

GABRIELA CRISTINA RIBEIRO SILVA

**OLHOS QUE OUVEM... MÃOS QUE FALAM
PROPOSTA DE UM GUIA DIDÁTICO DE LGP
PARA ALUNOS OUVINTES**

Orientador: Jorge Serrano

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Escola de comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da
Informação**

Lisboa

2011

GABRIELA CRISTINA RIBEIRO SILVA

**OLHOS QUE OUVEM... MÃOS QUE FALAM
PROPOSTA DE UM GUIA DIDÁTICO DE LGP
PARA ALUNOS OUVINTES**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Jorge Serrano
Co-Orientador: Prof.^a Doutora Isabel Correia

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Escola de comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da
Informação**

Lisboa

2011

Epígrafe

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.” “...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra

Declaração de Salamanca (1994)

Dedicatória

À minha avó pela sabedoria e força que sempre me transmitiu.

Agradecimentos

Este trabalho contou com a preciosa colaboração e ajuda de algumas pessoas sem as quais não teria sido possível realizá-lo.

Agradeço à minha coorientadora professora doutora Isabel Correia pela força, orientação metódica e perspicaz e pelo constante incentivo, confiança e disponibilidade que sempre me demonstrou. Ao meu orientador Professor Doutor Jorge Serrano, pela sua orientação.

Agradeço a todos os formadores de Língua gestual portuguesa, que, prescindindo de algum do seu tempo, responderam ao questionário e, desta forma, tornaram possível a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço aos meus amigos, em especial à Rafaela, à Cláudia e à Helga pelo apoio técnico e incentivo que sempre me demonstraram. Aos meus pais, irmãs e ao André, uma palavra de agradecimento pelo incentivo, apoio e compreensão demonstrada.

Resumo

O presente trabalho tem como temática central compreender e conhecer as competências linguísticas comunicativas e níveis de desempenho específicos que devem integrar um guia de ensino de Língua Gestual Portuguesa (LGP) para alunos ouvintes no ensino básico, bem como as perceções, perspetivas e posicionamento dos profissionais da área da LGP relativamente ao ensino desta língua a alunos ouvintes. Assim, teve como objetivos recolher e conhecer informação sobre a necessidade de a LGP ser uma oferta nas nossas escolas como qualquer outra língua estrangeira; identificar as competências linguísticas comunicativas específicas e níveis de desempenho para um guia de ensino de LGP para alunos ouvintes no 2º ciclo do ensino básico 5º e 6ºano e conceber atividades didáticas para esse ensino.

Os resultados encontrados mostram que de facto a aprendizagem da LGP nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS) é já uma realidade em algumas escolas do nosso país de norte a sul, que a aprendizagem da LGP é uma necessidade e que deve existir como língua de oferta para alunos ouvintes e que não existe uma coerência no ensino desta língua, considerando-se, por isso, necessário a criação de uma proposta de um documento regulador que poderá servir de modelo guia para esse ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Inclusiva, Surdez, Língua Gestual Portuguesa, Língua Gestual Portuguesa língua estrangeira, Guia didático

Abstract

This work has a central theme of understanding and knowing the communicative linguistic skills and specific performance levels that should be included in a PSL teaching guide for listener students in basic education as well as perceptions, perspectives and placement of professionals in the PSL area in relation to teaching this language to listener students. Thus, had the intent to gather and learn information about the need for PSL to be provided in our schools as any other foreign language, identifying the specific communicative linguistic skills and performance levels for a PSL teaching guide for listener students in the 2nd cycle of basic education 5th and 6th years and develop educational activities for those.

The results show that in fact learning PSL in EREBAS is already a reality in some schools of our country from north to south; that learning PSL is a need and that should be offered as a language of choice to listener students; also, there is no consistency in the teaching of PSL. Therefore it is considered that the creation of a regulatory document proposal is necessary which could become a guide model to teaching PSL in the 2nd cycle of basic education.

KEYWORDS: Inclusive School, Deafness, Portuguese Sign Language, Portuguese Sign Language foreign language, Teaching Guide

Siglas e abreviaturas

Siglas

ASL	American Sign Language
EREBAS	Escolas de Referência para a Educação Bilingue para Alunos Surdos
LGP	Língua Gestual Portuguesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
NEE	Necessidades Educativas Especiais
QERC	Quadro Europeu Comum de Referência
CNEB	Currículo Nacional para o Ensino Básico
PPEB	Programas de Português do Ensino Básico

Abreviaturas

cit.	citado
ed.	edição
et al.	e outros
p.	página(s).

Índice

Epígrafe	1
Dedicatória.....	2
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Siglas e abreviaturas	6
Índice de gráficos.....	9
Índice de tabelas	10
Índice de figuras	11
Índice de Apêndices.....	11
Índice de Anexos	11
Introdução	12
Capítulo I- Fundamentação Teórica	15
1.Educação especial e inclusiva em Portugal	16
2. A surdez, a comunidade surda e o ensino de surdos em Portugal	18
3. Língua Gestual Portuguesa	19
3.1. Problematização concetual	19
3.2. Aspetos gramaticais da Língua Gestual Portuguesa.	21
3.3. Língua Gestual Portuguesa: Diferenciação de contextos e de perspetivas de aprendizagem	26
3.4. Língua Gestual Portuguesa, Língua estrangeira: Guia didático.....	28
Capítulo II - Metodologia de Investigação	30
1.Construção do objeto de estudo	31
1.1. Formulação de Hipóteses.....	31

1.2. Tipo de estudo.....	32
1.3. Instrumento para a recolha de dados.....	32
1.4. Seleção da amostra.....	34
1.5. Procedimentos para a distribuição do questionário	35
1.6. Tratamento dos dados	36
1.7. Limitações do Estudo.....	36
2. Apresentação e análise de resultados da investigação	37
3. Síntese dos resultados	61
Capítulo III - Apresentação do guia didático de LGP para o 5.º e 6.º anos de escolaridade	64
1. O guia: Proposta para uma educação inclusiva.....	65
2. Referências de base.....	66
3. Fundamentos e conceitos-chave	66
4.Domínios temáticos	68
5. Avaliação	69
6. Autoavaliação	69
7. Orientações didáticas/Conteúdos propostos	72
8.Atividades/Tarefas	82
9.Materias didáticos	91
Considerações finais	100
Bibliografia.....	104
Apêndices	
Anexos	

Índice de gráficos

Gráfico I: Distribuição de professores de LGP por idade, em valores absolutos.....	37
Gráfico II: Distribuição de professores de LGP por sexo, em valores absolutos.	38
Gráfico III: Habilitação Académica dos professores de LGP por sexo, em valores absolutos.	38
Gráfico IV: Distribuição das escolas onde se ensina LGP a alunos ouvintes por Direções Regionais.	40
Gráfico VI: Na escola onde trabalha há alunos ouvintes que têm a possibilidade de aprender LGP? Porquê?.....	41
Gráfico VII: Ano de escolaridade que aprende LGP.	42
Gráfico VIII: Carga horária semanal de ensino de LGP a alunos ouvintes.....	43
Gráfico IX: Carga horária semanal que os docentes de LGP consideram necessário para o ensino de LGP a alunos ouvintes.....	43
Gráfico X: Comunicação utilizada para o ensino da LGP.	44
Gráfico XI: Comunicação utilizada pelo aluno nas aula de LGP.	44
Gráfico XII: Como elabora, o programa de LGP?.....	45
Gráfico XIII: Materiais utilizados para ensinar LGP a alunos ouvintes.....	47
Gráfico XIV: Competências comunicativas.....	48
Gráfico XV: Atividades didáticas utilizadas para o desenvolvimento de competências comunicativas	50
Gráfico XVI: Competências linguísticas.....	50
Gráfico XVII: Atividades didáticas utilizadas para o desenvolvimento de competências linguísticas.	52
Gráfico XVIII: Modalidades utilizadas na avaliação dos alunos.	52
Gráfico XIX: Utilização do QUERC para determinar o nível de proficiência dos alunos.	54
Gráfico XX: Necessidade sentida pelo formadores/docentes de LGP para a existência de um guia de ensino também para a LGP tal como existe para as línguas estrangeiras.....	55
Gráfico XXI: Necessidade de os alunos aprenderem LGP.	57

Índice de tabelas

Tabela I: Categorização e distribuição das respostas à questão nº4 “Qual a escola onde ensina/ensinou LGP a alunos ouvintes?”, em valores absolutos.	39
Tabela II: Categorização e distribuição das respostas à questão nº5.1 “Se respondeu outra situação, diga qual?”, em valores absolutos.	41
Tabela III: Categorização e distribuição das respostas à questão nº11. “Pode especificar como faz a escolha dos temas a ensinar e os objetivos atingir pelos alunos?”.....	45
Tabela IV: Categorização e distribuição das respostas à questão nº12.1. “Pode especificar outros materiais e como os utiliza para ensinar os temas?”	47
Tabela V: Categorização e distribuição das respostas à questão nº13.1. “Se sim quais as competências comunicativas definidas?”	49
Tabela VI: Categorização e distribuição das respostas à questão nº14.1. “Se sim quais as competências linguísticas definidas?”	51
Tabela VII: Categorização e distribuição das respostas à questão nº15. “Outras, sim quais?”	53
Tabela VIII: Categorização e distribuição das respostas à questão nº15. “Como regista essa avaliação?”	53
Tabela IX: Categorização e distribuição das respostas à questão nº17.1. “Se não se baseia no QUERC explique como determina o nível de conhecimento dos alunos?”	54
Tabela X: Categorização e distribuição das respostas à questão nº18 “Se respondeu sim explique porquê?”	56
Tabela XI: Categorização e distribuição das respostas à questão nº20 “Explique porquê?” ..	58

Índice de figuras

Figura I: O dominó	92
Figura II: Tabuleiro do jogo de memória	94
Figura III: cartões do bingo.....	95
Figura IV: cartões do bingo	96
Figura V: Tabuleiro do jogo da glória	97
Figura VI: Tabuleiro do jogo :Jogar com as mãos	99

Índice de Apêndices

Apêndice I – Inquérito por questionário dirigido aos formadores docentes de LGP

Índice de Anexos

Anexo I - Alfabeto Manual Português e Numeração

Anexo II - Inventário de configurações constante no Gestuário

Anexo III - configurações de Inventário neste trabalho

Anexo IV – Áreas de articulação dos gestos na cabeça e no pescoço

Anexo V – Áreas de articulação dos gestos no tronco e nos membros do gestuante na LGP

Anexo VI- Agrupamento de Escola e Escolas Secundárias de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Surdos

Anexo VII- Agrupamento de Escola e Escolas Secundárias em avaliação em 2007/08

Anexo VIII – Níveis Comum de Referência: escala global

Introdução

Considerando o sistema educativo atual do nosso país, que visa um ensino inclusivo para todos, começa-se por apresentar a perspetiva que se segue ao longo deste trabalho:

“incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspectos, pelo reconhecimento de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, em primeiro lugar, minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento” (Leitão, 2010, p. 2).

A criação das IEREBAS em Portugal “garantindo um ensino bilingue que assegura o pleno desenvolvimento cognitivo e comunicativo da criança surda” (Batista, Santiago, Almeida, Antunes & Gaspar, 2011, p.7) só promove na sua totalidade a integração escolar e social destes alunos se, como refere o Artigo 23.º “Educação bilingue de alunos surdos”, (do decreto-lei n.º 21/2008, de 12 de maio, primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao decreto-lei n.º 3/2008, 22- f), ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido. Além disso, tendo em conta o reconhecimento da LGP em 1997, “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Constituição da República artigo 74º ponto 2, alínea h) e após a criação de escolas de referência, torna-se fulcral e imprescindível, a aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes. De facto, a criação destas escolas e o contacto entre estes pares, quer no recreio, quer em contexto de sala de aula, desperta naturalmente nos alunos ouvintes o interesse pela aprendizagem da LGP, pois, estes, só assim se sentirão igualmente socializados com as crianças surdas. Somente a aprendizagem desta língua conseguirá quebrar a barreira de comunicação.

Há hoje uma vasta oferta que permite a qualquer aluno estudar outras línguas nas diversas escolas do nosso país. Então, porque não poderão os nossos alunos ter a oportunidade de aprender também a LGP, e assim contribuir para uma melhor inclusão das crianças surdas?

¹ As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS) como refere a alínea *a*) do artigo 4.º do decreto-lei n.º 3/2008 constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos. (Artigo 23.º do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

“Inclusão, antes de tudo, significa um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um...” (Leitão, 2010, p. 1). Como se refere no Quadro europeu comum de referência (QECR)²,

“a abordagem plurilinguística...acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois ,para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação, 2001, p. 23).

Assim os indivíduos ouvintes, ao terem a possibilidade de aprender esta língua, proporcionarão de facto uma mudança, contribuirão para uma sociedade mais justa, que se esforça também para integrar numa minoria linguística que neste caso é a comunidade surda. Só assim se poderá falar de inclusão.

O principal objetivo deste trabalho é o de contribuir para que venha a ser possível, em breve, a aprendizagem da LGP por parte de aluno ouvintes à semelhança do que acontece com as outras línguas. É que embora já existam iniciativas da aprendizagem da LGP em algumas escolas do nosso país, falta um estudo sistemático de competências específicas e indicadores de desempenho, bem como de metodologias didáticas neste âmbito. Os profissionais desta área que lecionam a LGP a alunos ouvintes, sentem portanto a necessidade de uma sistematização de práticas pedagógicas relativamente ao ensino desta língua. O facto de não existir um programa de LGP para o ensino a alunos ouvintes que especifique as competências específicas e indicadores de desempenho, bem como as metodologias didáticas a serem utilizadas, tal como existe nas outras línguas estrangeiras, acarretou a necessidade de se fazer uma observação do que já é feito e criar uma proposta de um documento regulador que poderá servir de modelo guia para esse ensino.

² Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientações curriculares, exames, manuais, etc. na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na actuação.” O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, Ensino, Avaliação, 2001, p. 19).

Neste contexto entende-se indispensável a criação de um guia de ensino de LGP. Daí que o tema desta investigação seja “Proposta de um guia didático de LGP para alunos ouvintes no 2º ciclo do ensino básico”.

Face a esta situação e ao momento que se vive atualmente, relativamente à educação das crianças surdas, à existência das EREBAS, ao reconhecimento da LGP, sente-se notoriamente a necessidade de a LGP existir como oferta de escola. Para isso é fundamental criar instrumentos e materiais equiparados ao que acontece com as outras línguas. Em consequência disso coloca-se a seguinte pergunta de partida “Quais as competências linguísticas comunicativas e níveis de desempenho específicos que devem integrar um guia de ensino de LGP para alunos ouvintes no 2º ciclo do ensino básico?”

Tendo em conta o tema deste projeto e as especificidades da LGP, propõe-se para esta investigação, justificar a necessidade de a LGP ser uma oferta nas nossas escolas como qualquer outra língua estrangeira; identificar as competências linguísticas comunicativas específicas e níveis de desempenho para um guia de ensino de LGP para alunos ouvintes no 2º ciclo do ensino básico 5º e 6º ano e conceber atividades didáticas para esse ensino. Ao ser elaborado este guia protege-se e valoriza-se a LGP, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades, contribuindo assim, para a integração social das pessoas surdas.

Neste sentido, esta dissertação depois de uma breve introdução, onde se apresenta o objeto de estudo e a sua problemática mostra no primeiro capítulo a fundamentação teórica que faz o enquadramento dos conceitos que estão relacionados com o ensino da LGP a alunos ouvintes e que suporta o objetivo do presente trabalho.

