

- Bogaerde, B., *Input and Interaction in Deaf Families*, Netherlands, Ed. Omslag, 2000.
- Bonkowsky, N., et alii, *Education and the Social Constructions of Mind: Vygotskian Perspectives on the Cognitive Development of Deaf Children*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Bouvet, D., *La Parole de l'Enfant Pour Une Éducation Bilingue de l'Enfant Sourde*, Paris, Ed. PUF, 1989.
- Braden, P.J., *Deafness Deprivation and IQ*, New York, Ed. Plenum Press, 1994.
- Bredart, S., Rondal, J.A., *L'Analyse Du Langage Chez L'Enfant*, Bruxelles, Ed. Pierre Mardaga, 1982.
- Bronfenbrenner, U., *L'Écologie Experimentale de l'Education*, In: Beaudot, A., *Sociologie de l'École*, Paris, Ed. Dunot, 1981.
- Caselli, M., Volterra, V., *From Communication to Language in Hearing and Deaf Children*, In: Volterra, V., Erting, C., *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1994.
- Castro Pinto, M.G., *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*, Porto, Ed. Porto Editora, 1994.
- Chall, J., *Stages of Reading Development*, New York, Ed. McGraw-Hill, 1983, In: Alves Martins, M., *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, Ed. ISPA, 1994.
- Chaveaux, G., Remond, M., *L'Enfant Apprenti Lecteur, L'Entrée dans le Système Écrit*, Paris, Collection CRESAS, n. 10, INRP – Ed. L'Harmattan, 1993.
- Chomsky, N., *Linguagem*, In: Enciclopédia Einaudi, 2. Linguagem-Enunciação, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.
- *Classificação Nacional das Profissões*, Lisboa, Editado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, MESS, 1994 e 1998.
- Colin, D., *Psychologie de l'Enfant Sourde*, Paris, Ed. Masson, 1978.
- Conrad, R., *Speech and Reading*, Cambridge, Ed. Mit Press, 1972.
- Coutinho, A., *Avaliação do Uso da Língua Gestual Portuguesa num Grupo de Surdos*, In: *Para Além do Silêncio*, nº 1, 1992.
- Coutinho, A., *Integração, Surdez e Angústia*, In: *Revista da CPL*, nº 12, 1993.
- Damásio, A.R., *O Erro de Descartes*, Lisboa, Ed. Europa-América, 1994.
- Delgado-Martins, M.R., *Situação Educativa Actual*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- Delgado-Martins, M. R., *Breve síntese Histórica*, In: Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- Delgado-Martins, M.R., Ramalho, G., Costa, A., *Processamento da Informação pela Leitura e pela Escrita*, In: *Literacia e Sociedade*, Lisboa, Ed. Caminho, 2000.
- Denmark, J., *Deafness and Mental Health*, Londres, Ed. Jessica Kingsley Publishers, 1994.
- Denton, D. M., *Remarks in Support of a System of Total Communication for Deaf Children*, In: *Communication Symposium*. Maryland, Ed. Frederick: Maryland School for the Deaf, 1970.
- Dewey, J., *The Theory of Inquiry*, New York, Ed. Henry Holt and Company, 1938.
- Di Francesca, S., *Academic Achievement Test Results of a National Testing Program for Hearing-Impaired Students—United States*, Washington, Ed. Gallaudet College, n. 9, 1972.

- Diogo, A. M., *Famílias e Escolaridade – Representações Parentais da Escolarização, Classe Social e Dinâmica Familiar*, Lisboa, Ed. Colibri, 1998.
- Doise, W., Palmonari, A., *L'Étude des Représentations Sociales*, Paris, Ed. Delachaux & Niestlé, 1986.
- Doise, W., *Les Représentations Sociales: Définition d'un Concept*, In: Doise, W., Palmonari, A., *L'Étude des Représentations Sociales*, Paris, Ed. Delachaux & Niestlé, 1986.
- Downing, J., Valtin, R., *Language Awareness and Learning To Read*, New York, Ed. Springer-Verlag, 1984.
- Downing, J., *A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura*, In: Ferreira, E., Palácio, M., *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Downing, J., Valtin, R., *Language Awareness and Learning To Read*, New York, Ed. Springer-Verlag, 1984.
- Duveen, G., *Crianças enquanto actores sociais: as representações sociais em desenvolvimento*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.
- Esteves, A., *A Investigação-Ação*, In: Silva, A. S., Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Ed. Afrontamento, 1987.
- Ferreira, A. V., Moura, F. F., *Comunicação Bimodal e Português Gestual*, Porto, Ed. Areal, 1991.
- Ferreira, E., Teberosky, A., *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, México, Ed. Siglo Veinteuno, SA, 1979.
- Ferreira, E., Palácio, M., *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Fijalkow, J., *Mauvais Lectures Pourquoi?*, Paris, Ed. PUF, 1986.
- Fijalkow, E., *Clarté Cognitive en Grand Section de Maternelle et Lecture au Cours Préparatoire*, In: Chaveaux, G., Remond, M., *L'Enfant Apprenti Lecteur, L'Entrée dans le Système Écrit*, Paris, Collection CRESAS, n. 10, INRP – Ed. L'Harmattan, 1993.
- Fijalkow, J., *Sur la Lecture*, Issy-les-Moulineaux, Ed. ESF, 2000.
- Fortin, M.F., *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*, Loures, Ed. Lusociência, 2000).
- Foucambert, J., *A Leitura em Questão*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1994.
- Furth, H.G., *Thinking Without Language – Psychological Implications of Deafness*, New York, Ed. Free Press, 1996.
- Gallaway, C., *Early Interaction*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, Londres, Ed. David Fulton Publishers, 1998.
- Gilly, M., *Maître-élève – Rôles Institutionnels et Représentations*, Paris, Ed. PUF, 1980.
- Gilly, M., *Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, Paris, Ed. PUF, 1989 (6ª edição, 1999).
- Glassner, B., Moreno, Y., *The Qualitative-quantitative Distinction in the Social Sciences*, Dordrecht, Ed. Kluwer Academic Publishers, 1989.
- Goodman, K., *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*, In: Singer, H., Ruddell, R., *Theoretical Models and Process of Reading*, Newark, International Reading Association, 1976.
- Goodman, K., Goodman, Y., *Learning to Read is Natural*, In: Resnick et alii, *In Theory and Practice of Early Reading*, Hillsdale, Ed. Erlbaum, 1979.

- Goodman, K., *O Processo de Leitura: Considerações a Respeito das Línguas e do Desenvolvimento*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., Os Processos de Leitura e Escrita, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Goodman, Y., *O Desenvolvimento da Escrita em Crianças Pequenas*, In: Ferreiro, E., Palácio, M., Os Processos de Leitura e Escrita, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, Londres, Ed. David Fulton Publishers, 1998.
- Grémion, J., *La Planète Des Sourds*, Paris, Ed. Presses Pocket, 1991.
- Grosjean, F., *Life With Two Languages*, Cambridge, Ed. Harvard University Press, 1982.
- Grosjean, F., *The Bilingual and the Bicultural Person in Hearing and in Deaf World*, In: *Sign Language Studies*, nº 77, Ed. Winter, 1992.
- Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.
- Guberina, P., *La Méthde Audio-visuelle Structuro-global*, In: *Revue de Phonétique Appliqué*, nº 1, Paris, 1965.
- Heiling, K., *The Development of Deaf Children*, Hamburgo, Ed. Signum, 1995.
- Jacobson, R., *Linguística e Comunicação*, S. Paulo, Ed. Cultrix, 1970.
- Jodelet, D., *Fou et Folie dans un Milieu Rural Français: un Approche Monographique*, In: Doise, W., Palmonari, A., *L'Étude des Représentations Sociales*, Paris, Ed. Delachaux & Niestlé, 1986.
- Jodelet, D., *Représentations Sociales: un Domain en Expansion*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, Paris, Ed. PUF, 1989 (6ª edição, 1999).
- Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, Paris, Ed. PUF, 1989 (6ª edição, 1999).
- Jolibert, J. et alii, *Formando Crianças Leitoras*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1994.