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia de investigação, através da criação de um inquérito realizado a formadores/docentes de LGP que ensinam LGP a alunos ouvintes. Mostram-se os procedimentos realizados, a caracterização da amostra, a análise e os resultados obtidos na investigação. Expõem-se também algumas ilações passíveis de serem retiradas dos dados de investigação, mostrando a correspondência possível com as questões orientadoras e possíveis recomendações para o futuro. E sendo uma dessas recomendações a possibilidade de os alunos ouvintes aprenderem LGP nas escolas do nosso país apresenta-se no terceiro capítulo um guia de ensino que vai ao encontro a essa aprendizagem. Esse documento está organizado pelas competências e descritores de desempenho para a LGP, os domínios temáticos, a planificação para desenvolver esse domínios e ainda a sugestão de materiais didáticos para o desenvolvimento desta língua.

Capítulo I- Fundamentação Teórica

1. Educação especial e inclusiva em Portugal

Em Portugal, a educação especial e inclusiva tem sofrido inúmeras alterações políticas e sociais, à semelhança do que acontece noutros países europeus.

“...a ideia de integração nas Escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável fruto das transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de Abril de 1974, com influências dos movimentos internacionais expressos em documentos como a “Public LAW 94-142” nos EUA (1975) ou o “Warnok Report” nos EUA (1978).” (Nogueira, 2010, p. 98).

Desde 1976 que a lei Portuguesa consagrou na constituição da república nos artigos 71º a 74º como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. No entanto só em 1986, 10 anos depois, a educação especial foi finalmente definida como modalidade integrada no sistema geral de educação no artigo 3º “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (lei de bases do sistema educativo dec-lei nº 46/86, de 14 de outubro). Esta legislação veio dar um grande contributo à educação especial ao contemplar a abertura da Escola numa perspetiva de “Escola para Todos”, baseando o conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) em critérios pedagógicos (lei de bases do sistema educativo artigos 2º, 7º, 17º e 18º).

Já nos anos 90, o regime educativo especial nas escolas foi finalmente definido e regulamentado pelo decreto de lei Nº 319/91, de 23 de agosto. Esta legislação obrigou a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem. A escola sofreu alterações de modo a proporcionar as respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características.

A par destas mudanças surge a necessidade emergente da construção de uma Escola inclusiva, baseada nas recomendações contidas na Declaração de Salamanca (1994) e nas normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência das Nações Unidas que prevê como princípio fundamental:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.” “...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais,

Olhos que ouvem... Mãos que falam: Proposta de um guia didático de LGP para alunos ouvintes

emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nômadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.” (Declaração de Salamanca, 1994, artigo 7º).

Atualmente, a promulgação da lei n.º 21/2008, de 12 de maio, primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro revogou a legislação que anteriormente existia. Sob o ponto de vista conceptual afirma no capítulo 1 no artigo 1.º que:

“A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas”. (decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, artigo 23º).

De facto, esta nova legislação determina que a escola deve contribuir para a inclusão educativa social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional. Deve por isso conseguir responder à diversidade, incluindo todos os alunos. É neste sentido que são criadas as escolas de referência para alunos surdos que integram docentes e técnicos específicos assim como equipamentos essenciais às necessidades da população surda, tanto a nível da sala de aula como da escola. (decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 23º).

Assim e de acordo com Correia (1999), “o princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia. Até lá, a igualdade de oportunidades para todos os alunos ainda pode estar distante” (cit. por Ribeiro, 2008, p.77).

Parece portanto que uma escola inclusiva será aquela que se molda para assegurar a todos os alunos os serviços de que necessitam. E no caso dos alunos surdos ela só poderá ser efetivamente inclusiva quando a comunidade educativa partilhar também a sua língua.

2. A surdez, a comunidade surda e o ensino de surdos em Portugal

A Comunidade Surda é heterogénea devido não só ao seu grau de surdez mas também à sua exposição à língua. O conceito surdez “... tem tido várias construções sociais que se têm transformado em função do tempo e do espaço geográfico.” (Ruella, 2000, p. 57). Ainda de acordo com o mesmo autor, “nas diferentes formas de encarar a surdez, duas visões têm sido dominantes e têm perdurado ao longo do tempo: a visão clínica ou patológica e a sociocultural.” (Ruella, 2000, p. 57).

Do ponto de vista clínico “A surdez é assim definida como a perda de audição parcial ou completa, também denominada medicamente por deficiência auditiva ou hipoacusia³.” (Paço, Branco, Moreira, Caroça & Henriques, 2010, p. 41). Nesta perspetiva o surdo é visto como deficiente auditivo que tem de ser reeducado para aceder ao código linguístico do ouvinte. Autores como Heinicke, Graser, Hill, referidos por Afonso (2008), defendem o oralismo⁴, achando que a criança surda pode aprender a linguagem oral como o ouvinte. Com o congresso de Milão em 1880 reforçou-se a ideia de que a oralidade era a única forma de educar os surdos. Neste modelo os surdos são vistos como “doentes reabilitáveis” e as práticas pedagógicas são resultado de um diagnóstico médico. Segundo vários autores (Quadros, 1997; Sacks, 1998 cit. por Afonso, 2008), o baixo nível de literacia, as dificuldades de aquisição da língua oral, que nunca será considerada a língua materna dos Surdos, levaram a questionar o paradigma médico terapêutico e a forma como a educação de surdos se estava a desenvolver.

Neste seguimento e com o reconhecimento do estatuto da Língua Gestual Portuguesa bem como com a introdução do modelo bilingue⁵ foi surgindo um novo olhar

³ A hipoacusia pode ser classificada em hipoacusia de condução que se caracteriza por uma alteração nas estruturas anatómicas responsáveis pela componente mecânica de amplificação do som. Hipoacusia sensorio-neural que se caracteriza por uma alteração nas estruturas anatómicas, responsáveis pela componente elétrica da amplificação do som e hipoacusia mista em que ambos os componentes são afetados. Quanto ao seu grau a hipoacusia ligeira está entre 20-40Db, a hipoacusia moderada entre 40-70 Db., a hipoacusia severa entre 70-90Db e a hipoacusia profunda > 90Db. (Paço, Branco, Moreira, Caroça. & Henriques, 2010, p. 27).

⁴ O método Oralista, distingue 3 métodos. O Método natural que preconiza o treino da fala e o treino auditivo, de uma forma natural. O método materno-reflexivo que foi criado por Van Uden e que se destina a crianças surdas na fase pré-linguística e defende que estas podem aprender a falar uma língua materna pelo meio oral, devendo o meio de comunicação privilegiado ser a conversação entre aluno e professor. O método Verbotonal que defende que a função essencial da língua é a expressão do significado através da língua é a expressão do significado através do som e do movimento. (Carvalho, 2007, p. XII).

⁵ O modelo Bilingue tem como princípio básico que a criança surda profunda deve fazer as suas aprendizagens escolares através da sua língua materna, a Língua Gestual Portuguesa, e adquirir como sua segunda língua, a língua da comunidade ouvinte onde está inserido. (Carvalho, 2007, p. XIV).

sobre a surdez, dando origem à visão sociocultural. Neste paradigma, o caráter patológico associado aos surdos é eliminado. “O surdo passa a ser visto como membro de uma comunidade linguística e étnico – cultural própria” (Reagan, 1990, cit. por Afonso 2008, p. 52). Neste contexto assume importância a Língua Gestual pois citando Skliar (2001), ela “anula a deficiência e permite que os surdos constituam então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não apenas um desvio à normalidade.” (Skliar, 2001, p. 144).

Esta visão é referida também por Estanqueiro:

“Ao contrário da visão clínica do surdo como deficiente, alguém a quem falta qualquer coisa, a perspetiva sociocultural permite encarar as pessoas Surdas como uma minoria linguística e cultural, com língua e cultura próprias, formando uma comunidade com tradições, maneiras de estar e de sentir próprias, no seio do qual o adulto Surdo não se sente deficiente, eliminando-se as barreiras à comunicação e à informação que ainda prevalecem fora dela” (2006, p.197).

Sabe-se, hoje que a LGP tem de ser a primeira língua dos surdos. Atualmente em Portugal com a criação das EREBAS para alunos surdos, a educação bilingue passa a ser encarada não como uma necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as línguas gestuais são património da humanidade e que expressam a cultura da comunidade surda. O objetivo final do ensino bilingue é tornar os alunos surdos plenamente competentes em ambas as línguas: A sua língua natural e a língua oficial do seu país (Helena, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2007).

3. Língua Gestual Portuguesa

3.1. Problematização concetual

A “Língua Gestual” é a língua materna/natural de uma comunidade surda. Para a pessoa surda a aquisição da língua gestual é feita de forma espontânea no interior da sua comunidade “com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passaram os primeiros anos de vida - a sua língua materna - e usam-na criativamente como locutores, interlocutores...” (Sim-Sim, 1997, p. 15). É uma:

“ língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade

mas, também, pelos ouvintes – seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores e outros.” (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p. 37).

e por isso não dever ser confundida com linguagem. É portanto necessário abordar-se o conceito de língua / linguagem, termos que não podem ser dissociados, pois “podemos concluir que língua é uma forma de linguagem, visto que é um tipo de entre os diversos meios de comunicação.” (Fernandes, 2003, p. 16).

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003) uma das definições de linguagem é “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc.”(cit. por Correia, 2009, p. 67). Para o termo língua pode ler-se no mesmo dicionário “sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística usam como meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito”(cit. por Correia, 2009, p. 67). Ainda na mesma obra, na definição de linguagem, pode ler-se “o mesmo que língua” sendo notória a proximidade destes termos (cit. por Correia, 2009, p. 67).

Linguagem pode ser entendida também como qualquer sistema de símbolos ou objetos constituídos como signos, por exemplo, linguagem das cores ou ainda enquanto “sistema secundário de sinais ou símbolos criados a partir de uma dada língua”(cit por. Correia, 2009, p. 67).

Já o conceito de língua é mais restrito. Por língua entende-se, “um tipo de linguagem e define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos seus diversos planos (do sons, da estrutura, da formação e classe de palavra, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso)” (Fernandes, 2003, p. 16).

Assim pode-se referir que a linguagem pode ser entendida como a capacidade inata, localizada no hemisfério esquerdo, que o ser humano tem em compreender e utilizar uma língua dependendo por isso de capacidades neurológicas e estímulos sociais. A língua é todo um sistema organizado de signos arbitrários e convencionais partilhados por uma comunidade (Correia, 2009). Neste sentido:

“as línguas gestuais devem ser encaradas como línguas humanas, na medida em que obedecem a parâmetros linguísticos universais, como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade. Como sabemos não há uma língua gestual universal, mas sim diversas línguas gestuais de acordo com as comunidades que as utilizam. (Correia, 2009, p. 58).

Uma das características mais importantes da LGP é a sua arbitrariedade.

“Por arbitrário entenda-se a relação não directa que se estabelece entre a palavra e o objecto que designa. Por exemplo, não há nada no objecto “casa” que implique a configuração, localização, orientação, movimento e expressão caracterizam o gesto tipo para “casa” na LGP” (Correia, 2010, p. 15).

Com efeito, os gestos podem ter tido numa primeira fase de iconicidade ou transparência, pois não se pode esquecer que a LGP é uma língua espacio-visual onde a representação do mundo se faz através do gesto descodificado pela visão mas têm igualmente um alto grau de convencionalidade que acaba por os tornar opacos e por isso arbitrários. Os gestos icónicos “apresentam alguns elementos de semelhança com a realidade representada.” (Amaral et. al., 1994, p. 45). No entanto não se pode associar as línguas gestuais a uma forma de expressão mímica, pois embora existam estes gestos que podem ser compreendidos por pessoas que não dominem a LGP, para além dos gestos arbitrários existem também os gestos “semi-icónicos ou interpretativos”⁶. Estes gestos são “todos aqueles que representam um objecto recorrendo à sinédoque ou a elementos caracterizados e/ou relacionáveis com o objecto ou acção (Correia, 2008, p. 67). A existência destes gestos “torna impossível a compreensão de um texto numa língua gestual por parte de quem não a compreenda enquanto sistema organizado” (Correia, 2008, p. 67). Assim de acordo com Correia:

”as línguas gestuais assumem características exclusivas que as distinguem, havendo, como no caso das línguas orais, uma pluralidade de idiomas. Prova disso, são a convencionalidade dos gestos, definidos e variáveis consoante as comunidades a que pertencem e a arbitrariedade que os caracteriza e que torna impossível a dedução de frases numa língua gestual apenas por comparação com representações mímicas da realidade. Resta-nos ainda acrescentar que as línguas gestuais reflectem a capacidade criadora das línguas humanas, visto que novos vocábulos vão surgindo à medida que a necessidade de exprimir conceitos e novas realidades se impõem.” (2008, p. 59).

3.2. Aspetos gramaticais da Língua Gestual Portuguesa.

Nas línguas orais-auditivas, o plano fonológico (ou de sons) caracteriza-se pela organização de sons vocais específicos, ou fonemas, através dos quais, se constroem as formas linguísticas. (Fernades, 2003). A palavra fonologia tem raízes no grego, sendo composta por “phonos” (= som/voz) e “logos” (conhecimento/palavra). Como já foi referido a LGP utiliza o gesto e a visão a nível da produção e da perceção, assim, “o primeiro destes

⁶ Gestos “semi-icónicos”. São exemplo deste tipo de gestos na LGP o gesto para REI cuja configuração e localização remete para um objeto associado à realeza, a coroa, e o gesto para DIA que consiste no movimento da mão em frente ao rosto, do queixo até à zona da testa, representando o movimento do nascer e elevar do sol” (Correia, 2009, p. 62).

elementos, [phonos] pode levantar algumas reservas quando aplicado a uma língua que não usa o som como entidade pertinente” (Correia, 2009, p. 61). Foi William Stokoe, um dos primeiros linguístas que se dedicou ao estudo da estrutura da American Sign language (ASL) nos anos 60 e 70, que se opôs a esta nomenclatura para a LGP, tendo proposto uma terminologia distinta para o ramo da linguística da língua gestual que se dedicava ao estudo dos segmentos na LGP. William Stokoe considerou a mão enquanto elemento fulcral da produção do gesto e sugeriu que o estudo das unidades discretas da LGP se chamasse quirologia (do grego *khíros*=mão) e as unidades significantes distintivas da LGP seriam designadas por queremas. No entanto, “por uma questão de facilitação de terminologia e também para pôr em evidência o caráter linguístico deste sistema, passou-se a adoptar a terminologia da linguística para o estudo da língua gestual” (Amaral, Coutinho & Martins 1994, p. 59).

William Stokoe distinguia inicialmente três categorias de queremas de acordo com a configuração da mão⁷, localização⁸ e movimento⁹ da (s) mão (s). Estas unidades discretas determinam o significado global do gesto. De facto, com a mudança de qualquer uma delas obtém-se uma palavra diferente como por exemplo “nos pares CINCO e SAPATO representados pela mesma configuração de mão, partilhando a localização espácio-corporal, mas alterando o parâmetro movimento, ausente no gesto CINCO, presente no gesto SAPATO¹⁰” (Correia, 2009, p. 62). Trabalhos posteriores a Stokoe, como os de Battison (1974, 1978), cit por Sandler e Lillo-Martin, (2006) adicionaram ainda dois outros parâmetros, considerados essenciais na estrutura da LGP, a orientação da mão e os aspetos não-manuais, como a expressão facial. A alteração das posições do corpo (inclinação para trás, para a frente ou para o lado e rotação do tronco), por alteração da expressão facial (abrir os olhos, erguer as sobrancelhas, franzir a testa, etc.), a posição da cabeça, as configurações

⁷ A Configuração da LGP é feita pela inventariação das configurações do Alfabeto Manual Português, (dactilologia) e da numeração, pelas configurações apresentadas no gestuário (dicionário da LGP) e na Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. (Amaral et.al., 1994, p. 69). (Anexo III e III).