- Jovchelovitch, S., *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.
- Kelly, A., *Action Research: what is it and what can it do?* In: Burgess, R., *Issues in Educational Research-qualitative Methods*, Lewes: Ed. Falmer Press, 1985.
- Klima, E., Bellugi, U., *The Signs of Language*, Cambridge, Ed. Harvard University Press, 1979.
- Kyle, J., Woll, B., *Language in Sign*, London, Ed. Helm, 1983.
- Kyle, J., Woll, B., *Sign Language*, Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 1991.
- Laborit, E., *Le Cri de la Mouette*, Paris, Ed. Robert Laffont, 1994.
- Lajes, M. A., *Contribution à une Étude du Récit des Enfants d'Origine Sociale Contrasté, Diploma de « Étude Approfondie » (DEA)*, Toulouse, Ed. Departamento de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Toulouse-Le-Mirail (Toulouse II) (policopiado), 1980.
- Lajes, M. A., *Contribution à l'Étude de la Communication Écrit chez l'Enfant – Éléments pour une Analyse Sémantico-pragmatique de Textes d'Écoliers Portugais (CM1) et (CM2): Les Actes de Langage*, Toulouse, Ed. Departamento de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Toulouse-Le-Mirail (Toulouse II) (policopiado), 1989.
- Lajes, M. A., *A Europa e o Sistema Educativo : Curriculum de Língua Materna*, In : *Actas do Colóquio « A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia »*, Lisboa, Secção Portuguesa da Assotiation Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa 1992.

- Lajes, M. A., *Acquisition Précoce d'une LII en Milieu Institutionnel : une Étude Contrastée entre Enfants d'un Milieu Rural et de Lisbonne*, In : Actas do IX Colóquio Internacional « Acquisition des Langues : Perspective et Recherche – Profils d'Apprenants, Saint Étienne, Université Jean Monnet, 1995.
- Lajes, M. A., *In Search of Guiding Principals for Education in a United Europe : a Humanistic Approach*, In : III Conferência do Programa « Paideia 2000 », Oslo, Universidade de Oslo, 1995.
- Lajes, M. A., *Language and Education : Pedagogical Communication*, In : Projecto « Language and Culture », Bath, University of Bath – Department of Education, 1997.
- Lajes, M. A., *Temp de l'Éducation et Société Globale – Nouveaux Cénarios et Principes Éducatifs*, In : XIV Conférence du Programme INHE, Organisation de Coopération et Développement Économique (OCDE), (documento policopiado), (OCDE) 1998.
- Lane, H., *A Máscara da Benevolência*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget, 1992.
- Lei Constitucional n° 1/97 (Artigo 74°, alínea h)), Diário da República n°218/97, I Série A, de 20 de Setembro.
- Liddell, S., Johnson, R., *American Sign Language Compound Formation Processes*, In: Natural Language and Linguistic Theory, n° 4, 1986.
- Liddell, S., Johnson, R., Erting, C., *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Washington, Ed. Gallaudet University, 1989.
- Liddell, S., Johnson, R., *Towards Theoretical Sound Practices in Deaf Education*, In: Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students, Washington, Ed. Gallaudet University, 1992.
- Lowe, M.-J. C., *Liens entre les Représentations Véhiculées sur l'Enfant e les Représentations Intériorisées par les Enfants*, In: Doise, W., Palmonari, A., L'Étude des Représentations Sociales, Paris, Ed. Delachaux et Niestlé, 1986.
- Marchesi, A., *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*, Madrid, Ed. Alianza, 1987.
- Marschark, M., et alii, *Relations of Language and Thought*, New York, Ed. Oxford University Press, 1997.
- Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Maxwell, M.M., *Ethnography – Education of Deaf Children*, In: Sign Language Studies, n. 47, 1985.
- McGinitie, W., et alii, *O Papel das Estratégias Cognitivas não Acomodativas em Certas Dificuldades e Compreensão da Leitura*, In: Ferreira, E., Palácio, M., Os Processos de Leitura e Escrita, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988.
- Minayo, M. C. S., *O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., Textos em Representações Sociais, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.
- Morais, J., *A Arte de Ler*, Lisboa, Ed. Cosmos, 1977.
- Moores, D.F., *Reactions from Researcher's Point of View*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Moscovici, S., *L'Ère des Représentations Sociales*, In: Doise, W., Palmonari, A., L'Étude des Représentations Sociales, Paris, Ed. Delachaux & Niestlé, 1986.

- Moscovici, S., *Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: Éléments pour une Histoire*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, Paris, Ed. PUF, 1989 (6ª edição, 1999).
- Moscovici, S., *La Psychanalyse: Son Image e Son Public*, Paris, Ed. PUF, 1961, In: Moscovici, S., *Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: Éléments pour une Histoire*, In: Jodelet, D., *Les Représentations Sociales*, Paris, Ed. PUF, 1989 (6ª edição, 1999).
- Myklebust, H. R., *The Psychology of Deafness*, London, Ed. Grune and Stratton, 1964.
- Newport, E.S., *Constraints on Learning and Their Role in Language Acquisition: Studies of the Acquisition of American Sign Language*, In: *Language Sciences*, n. 10, 1, 1991.
- Niza, S., *A Língua gestual na Educação dos Surdos*, In: *Gestuário – Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa, Ed. Secretariado Nacional de Reabilitação, 1991 (2ª edição 1995).
- Oléron, P., *Linguagem e Desenvolvimento Mental*, Bruxelas, Ed. Mardaga, 1978.
- Palmonari, A., Doise, W., *Caractéristiques des Représentations Sociales*, In: Doise, W., Palmonari, A., *L'Étude des Représentations Sociales*, Paris, Ed. Delachaux & Niestlé, 1986.
- Paul, P., Quigley, S., *Language and Deafness*, California, Ed. Singular Publishing Group, 1994.
- Pedra, J. A., *Currículo, Conhecimento e suas Representações*, Campinas SP, Ed. Papyrus, 1997.
- Penha, R., Veiga, G., Reis, J., *Avaliação Audiológica em Crianças*, In: *Revista Portuguesa de Audiofonologia*, n. 1, 1989.
- Piaget, J., *Seis Estudos de Psicologia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1974.
- Piaget, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Ed. Morata, 1993.
- Pidgeon, D., *Theory and Practice in Learning To Read*, In: Downing, J., Valtin, R., *Language Awareness and Learning To Read*, New York, Ed. Springer-Verlag, 1984.
- Pinho e Melo, Delgado-Martins, M.R., et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- Pintner, R., Eisenson, J., Stanton, M., *The Psychology of the Physically Handicapped*, New York, Ed. Crofts Comp., 1941.
- Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U., *What the Hands Reveal About Brain*, Cambridge, Ed. John Marshall, 1987.
- Portmann, M., Portmann, C., *Étude Audiométrique des Surdités Selon la Localisation des Lésions*, Paris, Ed. Masson, 1978.
- *Recommendation BIAP02/IBIS: Classification Audiométrique des Déficiences Auditives*, Lisboa, Maio 1997.
- Reid, J.F., *Learning To Think About Reading*, In: *Educational Research*, n. 9, 1966.
- Sá, C. P., *Núcleo Central das Representações Sociais*, Petrópolis RJ, Ed. Vozes, 1996.
- Sacks, O., *Vendo Vozes*, Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1990.
- Santos, A., *Arquivo da Universidade de Lisboa – Volume VI*, Lisboa, Ed. Univesidade de Lisboa, 1920.
- Saussure, F., *Curso de Linguística Geral*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1977.
- Schlesinger, H., *Questions and Answers in the Development of Deaf Children*, In: *Language Learning and Deafness*, Cambridge, Ed. Michael Strong, 1988.
- Silva, A. S., Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Ed. Afrontamento, 1987.

- Simon, H, *As Ciências do Artificial*, Lisboa, Ed. Arménio Amado, 1981.
- Siple, P., *Universals, Generalizability and the Acquisition of Signed Language*, In: Marschark, M., et alii, *Relations of Language and Thought*, New York, Ed. Oxford University Press, 1997.