⁸ Na LGP foram encontrados três grandes espaços articulatórios: Espaço que abrange várias partes do corpo; espaço mais ou menos próximo do corpo; espaço de articulação na mão dominante. (Amaral et.al., 1994, p. 69). (anexo IV e V).

⁹ Johnson e Liddell (1989) encontraram tipos de movimento também para a LGP. (Amaral et.al., 1994, p. 80-81).

¹⁰ CINCO e SAPATO representam-se pela configuração designada , localizam-se na zona do rosto/busto, mas na palavra CINCO o polegar, fletido e levantado, está imóvel, enquanto, no outro lexema, o polegar flete várias vezes. (Correia, 2009, p. 62).

da boca que produzem articulação dos sons utilizados em dactilologia quando esta é usada e as emissões vocais sem relação com os sons da fala que acompanham obrigatoriamente certos gestos são exemplo de aspetos não-manuais utilizados na LGP.

No plano morfológico, as línguas gestuais tal como as línguas orais apresentam um sistema da estrutura e formação de palavras e uma divisão das palavras em classes. Embora não existam as preposições, os artigos e as conjunções. No que se refere à concordância em género, só quando é necessário explicitar o sexo dos seres animados é que este aparece marcado. No caso dos seres humanos existe um gesto próprio para o masculino e outro para o feminino, ou seja um gesto que diz respeito ao HOMEM e um gesto que diz respeito à MULHER. As marcações do sexo em humanos aplicam as marcas (HOMEM/MULHER) por prefixação como por exemplo o gesto IRMÃ que é composto pelos gestos (MULHER+IGUAL). Estes gestos HOMEM/MULHER que se constituem em marcas de feminino e masculino passam também a marcar o género de alguns animais por prefixação como por exemplo o gesto de PATA (PATO+MULHER) ou por sufixação como por exemplo o gesto GATA que é composto pelo gesto de (MULHER+GATO), no entanto o género é geralmente caracterizado pela ausência da marca. O género pode aplicar-se ainda pela utilização de gestos diferentes respetivamente para o masculino e para o feminino como por exemplo os gestos que existem para BOI e VACA (Amaral et al.,1994).

O número é uma categoria gramatical que se encontra marcada por vários processos que pode ser incorporação (quando se trata de quantidades pequenas o substantivo é seguido do numeral correspondente), pluralização por incorporação (quando se trata de grandes quantidades acrescenta-se um advérbio ao gesto principal e utiliza-se também os processos não-manuais, a expressão do rosto, dos olhos, e o movimento da cabeça), a repetição do movimento (movimento regular e contínuo do gesto em que não se verificam alterações na configuração, localização e orientação) e ainda o redobro (o gesto realizado pela mão dominante é repetido pela mão não dominante), (Amaral et al., 1994.).

Nas línguas orais os verbos apresentam variações de número, de pessoa, de tempo e de modo, na LGP a marcação é feita através de um nome ou de um pronome e a indicação do número não se realiza podendo apenas ser reconhecida pelo sujeito. A linha temporal (passado, presente e futuro) é marcada em LGP não pela flexão, mas maioritariamente pelos advérbios ou expressões temporais (ontem, anteontem, amanhã, depois de amanhã) e ainda pela forma neutra do verbo associada ao gesto de PASSADO, FUTURO. O verbo na LGP é

predominante pelo valor aspectual em detrimento do valor temporal. A LGP dá um importante realce ao aspeto tendo em conta se o verbo indica para além do tempo a forma como decorre a ação que se localiza em frente do corpo do gestuante. Uma forma de marcar o aspeto no próprio verbo é o recurso ao movimento e à repetição do próprio verbo (Amaral et al., 1994).

“O gesto ACABADO acrescenta-se ao verbo (sem flexão), por exemplo, ANDAR para significar uma acção no passado. Mas se o mesmo gesto for feito com movimento mais rápido significa ANDAR DEPRESSA, se o mesmo gesto tiver um movimento serpenteante significa IR PASSEANDO AO ACASO “ (Faria, Pedro, Duarte & Gouveia, p.110).

No que se refere aos aspetos lexicais a LGP tal como as línguas orais também apresenta as palavras derivadas por prefixação ou sufixação que permite a formação de novas palavras. Segundo os estudos de Ted Supalla e Elissa Newport (1978) sobre a ASL verificou-se a existência de pares de verbos e nomes que apenas diferem no movimento e que podem por isso ser considerados como gestos derivados. Segundo Amaral (1994) esta derivação é feita através de diferentes recursos e são: a duplicação da estrutura do verbo; mudança do movimento do gesto ou da configuração da mão; mudança da localização, da orientação, e do movimento da mão mantendo-se somente a configuração desta; mudança da localização da mão mantendo-se o movimento, a orientação e a configuração. À semelhança das línguas orais também a LGP tem os gestos compostos a partir de dois ou mais gestos. A formação de gestos na LGP é feita por derivação, composição e dactilologia. Nos gestos derivados tem por exemplo “viajar de barco/VIAJAR-BARCO” e nos compostos “Bom dia/BOM-DIA”. A dactilologia pode usar o conjunto das “letras” de determinada palavra para a qual não existe gesto ou utilizar apenas uma ou duas das configurações iniciais às quais são acrescentados novos segmentos gestuais como por exemplo (avó configuração A seguida de movimento e mudança de localização; dezembro – configuração “D” + “Z” seguida de movimento à frente do peito a desenhar a letra “Z”).

No plano sintático Stokoe (1960) foi quem pela primeira vez descobriu a organização sintática da LGP definindo-a como “uma quantidade de actividades corporal com sentido linguístico, antecedida e seguida por uma actividade corporal não linguística”. (Amaral et al., 1999, p. 121). Nas línguas gestuais a sintaxe é definida pelo espaço em frente do gestuante, definido como espaço de referência onde se organizam as relações morfológicas e sintáticas. Liddel e Jonson (1990) ao estudarem o espaço sintático incluíram o termo “locus” que

segundo os autores é o ponto no corpo ou no espaço de sinalização que assume função articulatória.

A estrutura sintática da LGP ao contrário das línguas orais apresenta uma ordem arbitrária conseguindo-se mudar a ordem das palavras sem alterar o significado da frase. Organiza-se segundo o eixo SOV, isto é, sujeito-objeto-verbo, podendo variar registando-se também, OSV, isto é objeto-sujeito-verbo como por exemplo na frase em português “O João comeu o bolo” em LGP apresenta-se “BOLO COMER JOÃO” ou “COMER JOÃO BOLO” ou “BOLO COMER JOÃO” (Amaral et al., 1999, p. 124).

Os complementos indiretos em Português são traduzidos diferentemente na LGP. Por exemplo a frase “O João dá o livro à Maria” quando traduzida para a LGP pode ser apresentada como “JOÃO DAR LIVRO MARIA” ou “JOÃO LIVRO DAR MARIA” (Amaral et al., 1999, p. 124).

No entanto relativamente aos verbos comprar, dizer, dar, vender e oferecer estão associados a marcações não-manuais e ao movimento direcional exigindo assim uma ordem obrigatória em que o sujeito é o ponto inicial do gesto e o objeto é o ponto final (Amaral et al., 1999, p. 124).

Outro dos aspetos a salientar nas línguas gestuais são os classificadores ou categorizadores. Estes definem de modo diferente a relação entre as unidades lexicais e o significado atendendo ao facto de serem línguas de perceção visual. Alguns dos verbos designados como classificadores na língua gestual não têm correspondência na língua Portuguesa. O verbo “Abrir” em LGP apresenta um gesto diferente dependendo do contexto. Esta situação não se verifica na língua oral (Amaral et al., 1999, p. 126).

Tal como nas línguas orais também na LGP a construção das frases interrogativas podem ser feitas através de diferentes processos gramaticais.

A utilização de advérbios ou pronomes interrogativos são alguns dos elementos utilizados em ambas as línguas, contudo nas línguas gestuais estes aparecem normalmente no final das frases. A utilização da expressão facial é também utilizada nas línguas gestuais nas frases interrogativas. Esta expressão interrogativa é dada por uma ligeira inclinação do tronco e da cabeça para a frente na direção do interlocutor (ou de locus) e pela expressão facial (olhos semicerrados, testa franzida e cantos da boca descaídos) que acompanha a realização da frase. Na língua oral a interrogação é feita através da entoação. Estes procedimentos ocorrem igualmente nas expressões exclamativas ou de admiração (Amaral et al., 1999, p. 127).

A construção da negação na LGP é feita através da utilização do gesto “NÃO” o qual é acrescentado à frase neutra. A negação pode ser também feita através de movimento lateral de oscilação da cabeça. O gesto correspondente a “DESOBEDECER” pode ser usado para indicar negação (Amaral et al., 1999, p. 128).

Deste modo pode-se afirmar que de acordo com os estudos linguísticos, desde os pioneiros trabalhos de Stokoe (1965) até, mais atualmente, ao completo estudo sobre ASL de Sandler e Lillo-Martin (2006) o reconhecimento da validade social e cultural destas línguas ainda está a dar os seus primeiros passos em alguns países, mais concretamente, no caso da LGP. Carmo et al., (2007) citado por Correia (2009) refere há uma advertência do Parlamento Europeu “na Resolução sobre as Línguas Gestuais recomenda que os governos tomem em consideração a concessão de plenos direitos às línguas gestuais como línguas oficiais e ofereçam verdadeira educação bilingue e serviços públicos prestados às pessoas surdas” (2006, p. 6).

3.3. Língua Gestual Portuguesa: Diferenciação de contextos e de perspetivas de aprendizagem

Segundo correia (2009) só recentemente a LGP foi considerada como ferramenta essencial para o pleno acesso ao conhecimento por parte das crianças surdas, mas não é ainda considerada como língua minoritária oficial de Portugal mesmo que haja recomendações nesse sentido e uma efetiva luta de algumas associações de surdos com o fim de obter esse reconhecimento. Assim existe uma dificuldade em compreender pacificamente certos termos que definem a relação da língua com a comunidade a que pertence.

Ao longo da sua vida, qualquer falante adquire, pelo menos uma língua (a sua Língua Materna ou L1). “Entendemos por Língua Materna a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, não correspondendo esta necessariamente à língua oficial do país onde vive, que podemos designar de “língua dominante” (Silva, 2005, p. 98). A maioria das pessoas adquire ainda uma outra língua, sendo que a sua aquisição pode dar-se em simultâneo com a L1 (no caso do bilinguismo) ou numa fase posterior. As crianças bilingues aprendem o segundo idioma como Segunda Língua (L2) e não como Língua Estrangeira. Relativamente às crianças surdas filhas de pais surdos têm como L1 a LGP que adquirem como Língua Materna. Mas a maior parte das crianças surdas (95%) são filhas de pais ouvintes que não dominam a LGP. Estas crianças surdas adquirem normalmente a LGP como Primeira Língua

no meio escolar. Esta será eventualmente aquela que será adquirida em primeiro lugar, que geralmente se tem mais competência e se fala mais espontaneamente relativamente a outras línguas. Estas mesmas crianças surdas irão aprender o Português como uma Segunda Língua. Entende-se por Língua Segunda o veículo de comunicação que o sujeito necessita para se inserir numa comunidade mais abrangente (Correia, 2011, p. 60). É caso de uma criança surda que tenha como língua materna o domínio da LGP mas que deve dominar o Português escrito e eventualmente falado de forma a compreender e a fazer-se compreender com sucesso. A principal diferença entre os dois conceitos está no grau de exposição às duas línguas (uma criança bilingue é exposta, desde os primeiros meses de vida e ao longo de todo ou grande parte do seu período de aquisição e desenvolvimento linguístico, a duas línguas, que adquire como línguas maternas), enquanto uma Língua Estrangeira é aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar (Silva, 2005, p. 98).

A LGP é também aprendida por pessoas e crianças ouvintes, intérpretes de LGP, professores e pessoas da comunidade educativa das escolas onde estão integradas estas crianças surdas. Para estes a LGP poderá ser considerada Língua Segunda ou Língua Estrangeira dependendo como é aprendida, utilizada e praticada nos mais diversos contextos. Segundo Spinassé:

“A aquisição de uma Segunda Língua e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1...” “Do contrário, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelecem um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a SL desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade” (2006, p. 6)

Ora as crianças ouvintes em Portugal aprendem a LGP como LE no sentido que para eles mesmo sendo uma língua do país onde estão inseridos é uma língua diferente da sua língua materna com cultura e características muito próprias. “A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.” (Secretaria de Educação Fundamental [APA], p. 1998). De facto a aquisição da LGP por parte de alunos ouvintes como refere Correia (2010, p. 15):

Olhos que ouvem... Mãos que falam: Proposta de um guia didático de LGP para alunos ouvintes

“Ao longo do acompanhamento e coordenação dos estágios da licenciatura em LGP da Escola Superior de Educação de Coimbra...constatei igualmente que cada vez mais meninos e meninas ouvintes demonstram interesse em aprender a língua das mãos. “Porquê” Perguntei a alguns? A resposta maioritária, e que me agrada muito registar, foi ”para podermos todos percebermos e brincar juntos”.

Neste sentido entende-se que a LGP desempenhará um papel muito importante na medida em que a sua aprendizagem por parte de alunos ouvintes como LE quebrará com certeza as barreiras de comunicação e contribuirá de facto para a construção de uma sociedade mais justa onde a diferença não é sinónimo de discriminação.

3.4. Língua Gestual Portuguesa, Língua estrangeira: Guia didático

O Ano Europeu das Línguas, que teve lugar em 2001, cujo objetivo era reconhecer a riqueza e variedade de línguas na União Europeia e incentivar a aprendizagem de mais do que uma língua estrangeira e a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), que reúne informação sobre as línguas europeias e as diferentes metodologias de ensino, propondo modelos a seguir, são os grandes marcos a considerar no âmbito da diversidade linguística a nível europeu.

A aprendizagem de uma língua estrangeira exige uma constante atualização dos conhecimentos relacionados com a prática da didática e a prática dessa língua. Os métodos e estratégias de aprendizagem devem considerar os princípios gerais como os referidos no QECR que chamam atenção para a necessidade de basear o ensino nos interesses dos alunos, definir objetivos claros e realistas, usar métodos e programas adequados e avaliar programas de aprendizagem. (Esperança, 2004).A aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes deve seguir, portanto, este caminho.

Alarcão (1999), explorando as várias dimensões que a própria didática pode abarcar, apresenta a sua reflexão sobre o “polissémico conceito”. Segundo esta autora, a didática pode ser encarada em três dimensões, interativas entre si: didática profissional, investigação em didática e didática curricular. A primeira refere-se à atividade desenvolvida pelo professor na sala de aula. Para a autora, o ato de ensinar e aprender “são duas faces da mesma moeda”, constituem um ato comunicativo interativo de carácter pedagógico destinado a preparar o aluno para uma cidadania plena. A segunda dimensão da didática, a vertente da investigação, tem como objetivo realizar trabalhos de investigação que visem o desenvolvimento de um conhecimento sistemático que permita a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e

o desenvolvimento pessoal do aluno. A terceira dimensão enquadra-se no âmbito da didática específica e tem como objeto a didática como espaço curricular de ensino da mesma. Esta vertente integra “os planos curriculares da maioria dos cursos de formação de professores, na intersecção dos processos de ensino e de aprendizagem e da sua relação com o conteúdo a aprender”. É neste sentido que deve surgir o guia didático do ensino da LGP a alunos ouvintes, devendo contemplar as competências específicas e indicadores de desempenho bem como as metodologias didáticas.