- Skutnabb-Kansas, T., *Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism*, In: Ahlgren, I., *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburgo, Ed. Signum, 1994.
- Spink, M. J., *Desvendando as Teorias Implícitas: uma Metodologia de Análise das Representações Sociais*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.
- Stokoe, W., Casterline, D., Croneberg, C., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington, Ed. Linstok Press, 1965.
- Stokoe, W., *Simultaneous Communication, ASL, An Other Classroom Communication Modes*, Washington, Ed. Linstock Press, 1992.
- Tervoort, B., Verbeek, A.J., *Analysis of Communicative Structure Patterns in Deaf Children*, Groningen, Ed. Onderzock, NR, 1967.
- Triado, C., *El Desarrollo de la Comunicación en el Niño Sordo*, In: *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*. Vol. XI, nº 3, 1991.
- Triado, C., Fernandez, P., *A Propósito de una Investigación sobre el Desarrollo de la Comunicación en el Niño Sordo*, In: *Revista FIAPAS*, 1992.
- Triado, C., Fernandez, P., *La Mediación Semiótica en el Sordo*, In: *Foniatria y Audiología*. Vol.XII, nº 4, 1992.
- Triado, C., *Interacción Comunicativa en Contexto Familiar: Padres-Niños Sordos*, In: Bassedas, M. (comp.), *Interacción en las Primeras Edades*. Barcelona, Ed. Ayuntamiento de Barcelona, 1993.
- Triado, C., Fernandez, P., *La Lengua de Signos: Lengua de una Minoría Cultural*. In: Pujol, M., Sierra, F. (comp.), *Las Lenguas en la Europa Comunitaria II*, Amsterdam, Ed. Diallogos hispanos, 1996.
- Triado, C., *Lenguas de Minorías*, In: Pujol, M., Sierra, F. (comp.), *Las Lenguas en la Europa Comunitaria II*, Amsterdam, Ed. Diallogos hispanos, 1996.
- Triado, C., Fernandez, P., *Interacción Comunicativa con Niños sordos en Contextos Naturales de Desarrollo: Categorías para su Análisis*, In: Anguera, M.T., *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica*, Barcelona: Ed. Edicions Universitat, 1999.
- Triado, C.; Fernandez, P., *Interacción Comunicativa Padres-Niños Sordos: Adquisición de la Deixis*, In: Rio, M.J., *El desarrollo del Lenguaje en Personas con Necesidades Educativas Especiales: Una Perspectiva Interactiva*, Barcelona Ed. Martinez Roca, 2000.
- Tuckman, B.W., *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- Uden, A. V., *A World of language for deaf children: a Maternal Reflexive Method*, Amsterdam, Ed. Sweets and Zeitling, Amsterdam and Lisse, 1977.
- Vala, J., *A Análise de Conteúdo*, In: Silva, A. S., Pinto, J. M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Ed. Afrontamento, 1987.
- Viana, F. L. *Da Linguagem Oral à Leitura*, Braga, Universidade do Minho, 1998.
- Vieira, F., *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*, Braga, Universidade do Minho, IEP, 1998.

- Volterra, V., Erting, C., *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1994.
- Vygotsky, L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Ed. Harvard, 1978.
- Vygotsky, L.S., *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1993.
- Wagner, W., *Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais*, In: Guareschi, P., Jovchelovitch, S., *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.
- Wall, W. D., *Educação Construtiva para Grupos Especiais*, Lisboa, Ed. Unesco, 1979.
- White, S.J., *Lost for Words: A Vygotskyian Perspective on the Developing of Words for Hearing Impaired Children*, Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, n. 9, 1987.
- Wolk, S., *A Macroanalysis of the Research on Deafness and Cognition*, In: Martin, D., *Cognition, Education and Deafness*, Washington, Ed. Gallaudet University Press, 1987.
- Woll, B., *Development of Signed and Spoken Languages*, In: Gregory, S. et alii, *Issues in Deaf Education*, London, Ed. David, 1998.
- Xavier, M. F., Mateus, M. H., *Dicionário de Termos Linguísticos*, Vol II, Lisboa, Ed. Cosmos, 1992.