De acordo com Tomlinson (1998, p. 2), o material didático refere-se a tudo que é produzido com o objetivo de prover o contato com a língua estrangeira com oportunidades variadas de experiência com o idioma e que possa maximizar o potencial de aprendizagem. Segundo Tomlinson (1998, p. 20) “... as atividades devem requerer que o aluno utilize o conhecimento prévio, a criatividade, o raciocínio lógico e analítico.”. De acordo com Graves (2000, p. 152), o material deve contribuir para que o aluno adquira confiança para utilizar o idioma dentro e fora da sala de aula. É importante que o material possibilite o uso efetivo da língua, motivando o aluno a fazer descobertas, propondo a análise e a solução de problemas. Nesse aspeto, Graves (2000, p. 153) ressalta que as atividades propostas devem ajudar o aluno a desenvolver habilidades específicas da língua, que são necessárias nas situações reais de comunicação. Para isso, devem favorecer a integração das habilidades comunicativas de falar, ouvir, ler e escrever. Além disso, devem apresentar estratégias, que desenvolvam tais habilidades, para que estas possam ser transferidas para outras áreas do conhecimento e especialmente para situações do quotidiano. O desenvolvimento destas competências são muito importantes na aprendizagem da LGP na medida em que os alunos as poderão usar no seu dia a dia em contato com os seus pares surdos, em situações reais.

A promoção de uma competência plurilingue, que favoreça o contacto intercultural entre povos, línguas e culturas passa pelos processos de aprendizagem que possam desenvolver “capacidades, atitudes e habilidades que preparem os sujeitos aprendentes para desempenharem papéis de mediação entre línguas, culturas e contextos, como forma de expressão de uma cidadania crítica.” (Andrade, Araújo & Sá, 2003 p. 490).

Capítulo II
Metodologia de Investigação

1.Construção do objeto de estudo

A escolha do tema para este projeto “Olhos que ouvem...Mãos que falam: Proposta de um guia didático para alunos ouvintes”, foi motivada pela necessidade de se analisar a realidade da aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes como meio facilitador de inclusão dos alunos surdos nas escolas do nosso país, bem como, investigar as competências específicas, indicadores de desempenho e metodologias didáticas a serem utilizadas no ensino da LGP a alunos ouvintes, tal como existe nas outras línguas de modo a se conceber um guia de ensino didático da LGP para uma aprendizagem mais eficaz e eficiente desta língua.

Define-se para esta investigação os seguintes objetivos:

- Analisar a necessidade de a LGP ser uma oferta nas nossas escolas como qualquer outra língua estrangeira;
- Analisar a necessidade da criação de um guia de ensino de LGP destinado a alunos ouvintes do 2º ciclo do ensino básico;
- Analisar as competências linguísticas comunicativas específicas e níveis de desempenho para a elaboração de um guia de ensino de LGP para alunos ouvintes no ensino básico;
- Analisar as atividades didáticas utilizadas, para o ensino da LGP a alunos ouvintes;

Assim nos capítulos seguintes serão apresentados os objetivos, as opções e os procedimentos que guiaram este estudo, assim como a sua descrição e análise de modo a posteriormente ser apresentado o guia didático de LGP para o ensino a alunos ouvintes.

1.1. Formulação de Hipóteses¹¹

As hipóteses têm como objetivo relevante justificar um estudo de investigação e garantir-lhe uma orientação. Resultante da problemática formulada, vão ser enunciadas algumas hipóteses, que irão ou não ser confirmadas no decorrer deste trabalho de investigação. Segundo Quivy e Campenhoudt as hipóteses apresentam-se como “proposição provisória, uma pressuposição que, deve ser verificada” (1998, p.136).

H1:A aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes é já uma realidade existente em algumas escolas do nosso país.

¹¹ A hipótese “fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão de pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.119).

H2: Os formadores/docentes de LGP sentem a necessidade da criação de um guia didático de ensino da LGP à semelhança do que acontece com outras línguas estrangeiras.

H3: Os formadores/docentes de LGP sentem que é benéfico para os alunos ouvintes a aprendizagem da LGP.

H4: Os formadores/docentes de LGP sentem que a LGP deve existir como oferta de escola no nosso país à semelhança do que acontece com outras línguas estrangeiras.

1.2. Tipo de estudo

O estudo que se apresenta é de carácter observacional, tipo descritivo, de metodologia quantitativa por levantamento de dados através de um inquérito por questionário elaborado para o efeito, a partir da pesquisa bibliográfica efetuada.

A opção por este instrumento de recolha de dados justifica-se pela sua adequação à intenção deste estudo, isto é, recolher dados/opiniões dos formadores/docentes de LGP. Com o questionário pretende-se recolher dados credíveis, relevantes e válidos para a resolução desta problemática, bem como confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas.

1.3. Instrumento para a recolha de dados

Para a realização deste trabalho, elaborou-se um inquérito por questionário¹², dirigido a formadores/docentes de LGP, que permitisse investigar as competências linguísticas comunicativa específicas, níveis de desempenho e as metodologias didáticas necessárias à elaboração de uma guia de ensino de LGP.

Através do inquérito por questionário é possível recolher respostas mediante perguntas previamente elaboradas, iguais para todos os respondentes. Sabe-se que esta característica poderá representar desvantagem no caso de o respondente interpretar as perguntas de uma forma que não é a desejada pelo investigador, acabando por não responder ao que se pretendia. Também a interpretação feita pelo investigador das respostas assim obtidas pode não ser a mais exata devido à impossibilidade de clarificar e/ou completar ideias incluídas na resposta. No entanto, pensa-se que esta metodologia de investigação é a mais acertada dado

¹² O inquérito por questionário segundo Quivy e Campenhoudt (1998) consiste: “em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (...) (Quivy & Campenhoudt, 1998 p.188)

que apresenta vantagens como a fácil aplicação num grupo considerável de indivíduos bastante dispersos geograficamente, a garantia do anonimato, a rapidez na recolha e análise de dados, a sistematização, a simplicidade de análise e a utilidade na pesquisa. A investigação por inquérito é um “dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais” (Ghiglione e Matalon, 2001, p.1), considerando-se também que “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados” (Carmo e Ferreira, 1998, p.123).

O inquérito por questionário apresentado no apêndice I é composto por doze questões de resposta fechada¹³, por oito de resposta aberta¹⁴ e por oito de respostas semiabertas. Várias questões de resposta fechada são questões de resposta múltipla e outras questões são de resposta direta com questões filtro.

O questionário elaborado é constituído por quatro partes: a primeira – da questão 1. à questão 3. – é relativa a dados de caracterização da amostra em estudo; a segunda – da questão 4. à questão 9. - visa perceber em que circunstâncias e em que anos de escolaridade é que os alunos ouvintes têm a possibilidade de aprender LGP ; a terceira – da questão 10. à questão 17. - tem como objetivo conhecer as competências linguísticas comunicativas específicas, níveis de desempenho e as atividades didáticas, utilizadas por vários formadores que ensinam a disciplina de LGP a alunos ouvintes; a quarta – da questão 18. à questão 20.- tem como objetivo analisar a opinião de profissionais que ensinam LGP a alunos ouvintes sobre a importância da criação de um guia de ensino para a LGP, bem como a necessidade em que esta seja uma língua que possa existir no nosso país como oferta de escola, à semelhança do que acontece com outras línguas. Para este conjunto de questões, optou-se pela utilização de escalas de atitudes de Likert. No caso da importância de os alunos aprenderem LGP, uma escala de Likert¹⁵ de cinco intervalos (nada benéfico, pouco benéfico, benéfico, algo benéfico,

¹³ As respostas fechadas são aquelas em que o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor” (Hill e Hill, 2009, p. 93).

¹⁴ “As respostas abertas são aquelas perguntas que requerem uma resposta construída pelo respondente, ou seja, a pessoa responde com as suas próprias palavras” (Hill e Hill, 2009, p. 93).

¹⁵ A escala de Likert utiliza-se para fazer o inquirido indicar uma de cinco posições em relação a determinadas afirmações, sobre determinado objeto de atitude, por exemplo, discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte, concordo totalmente e não tenho opinião, atribuindo-se a cada uma delas uma pontuação de 1 a 5. (Pardal & Correia, 1995, p. 72).

“A construção e o uso desta escala regem-se por algumas normas muito simples. Num primeiro momento, há que fazer um levantamento das proposições consideradas significativas em relação à atitude ou opinião que se

muito benéfico) e no caso da necessidade de a LGP ser uma oferta de escola em Portugal, uma escala de cinco intervalos (sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente e nunca).

1.4. Seleção da amostra

O conceito de amostra significa “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida e Freire, 2003, p.103). O processo para se chegar à definição da amostra designa-se amostragem. Em termos de metodologia científica, esse processo deve possuir certos requisitos de modo a garantir a validade dos resultados e a possibilidade dos mesmos serem generalizados a uma população.

Para a concretização do estudo, foi utilizada uma “amostra de conveniência” (Gall, Borg e Gall, 1996), constituída por formadores/docente de LGP que trabalham nas EREBAS das zonas afetas à Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Centro (DREC), de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), do Alentejo (DREA) e do Algarve (DREALG).

Esta opção, de escolha está associada ao facto da investigadora pertencer a este grupo de profissionais que trabalham nesta área e por isso conhecer a realidade destas escolas relativamente ao ensino da LGP a alunos ouvintes. Atualmente em Portugal existem cerca de 23 EREBAS e cerca de 18 em avaliação para a sua constituição como Agrupamentos de Escola e Escolas Secundárias de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, anexo VI e VII. De acordo com os concursos para formadores/docentes de LGP no ano 2010/2011 existem atualmente cerca de 64 profissionais a trabalhar nesta área.

A amostra de estudo é constituída por 21 formadores/docentes de LGP que lecionam ou já lecionaram LGP a alunos ouvintes e que estão espalhados pelas várias escolas de norte a sul do país.

1.5. Procedimentos para a distribuição do questionário

Para chegar à versão final do questionário foi necessário aplicar um pré-teste ¹⁶do questionário, de acordo com os critérios de elegibilidade formadores/docentes de LGP que trabalham nas EREBAS, tendo como objetivo analisar as dificuldades de interpretação e de resposta, face às várias perguntas que o constituem. O questionário foi testado numa pequena amostra de 6 respondentes que incluiu formadores/docentes de LGP dos quais 2 ouvintes e 4 surdos. Os 4 respondentes surdos foram acompanhados por uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa¹⁷ para que não restassem dúvidas na interpretação das perguntas e para verificar se a linguagem utilizada seria perceptível ou não.

Assim na formulação das questões, teve-se a preocupação, já que não se teria a possibilidade de esclarecimentos de dúvidas no momento da inquirição, de integrar vários tipos de perguntas: questões de identificação que se destinam a caracterizarem o inquirido, referenciando a idade, o género, habilitações académicas; e questões de âmbito geral sobre a problemática da necessidade da criação de um guia de ensino de LGP para alunos ouvintes que se destinam a recolherem dados sobre as opiniões e reações do inquirido. A investigadora ao elaborar as perguntas teve algum cuidado no tipo de linguagem utilizada para que fosse o mais simples possível, tendo em conta, a população alvo. Esta foi sem dúvida a maior preocupação dado que este questionário foi aplicado a formadores/docentes de LGP que são na sua maioria surdos e que têm português como segunda língua portanto com alguma dificuldade na interpretação das perguntas e na expressão escrita. Considerando que a maioria dos inquiridos são maiores de 23 anos e que por isso tiveram a sua escolaridade, normalmente em escolas de ensino regular, nos anos 80 e 90, com metodologias ainda oralistas ao invés de ser uma língua segunda que deveriam ter aprendido segundo métodos de ensino específico, depreende-se que ainda dominam com muita dificuldade o português escrito bem como a expressão escrita.

¹⁶ O pré-teste é o “ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito” (Lima, 2000, p. 38).

¹⁷ Consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretem e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, de forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. (artigo 2º Lei nº 89/99 de 5 de julho).

Através deste pré-teste foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, e a adequação das perguntas e, ainda, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos respondentes em termos de aborrecimento ou cansaço.

De um modo geral, todos acharam que as perguntas eram claras, precisas e adequadas, tendo também considerado os tópicos relevantes e suficientes.

A proposta de questionário foi submetida à análise de dois doutorados com experiência em trabalhos de investigação.

O inquérito por questionário foi enviado eletronicamente via e-mail a 44 inquiridos no dia 23 de junho dos quais foram recebidos até ao dia 27 de outubro 21 respostas. Salienta-se ainda que a maioria desta população frequenta a licenciatura de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação de Coimbra e que por isso foi de fácil acesso obter os seus contactos via e-mail. Alguns foram obtidos pessoalmente e outros através de profissionais conhecidos que trabalhando também nesta área na Escola Superior de Educação de Coimbra conseguiram com facilidade obter os seus e-mails.

1.6. Tratamento dos dados

Após a recolha dos resultados em bruto, existe a necessidade de se proceder ao seu estudo, de modo a chegar a ilações que poderão ou não validar as hipóteses da investigação formuladas. Os resultados obtidos foram analisados e tratados através de estatística simples, utilizando, para o efeito, o programa informático “Microsoft Office Excel.

1.7. Limitações do Estudo

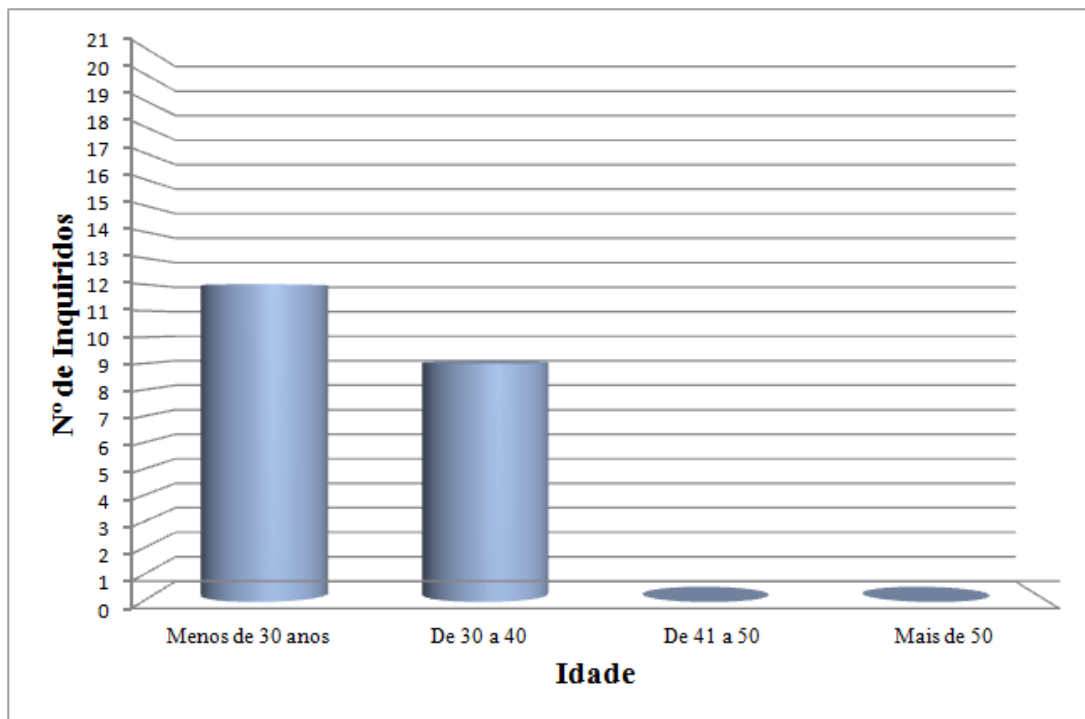
Tendo em conta o prazo de terminação da dissertação de Mestrado, não foi possível obter a amostra que se pretendia, no entanto, apesar desta limitação parece que a amostra é representativa da população dado que existem apenas cerca de 64 profissionais a trabalhar nesta área. O público-alvo não foi muito participativo na medida em que dos 44 inquiridos obtiveram-se apenas 21 respostas e com muito esforço tendo sido enviados vários emails na tentativa de obter o máximo de respostas e de relembrar por várias vezes as pessoas para que dessem o seu contributo nesta investigação.

2. Apresentação e análise de resultados da investigação

A amostra é constituída por vinte e um formadores/docentes de LGP. No entanto a partir da pergunta nº3, 4 dos inquiridos não responderam obtendo a partir dessa questão 17 respondentes, dado que esses 4 não ensinam/ensinaram LGP a alunos ouvintes.

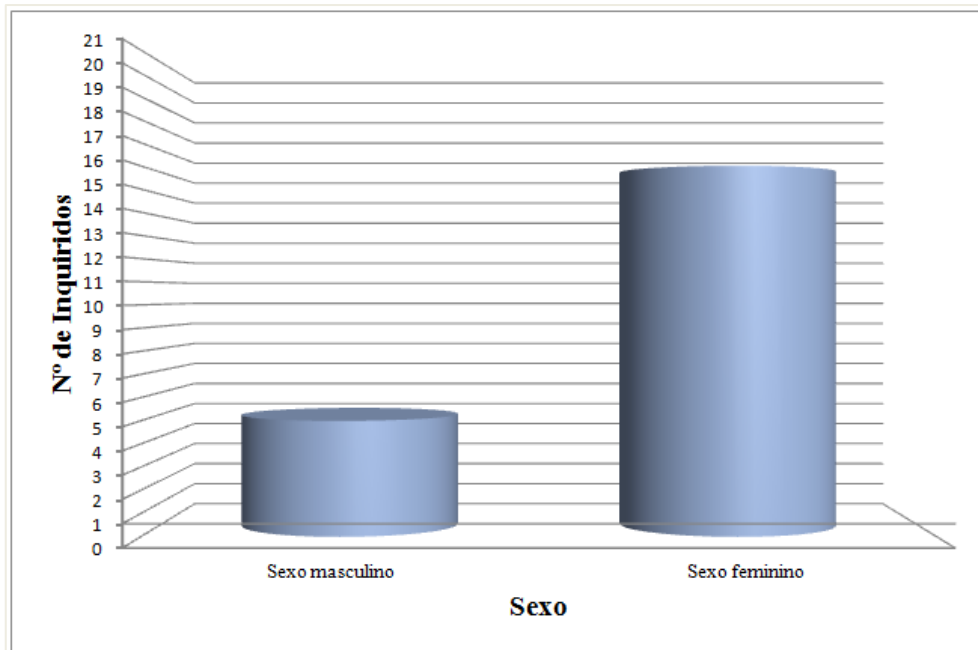
Relativamente à distribuição por idades, constata-se que esta amostra é, predominantemente, composta por formadores/docentes de LGP com menos de 30 anos 57,14%, tendo os restantes inquiridos entre 30 a 40 anos como se pode ver no gráfico 1:

Gráfico I: Distribuição de professores de LGP por idade, em valores absolutos.



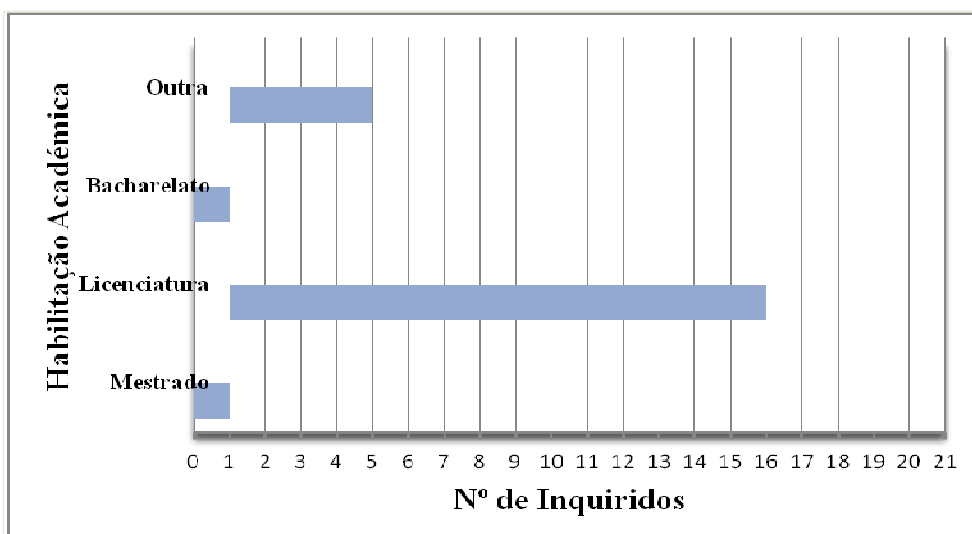
No conjunto de 21 formadores/docentes de LGP, existe um claro predomínio do sexo feminino que constitui 76,19% da amostra, contra 23,81% do sexo masculino.

Gráfico II: Distribuição de professores de LGP por sexo, em valores absolutos.



No que se refere à habilitação académica pode-se referir que dos 21 inquiridos, 76,19% possui uma licenciatura, enquanto 4 apontaram para outra habilitação académica: 12ºano de escolaridade. Nenhum dos inquiridos possui bacharelato ou mestrado o que se compreende pelo facto de a licenciatura em LGP na área da lecionação ter-se iniciado apenas no ano 2005/2008 e de ainda não existirem mestrados específicos de lecionação de LGP.

Gráfico III: Habilitação Académica dos professores de LGP por sexo, em valores absolutos.

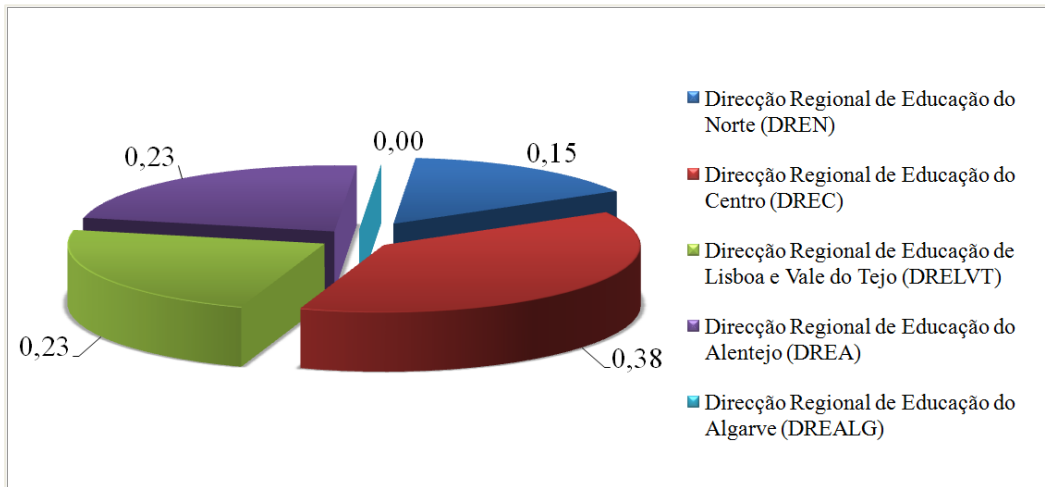


Relativamente à questão nº4 “Qual a escola onde ensina/ensinou LGP a alunos ouvintes?”, uma resposta aberta, 17 inquiridos responderam a esta questão dado que os outros 4 terminaram o inquérito nesta pergunta pois não ensinam ou nunca ensinaram LGP a alunos ouvintes. Verifica-se que dos 17 inquiridos 38,46% trabalham em escolas que pertencem à Direção Regional de Educação do Centro, 23,8% à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, 23,8% à Direção Regional do Alentejo, e 15,38% à Direção Regional de Educação do Norte. Note-se que nenhum dos inquiridos trabalha em escolas afetas à Direção Regional de Educação do Algarve. Embora tenham sido enviados dois e-mails para profissionais que trabalham nestas escolas não se obteve nenhuma resposta. A tabela e o gráfico seguidamente apresentados mostram nitidamente estes dados.

Tabela I: Categorização e distribuição das respostas à questão nº4 “Qual a escola onde ensina/ensinou LGP a alunos ouvintes?”, em valores absolutos.

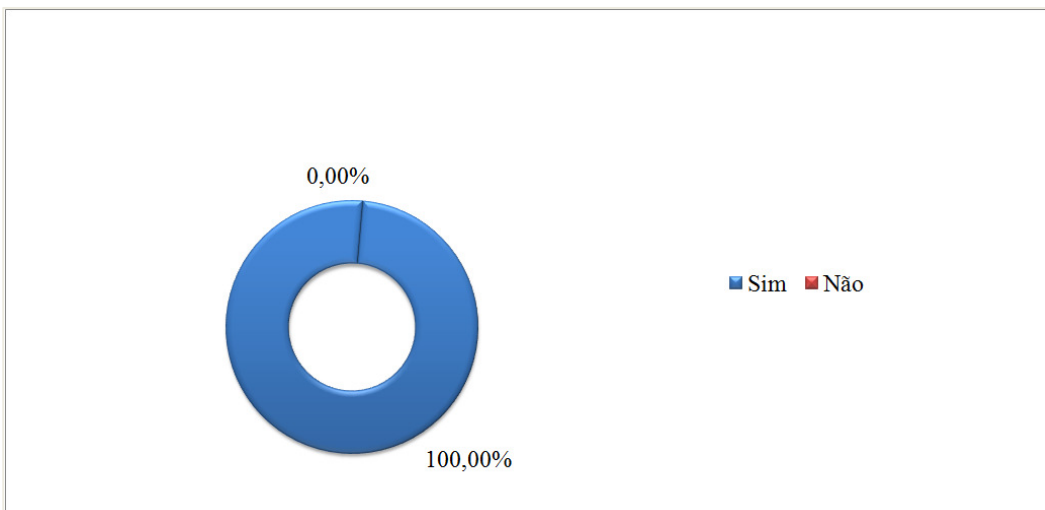
<u>Questão nº4 “Qual a escola onde ensina/ensinou LGP a alunos ouvintes?”</u>	<u>Nº de respostas</u>
Escola EB2,3 Dr. António Chora Barroso (Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado)	1
Escola EB1, JI do Cavaco (Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira de Almeida)	2
Escola EB1 das Laranjeiras (Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos)	1
Escola EB1 JI de Santa Catarina (Agrupamento de Escolas de Santa Catarina)	1
Escola EB1, 2 de Marzovelos (Agrupamento de Escolas de Marzovelos)	1
Escola EB1 da Praceta e EB2,3 Cristovão Falcão (Agrupamento de Escolas nº 2 de Portalegre)	1
Escola EB1 Afonso de Paiva (Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva)	2
Escola Básica Integrada de Santiago Maior (Agrupamento de Escolas nº 3 de Beja)	2
Escola EB2,3 D. Diniz (Agrupamento de Escolas D. Diniz)	2
Escola EB2,3 de Silva Gaio (Agrupamento de Escolas Silva Gaio)	1
Escola Secundária Avelar Brotero	1
Escola EB1 JI da Malagueira (Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora)	1
Escola EB2,3 de Lamações (Agrupamento de Escolas de Lamações)	1

Gráfico IV: Distribuição das escolas onde se ensina LGP a alunos ouvintes por Direções Regionais.



Considerando o ensino de LGP a alunos ouvintes, constata-se através do gráfico V, que o ensino da LGP a estes alunos é já uma realidade em várias escolas do nosso país. Os 17 inquiridos (100%) que ensinam ou ensinaram LGP a alunos ouvintes trabalham em escolas que neste momento oferecem a estes alunos ouvintes a possibilidade de aprenderem a LGP.

Gráfico V: Escolas em que os alunos ouvintes têm a possibilidade de aprender LGP.



Em relação à questão nº 5.1 “Na escola onde trabalha há alunos ouvintes que têm a possibilidade de aprender LGP? Porquê?”, verifica-se notoriamente que o ensino da LGP

acontece nas várias escolas porque está envolvida em projetos ou então encontra-se incluída na formação cívica ou estudo acompanhado das turmas (94,12%). Saliente-se que apenas um dos inquiridos que trabalha no Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora ensina a LGP a alunos ouvintes porque existe a disciplina de LGP como oferta de escola, ou seja, os alunos têm a possibilidade de escolher aprender LGP tal como podem optar por outras línguas estrangeiras como se pode verificar na tabela e gráfico abaixo:

Gráfico VI: Na escola onde trabalha há alunos ouvintes que têm a possibilidade de aprender LGP? Porquê?

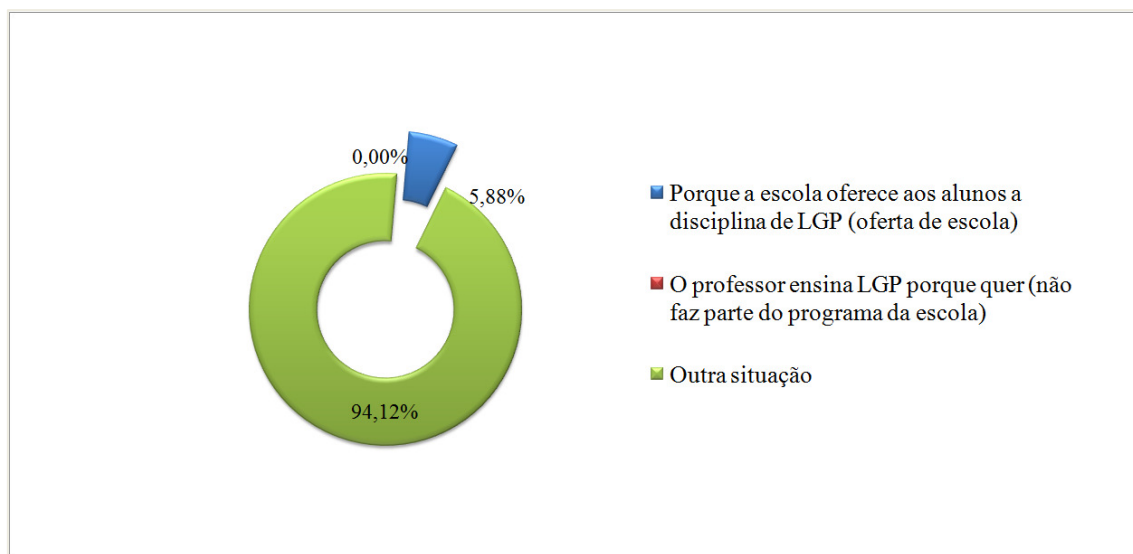


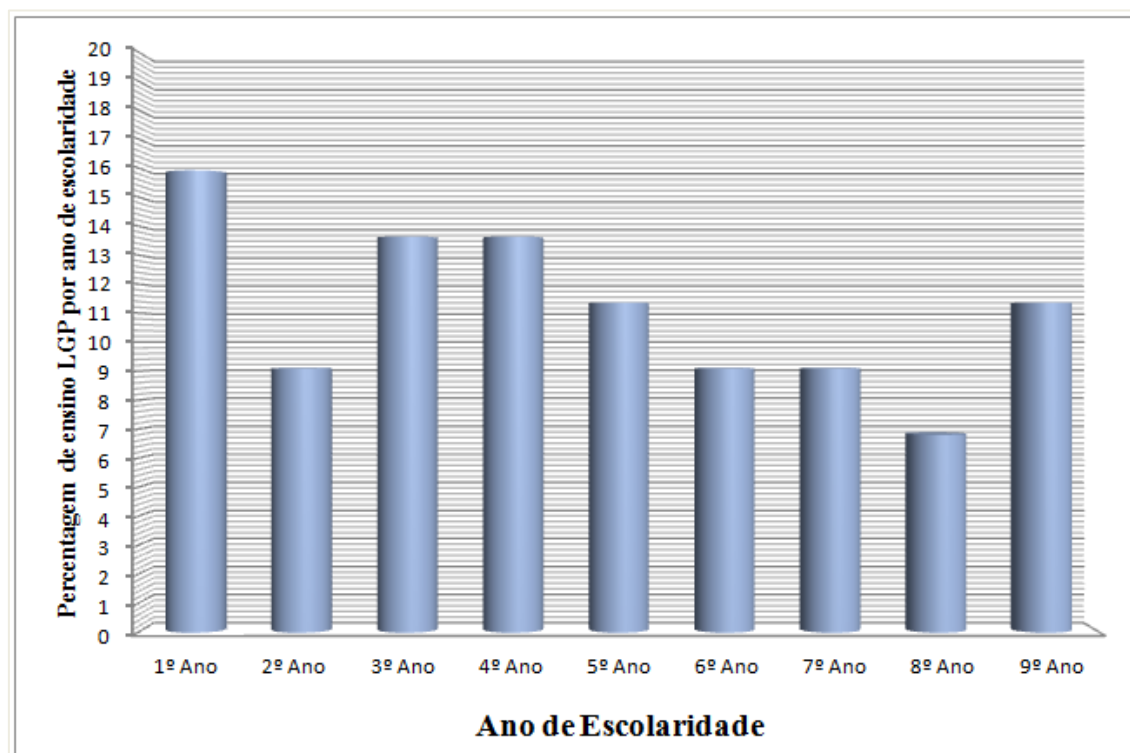
Tabela II: Categorização e distribuição das respostas à questão nº5.1 “Se respondeu outra situação, diga qual?”, em valores absolutos.

Questão nº5.1 “Se respondeu outra situação, diga qual?”	Nº de respostas
“Na aula de estudo acompanhado ou área de projecto, tem LGP incluído”	1
“A LGP é incluída na formação cívica das turmas.”	2
“Na aula de estudo acompanhado”	1
“O professor de LGP tem no seu horário dois tempos lectivos para formação de LGP a alunos ouvintes.”	1
“Projecto elaborado pelo docente de LGP, aprovado em conselho pedagógico como outros projectos.”	2
“Os alunos ouvintes pediram à professora para aprender LGP. A Professora de	1

LGP dispõe de tempos letivos para ensinar LGP em algumas turmas ouvintes.”	
“A escola disponibiliza no horário dos formadores nas horas lectivas 90 minutos para formação a alunos ouvintes onde estão integrados os alunos Surdos.”	9

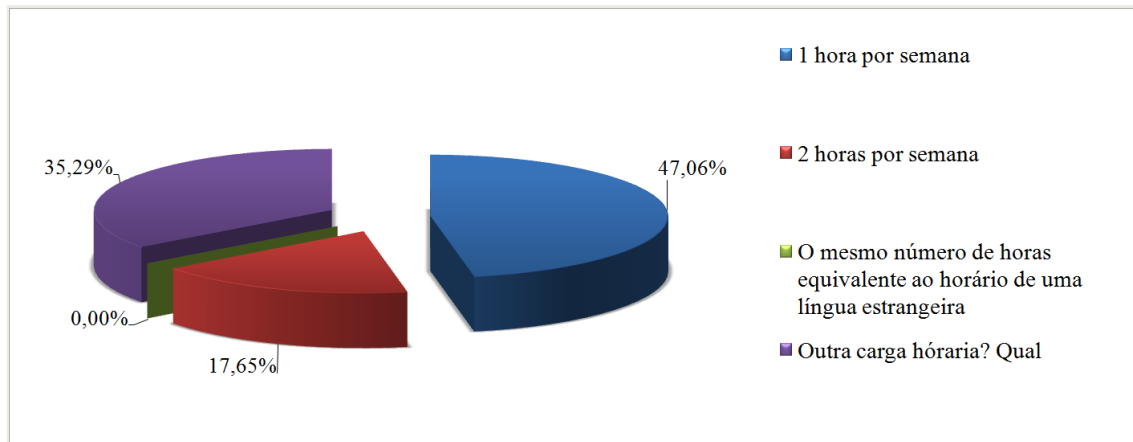
O ensino da LGP a alunos ouvintes reparte-se entre o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico sendo que incide sobretudo o 1º ciclo com uma maior percentagem no 1º ano com (16%) seguido do 3º e 4º ano com (14%). É de salientar também o 5º ano com (11%) e o 9º ano com (12%).

Gráfico VII: Ano de escolaridade que aprende LGP.



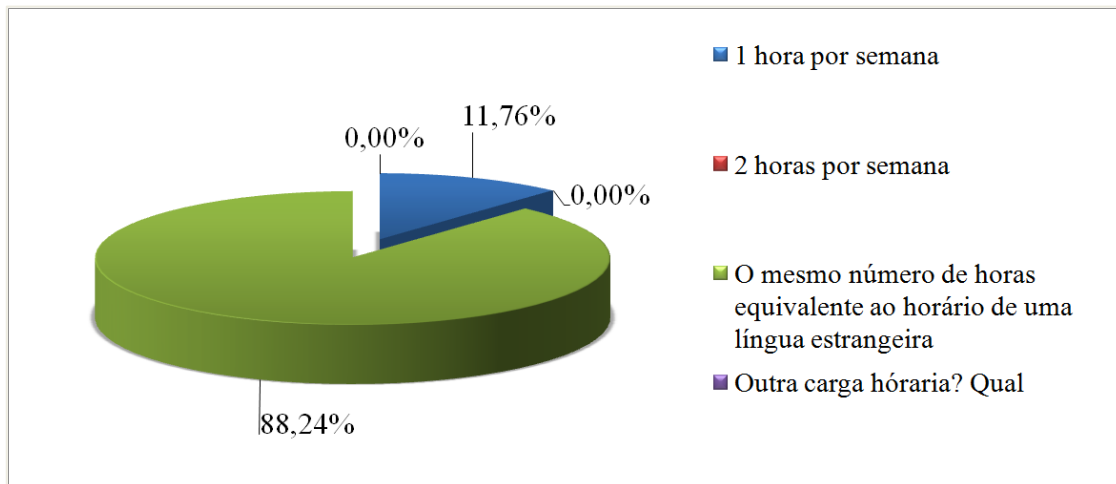
A carga horária semanal para ensinar LGP a alunos ouvintes é maioritariamente de 1 hora por semana (47,06%), enquanto, (17,65%) responderam 2 horas por semana e os outros responderam outra carga horária (35,29%). A carga horária por estes referida é de 45 minutos por semana. É de destacar que em nenhuma situação a LGP é ensinada a alunos ouvintes com a carga horária semanal equivalente a uma língua estrangeira nem mesmo no Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora, onde a LGP existe como oferta de escola.

Gráfico VIII: Carga horária semanal de ensino de LGP a alunos ouvintes.



Verifica-se que (88,24%) dos inquiridos acha necessário que a carga horária semanal necessária para o ensino da LGP é o número de horas equivalente ao horário de uma língua estrangeira e apenas 11,76% acha necessário 1 hora por semana.

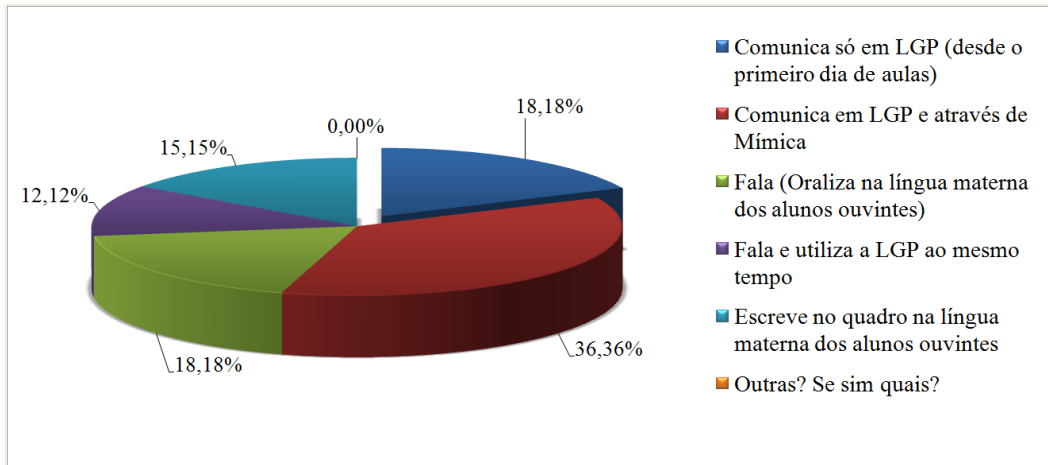
Gráfico IX: Carga horária semanal que os docentes de LGP consideram necessário para o ensino de LGP a alunos ouvintes.



Para assegurar a comunicação no ensino da LGP a maior parte dos formadores/docentes de LGP (36,36%) comunica em LGP e utiliza a mímica, (18,18%) fala (oraliza na língua materna dos alunos ouvintes), (15,15%) escreve no quadro na língua

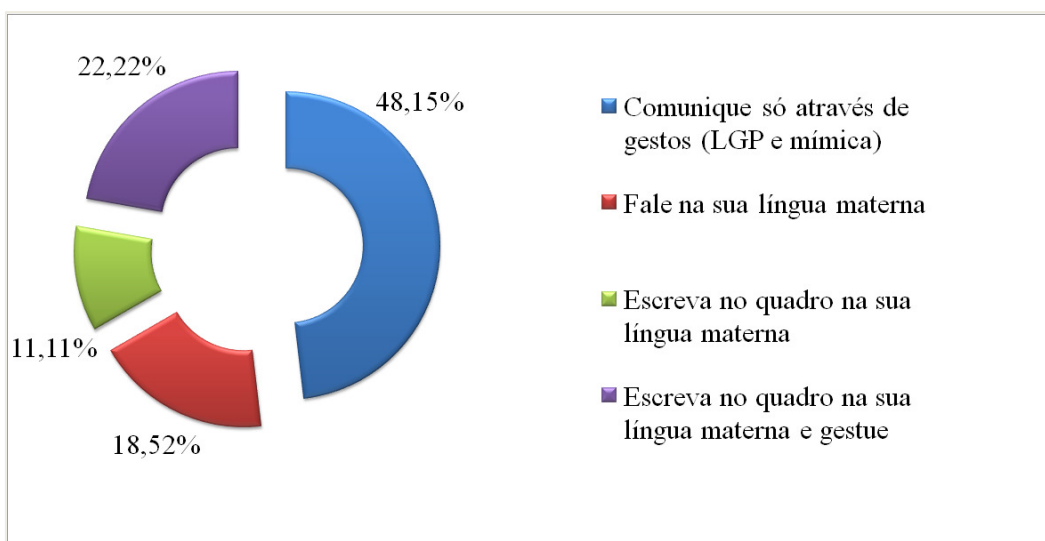
materna dos alunos ouvintes e (12,12%) fala e utiliza a LGP ao mesmo tempo. Verifica-se que nenhum dos respondentes comunica só em LGP desde o primeiro dia de aulas.

Gráfico X: Comunicação utilizada para o ensino da LGP.



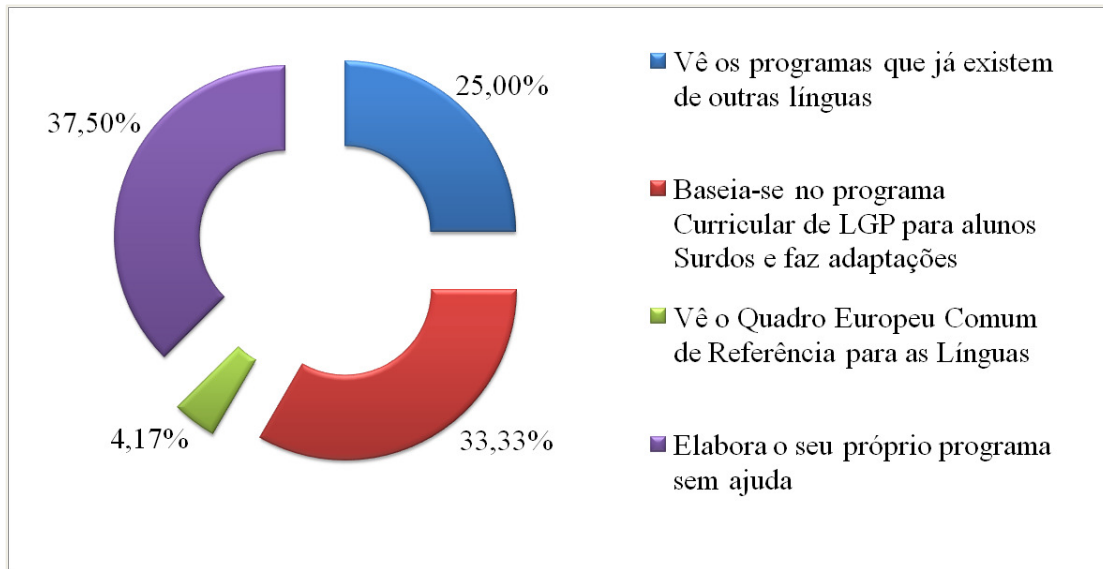
É notável que durante as aulas de LGP os alunos recorrem, tal como quem está a ensinar à LGP e à mímica para conseguir comunicar (48,15%), já (22,22%) para além de gestuar recorre à escrita no quadro para se exprimir, 18,52% fala na sua língua materna e (11,11%) escreve no quadro na sua língua materna. Saliente-se que nenhum inquirido apontou outro tipo de comunicação utilizada.

Gráfico XI: Comunicação utilizada pelo alunos nas aulas de LGP.



Para elaborar o programa de LGP para o ensino a alunos ouvintes, (37,50%) elabora o seu próprio programa sem ajuda, (33,33%) baseia-se no programa de LGP para alunos surdos e faz adaptações e (25,00%) recorre aos programas que já existem de outras línguas.

Gráfico XII: Como elabora, o programa de LGP?



A questão nº11 “Pode especificar como faz a escolha dos temas a ensinar e os objetivos a atingir pelos alunos?”, que pedia uma resposta aberta, demonstra que cada profissional trabalha à sua maneira não havendo uma coerência em relação à escolha dos temas a ensinar.

Tabela III: Categorização e distribuição das respostas à questão nº11. “Pode especificar como faz a escolha dos temas a ensinar e os objetivos atingir pelos alunos?”.

Questão nº11“Pode especificar como faz a escolha dos temas a ensinar e os objetivos a atingir pelos alunos?”	Nº de respostas
“Eu faço conforme ideias básicas do dia a dia.” ¹⁸	1
“Depende da capacidade dos alunos e faço umas pequenas alterações no conteúdo das	1

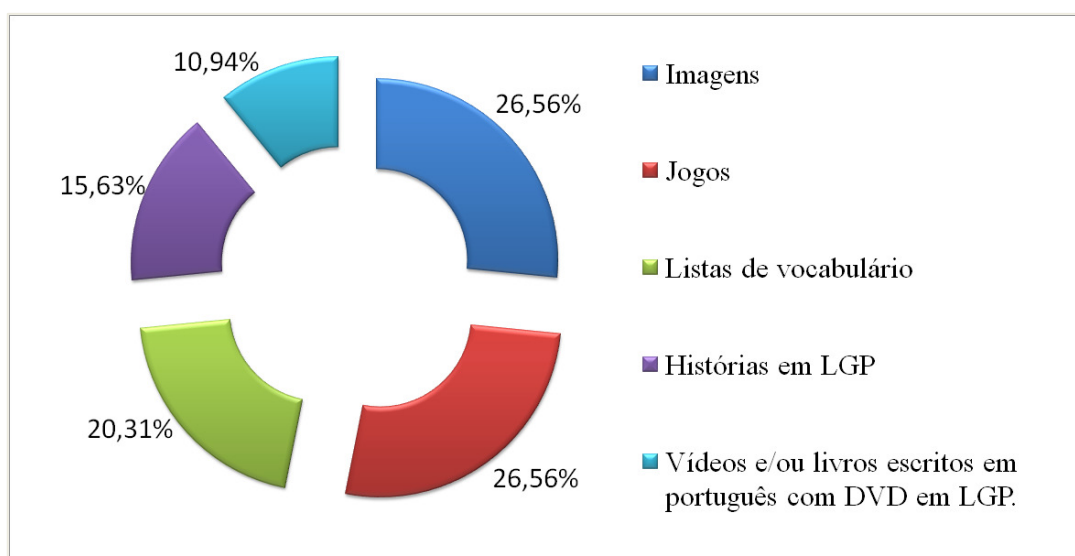
¹⁸ Tendo em conta que alguns dos respondentes são surdos e têm português como segunda língua, como já foi referido, verificam-se alguns erros de expressão ao citar as suas respostas, todavia preferiu-se manter a resposta dada pelos inquiridos com objetivo de preservar o grau de fidelidade necessário a uma análise.

competências.”	
“Temas relacionados com o dia -a -dia e com a cultura Surda.”	1
“Recolho os interesses e as necessidades dos alunos ouvintes e elaboro o programa, acrescento também alguns temas relacionados com datas festivas comemoradas na escola.”	1
“Recolho temas de interesse dos alunos e de alguns manuais, configuração e dactilologia”.	1
“Vários temas com o objectivo de sensibilizar os alunos ouvintes para a comunidade e cultura surda”.	1
“Através do programa de uma língua estrangeira escolho os temas, adequando também às necessidades/ curiosidades dos alunos.”	1
“Os temas são seleccionados tendo em conta os programas e conteúdos das outras disciplinas estrangeiras contendo também alguns objectivos do programa curricular de LGP que se adequem ao ensino a ouvintes. Os objectivos e conteúdos dependem do nível de conhecimentos de LGP dos discentes.”	1
“Eu escolho os temas a ensinar de modo a facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. Por exemplo: Verbos, família, comida etc...”	1
“Sigo os programas existentes das outras línguas e faço algumas adaptações.”	1
“Temas básicos relacionados dia a dia.”	1
“Temas básicos de uso quotidiano, de forma a dar-lhes algumas noções de conversação com as pessoas surdos.”	1
“Escolho temas ligados dia a dia dos alunos.”	1
“Ao elaborar o meu próprio programa baseio-me nos temas que os alunos gostam mais e tento de uma maneira geral que esses mesmos temas se adequem de maneira a estes mesmos alunos poderem participar, em LGP, nas actividades da escola.	1
“Tendo em conta a minha turma, que era muito interessada elaborei um plano, com base no currículo de línguas estrangeiras e claro na minha opinião. Comecei por falar da Língua Gestual, o que é ...o porquê da sua utilização...o que é uma pessoa Surda (um conjunto de perguntas e características dos mesmos), depois avancei com jogos de mímica vs LGP...para verificarem a diferença....e depois fui para o vocabulário, tentando sempre integrar a construção de frases simples, depois fui sempre adaptando de forma a que o vocabulário e as frases fossem funcionais no dia a dia. “	1
“Escolho os temas ligados dia a dia e também cultura surda.”	1
“Normalmente no início, selecciono temas básicos e depois desenvolvo consoante os	1

alunos. Por “exemplo um tema de meses do ano para quem está aprender, ensino os meses do ano, faço jogos para adquirirem melhor os gestos, faço perguntas como por exemplo o mês do aniversário.”	1
---	---

Para ensinar LGP a alunos ouvintes, os inquiridos referiram utilizar vários materiais didáticos. O tipo de material didático mais utilizado pelos formadores/docentes de LGP são os jogos (26,56) e as imagens (26,56%). Também recorrem às listas de vocabulário (20,31%), às histórias em LGP (15,63%) e vídeos e/ou livros escritos em português com DVD em LGP (10,94%).

Gráfico XIII: Materiais utilizados para ensinar LGP a alunos ouvintes



Quando se pede aos inquiridos para especificarem outros materiais e como os utilizam para ensinar os temas, uma resposta aberta, dos 17 inquiridos apenas responderam 6.

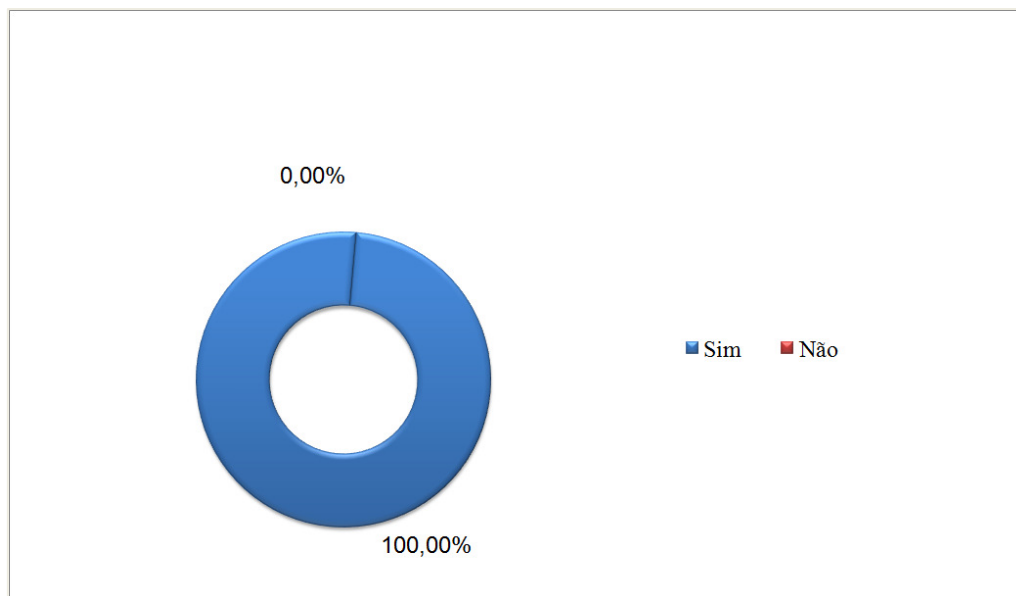
Tabela IV: Categorização e distribuição das respostas à questão nº12.1. “Pode especificar outros materiais e como os utiliza para ensinar os temas?”

Questão nº12.1. “Pode especificar outros materiais e como os utiliza para ensinar os temas?”	Nº de respostas
“Computador para visualizar algumas filmagens realizadas pelos colegas surdos e/ou pela docente. PowerPoint “	1
“Powerpoint , fotocopia, gestual.”	1
Utilização das TIC, como por exemplo PowerPoint., bandas desenhadas com o objectivo	1

de desenvolver a produção gestual, diálogo sobre diferentes temas da actualidade para desenvolver a produção e percepção gestual.	
“power point e material pergunta resposta.”	1
Eu elaboro fichas informativas (com o gesto e a palavra), que no início de um tema, dou a cada aluno. Como só têm LGP uma vez por semana é complicado os alunos assimilarem o gesto de uma aula para a outra sem qualquer tipo de suporte. Também uso o PowerPoint nas aulas há medida que surge temas novos. Também uso frases de modo, a que os alunos, possam utilizar o vocabulário que aprenderam na aula. Também elaborei um jogo, intitulado “ Trivial Gestual, baseado no Trivial Pursuit.	1
” Ensino vocabulário de um tema, escrevo ou mostro no projector a palavra escrita com a imagem e faço o gesto, os alunos fazem o mesmo gesto e assim sucessivamente. Depois faço a revisão e um jogo. Depende do tema.”	1

Para ensinar LGP a alunos ouvintes dos 17 inquiridos todos referiram que definem competências comunicativas. (100%).

Gráfico XIV: Competências comunicativas.



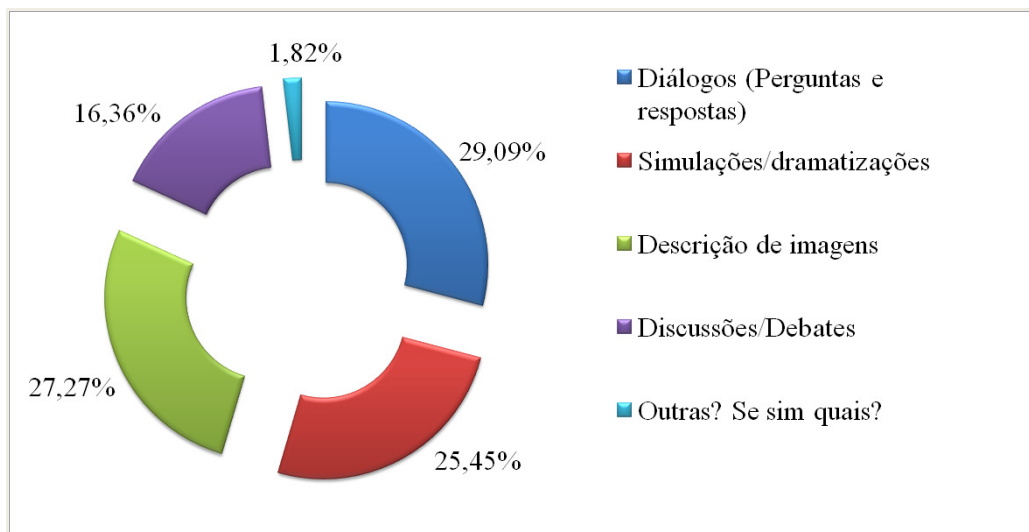
Quando se pede aos inquiridos para definirem quais são as competências comunicativas definidas, uma resposta aberta, dos 17 inquiridos responderam apenas 12.

Tabela V: Categorização e distribuição das respostas à questão nº13.1. “Se sim quais as competências comunicativas definidas?”

Questão nº13.1 “Se sim quais as competências comunicativas definidas?”	Nº de respostas
“O objectivo é proporcionar uma boa comunicação entre alunos ouvintes e surdos no dia a dia.”	1
“Através de mímica ou das imagens.”	1
“Ter atenção visual aos gestos, aprender a ter a vez de falar ...”	1
“Conseguir comunicar em LGP	1
” Interação através da LGP entre alunos surdos e ouvintes abrangendo a produção e compreensão.”	1
”Conseguir comunicar em LGP. Os alunos deverem interessados e compreender e mais fácil entender as respostas. Se os alunos não tiverem interessados e assim complica mais Não responder bem simples.”	1
“Entender a cultura surda e as regras gramaticais.”	1
“Retenção de vocabulário, dactilologia, capacidade de conversação, expressão gestual (produção) e compreensão Gestual.”	1
“Defino estratégias durante as aulas de perguntas respostas (diálogos).”	1
“Pergunta/ resposta”.	1
“As competências comunicativas definidas pela escola. Critérios de avaliação definidos pela escola. “	1
“As competências iam ao encontro de o aluno conseguir perceber a informação transmitida, e reencaminhá-la adequadamente ao contexto. “	1

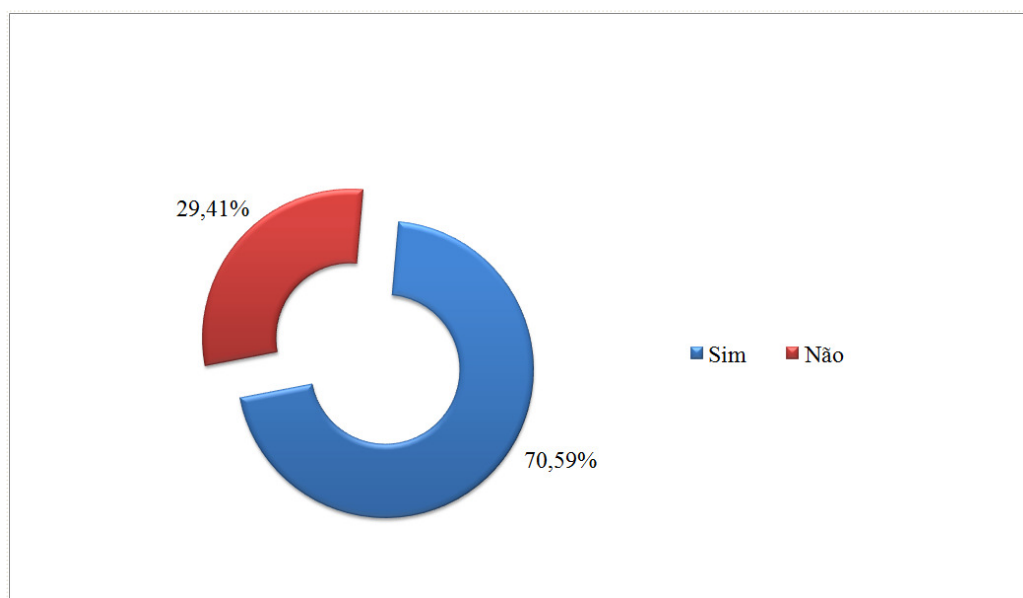
Quando questionados os inquiridos sobre as atividades didáticas utilizadas para os alunos desenvolverem competências comunicativas todos responderam a esta questão. As atividades mais utilizadas são os diálogos (29,09%), a descrição de imagens (27,27%) e as simulações/dramatizações (25,45%) e (16,36%) utiliza as discussões e os debates. Apenas (1,82%) referiu utilizar ainda outras atividades para além das expostas. Utiliza “jogos didáticos pedagógicos adaptados à LGP (sopa de letras, jogo do telefone, bingo, lotaria, dominó, quem é quem...)”.

Gráfico XV: Atividades didáticas utilizadas para o desenvolvimento de competências comunicativas



No que se refere à definição de competências linguísticas (70,59%) afirmaram definir competências linguísticas para o ensino da LGP e (29,41%) referiram não as definir.

Gráfico XVI: Competências linguísticas



Quando questionados os inquiridos sobre “Se sim quais são as competências linguísticas definidas?”, uma resposta aberta, dos 17 inquiridos responderam 8. Os outros 9 inquiridos embora referissem que definiam competências linguísticas, quando se pede para referirem essas competências, não respondem à questão.

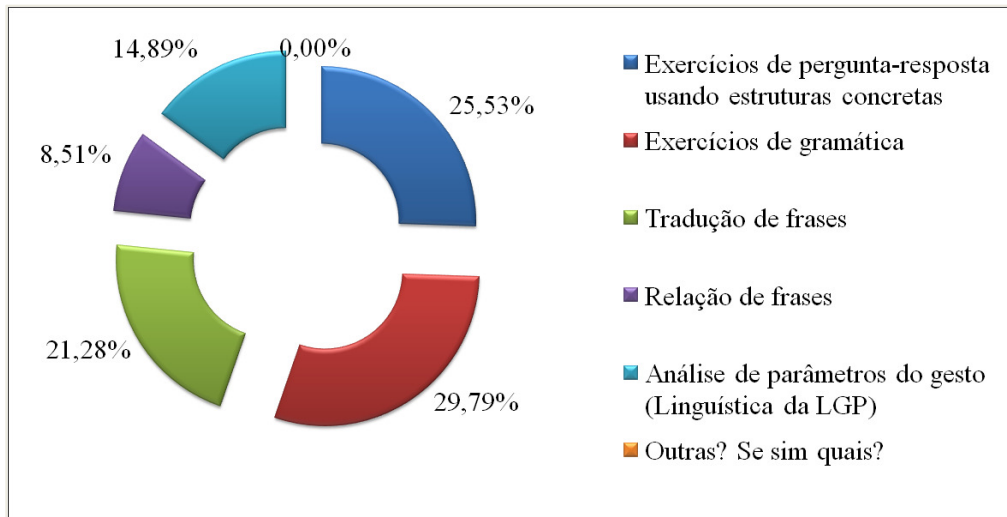
Tabela VI: Categorização e distribuição das respostas à questão nº14.1. “Se sim quais as competências linguísticas definidas?”

<u>Questão nº14.1 ”Se sim quais as competências linguísticas definidas?”</u>	Nº de respostas
“Na comunicação é importante que o aluno ouvinte perceba o aluno surdo.”	1
“Tentar mostrar as imagens e corrigir a gramática como para a estrutura dos surdos.”	1
“Saber gestualizar a estrutura da LGP.”	1
“Cultura Surda, estrutura frásica (ordem frásica), gramática (morfologia, sintaxe), parâmetros da LGP”	1
” Competências estabelecidas no programa curricular de LGP.”	1
“Gramática, Sintaxe, estrutura da frase, queremas”.	1
“O tempo disponível era muito pouco, e como tal as questões linguísticas não foram muito aprofundadas. No final do ano, os alunos, na sua maioria, eram capazes de realizar frases simples, obedecendo, as regras gramaticais da LGP. Um ou outro aluno era capaz de mais, mas os erros eram muito frequentes!”	1
“Perceber a estrutura da língua é inversa ao português, a postura e o enquadramento ao comunicar LGP ...”	1

Embora 5 dos inquiridos não tenham referido quais eram as competências comunicativas definidas e 9 não tenham referido competências linguísticas quando se pergunta que “tipo de actividades didáticas utiliza para os alunos desenvolverem essas competências” todos referiram utilizar atividades para as definir. As atividades mais utilizadas para desenvolverem as competências linguísticas são os exercícios de gramática (29,79%), exercícios de pergunta resposta usando estruturas concretas (25,53%), tradução de frases (21,28%), análise de parâmetros dos gestos (14,89%) e relação de frases (8,51%). No entanto quando se pede para referirem outras atividades utilizadas para desenvolver estas competências apenas um dos inquiridos sugere utilizar outras atividades. “Pesquisas sobre a

Cultura Surda (comparação entre a cultura surda e ouvinte) ”; “Interpretação de músicas (LP para LGP e vice-versa)” e leitura de histórias (que incluam personagens surdas para sensibilizar os alunos ouvintes); “Elaboro exercícios em que incluo frases, também recorro a poemas e a canções com o objectivo de os alunos perceberem a complexidade da LGP.”

Gráfico XVII: Atividades didáticas utilizadas para o desenvolvimento de competências linguísticas.



Para fazer a avaliação dos alunos 11 dos inquiridos referiram utilizar uma avaliação formativa (64,71%), 2 utilizam a avaliação sumativa (11,76%) e 4 responderam utilizar outro tipo de avaliação (23,53%).

Gráfico XVIII: Modalidades utilizadas na avaliação dos alunos.

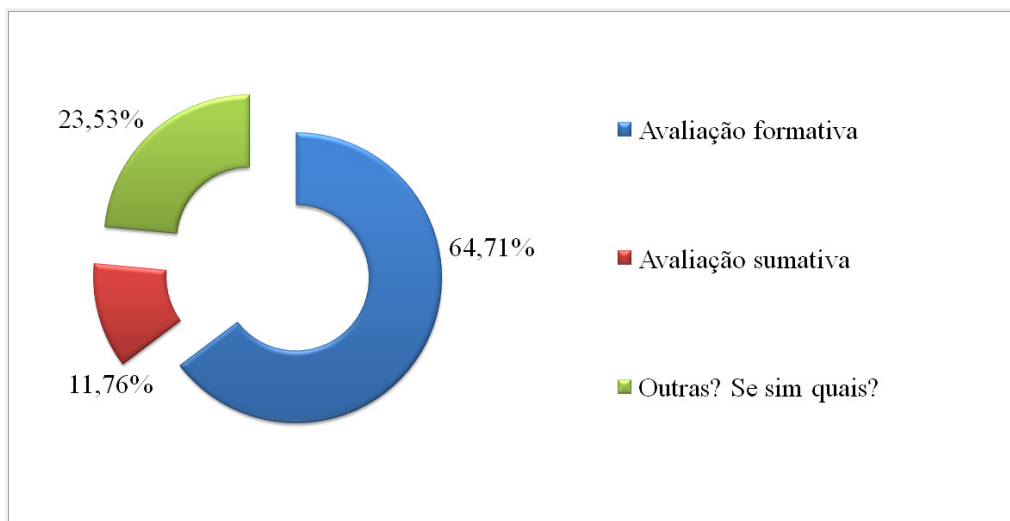


Tabela VII: Categorização e distribuição das respostas à questão nº15. “Outras, sim quais?”

<u>Questão nº15 ”outras se sim, quais?”</u>	Nº de respostas
“Eu não faço avaliação dos alunos”	2
“Avaliação Contínua e sistemática, através da observação constante ao longo das actividades desenvolvidas. Não tem avaliação”	1
“Fiz um relatório para cada aluno, tendo em conta o seu desempenho nas aulas. Não era atribuída nota.”	1

No que se refere à questão “como regista essa avaliação?”, uma resposta aberta, foram obtidas 14 respostas dado que 3 já tinham referido não fazer avaliação dos alunos (tabelaVII).

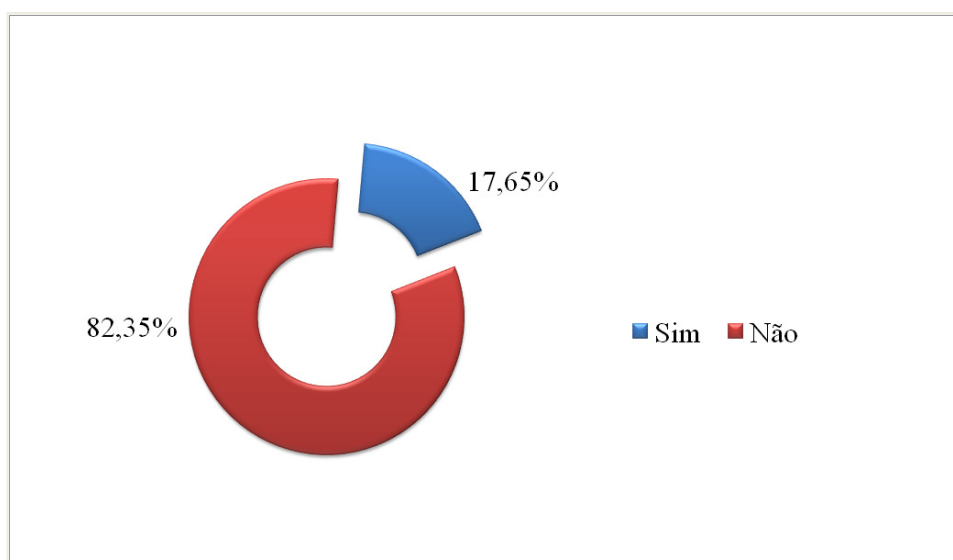
Tabela VIII: Categorização e distribuição das respostas à questão nº15. “Como regista essa avaliação?”

<u>Categorização das respostas à questão nº15 ”como regista essa avaliação?”</u>	Nº de respostas
“Através dos vídeos.”	1
“Observação.”	1
“A avaliação não era registada, devido ao modelo utilizado na avaliação dos alunos (observação contínua). É de referir que esta disciplina funcionava como um suplemento, pois era lecionada num dos tempos atribuídos ao DT (este também assistia/participava às aulas). Não eram atribuídas classificações quantitativas, a docente fazia apenas uma pequena síntese qualitativa aos alunos e DT (oralmente) “	1
“Digo aos alunos se foi positiva ou normal... Todos os alunos ouvintes conseguem usar a Língua Gestual Portuguesa mas é normal que tem alguns erros, Não conseguir usar com as mãos e tem mais dificuldades. Tudo perfeito é impossível...”	1
“Em vídeo”	1
“Registo em formato vídeo e escrito”	1
“Filmagem.”	1
“Em relatórios de avaliação.”	1
“Vou tomando notas do seu desempenho ou faço gravações em vídeo.”	1

Esta avaliação é registada através de vídeo. Cada aluno faz o seu teste individualmente.	1
“Fazia anotações para mim no final de cada aula, acerca de alunos que se destacaram pela positiva ou negativa e porquê.”	1
“Registo em formato vídeo e escrito”	1
“Ao longo das aulas vou vendo a evolução dos alunos. Faço sempre uma revisão.”	1

O QERC determina o nível de proficiência da língua dos seus alunos. Dos 17 inquiridos (82,35%) referiram seguir o QERC para determinar o nível de proficiência da língua dos alunos, enquanto, (17,65%) referiram não o utilizar.

Gráfico XIX: Utilização do QERC para determinar o nível de proficiência dos alunos.



No que se refere à questão “Se não se baseia no QERC explique como determina o nível de conhecimento dos alunos?”, uma resposta aberta, dos 14 inquiridos que referiram não utilizar o QERC, apenas 8 nos responderam.

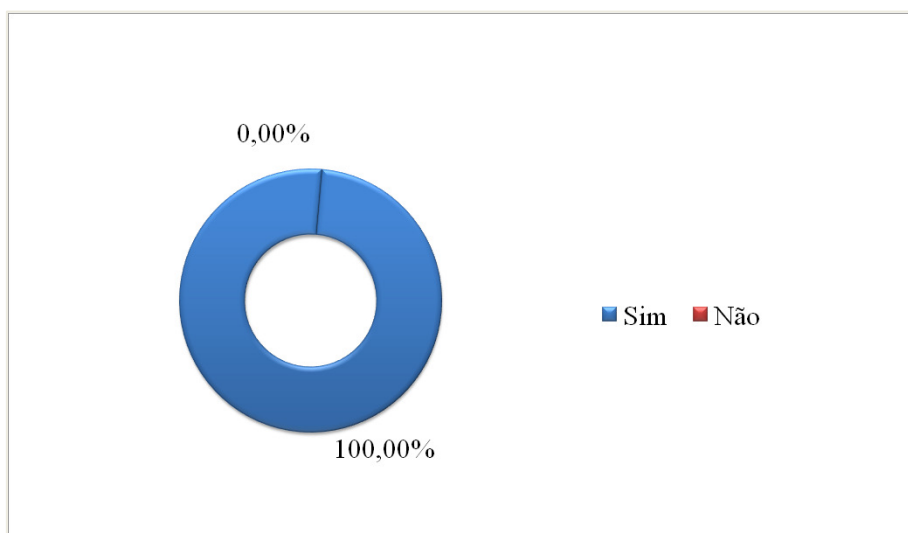
Tabela IX: Categorização e distribuição das respostas à questão nº17.1. “Se não se baseia no QERC explique como determina o nível de conhecimento dos alunos?”

Questão nº17.1 “Se não se baseia no QERC explique como determina o nível de conhecimento dos alunos?”	Nº de respostas
---	-----------------

“Eu avalio a forma como o aluno desenvolve a comunicação em LGP”.	1
“Através por contacto com as pessoas surdas.”	1
“Aquisição LGP e interacção.”	1
“Pelo desenvolvimento da aquisição de conhecimentos uma vez que não é uma disciplina.”	1
“Como normalmente só ensino o nível básico, o nível é determinado na capacitação de manter uma conversa muito simples, através de “frases feitas.”	1
“Baseio-me no que os alunos me mostravam, relacionando os conhecimentos de cada um. Não foi dada uma nota a cada aluno, mas sim uma abordagem as competências/ objetivos alcançados.”	1
Pelo desenvolvimento da aquisição de conhecimentos uma vez que não é uma disciplina.	1
“Através do programa de LGP.”	1

Dos 17 Inquiridos que lecionam a LGP a alunos ouvintes todos referiram sentir necessidade de um guia de ensino para LGP tal como existe para as outras disciplinas estrangeiras.

Gráfico XX: Necessidade sentida pelos formadores/docentes de LGP para a existência de um guia de ensino também para a LGP tal como existe para as línguas estrangeiras.



No que se refere à questão “Se respondeu sim explique porquê?”, uma resposta aberta, foram obtidas a seguintes respostas:

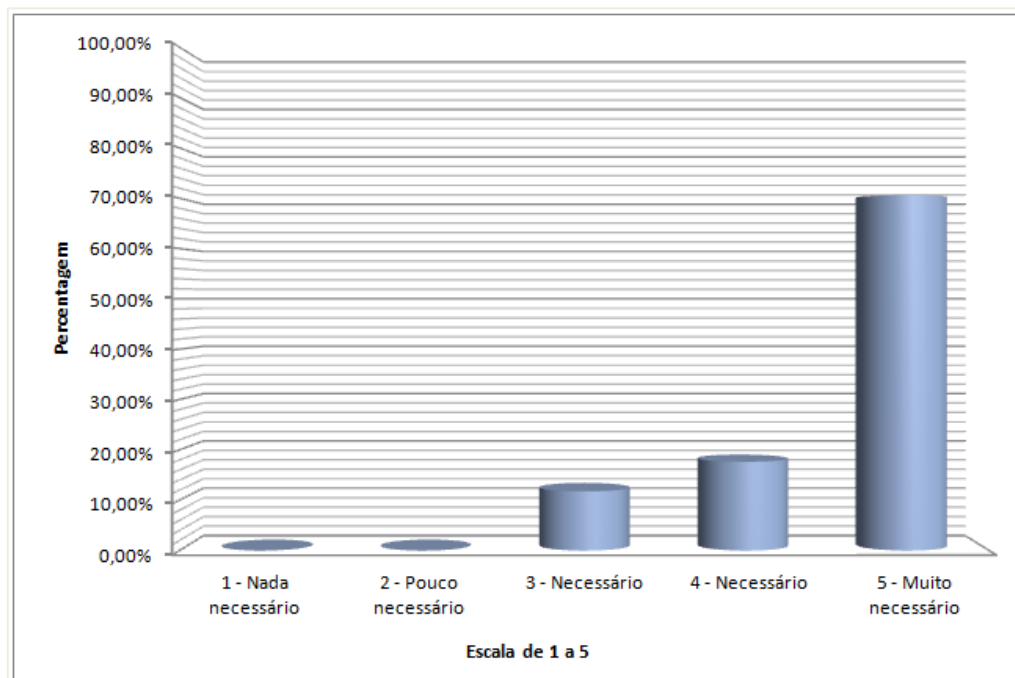
Tabela X: Categorização e distribuição das respostas à questão nº18 “Se respondeu sim explique porquê?”

Questão nº18 “Se respondeu sim explique porquê?”	Nº de respostas
“Porque a LGP deve ser vista como uma língua igual às outras, tal como é”.	1
“Devia ter mais regras e obrigações.”	1
“Importância da EREBAS.”	1
“O guia de ensino ajudava os docentes no ensino da LGP, mas principalmente regulamentava esse mesmo ensino. “	1
“Faltam materiais de ensino como já existe para por exemplo português e outras línguas. E também para que possa ser igual em todos o país.”	1
“Acho que deviam ser com as outras línguas. “	1
“Se houvesse esse tal documento a LGP seria ensinada da mesma forma nas diversas escolas e o docente teria um guia onde pudesse recorrer quando precisasse”	1
“Porque é importante que se estabeleça uma igualdade entre a LGP e as outras línguas.”	1
“Sinto grande necessidade de um guia para LGP uma vez que não existe nada específico para o programa de lecionação da língua. Cada professor em cada escola decide por si e é negativo pois não há um padrão definido, assim como níveis e objetivos a atingir para os discentes. Tal como as outras línguas deveria existir um guia onde todos os docentes pudessem consultar para a lecionação, tendo em conta os conteúdos, estratégias e algumas sugestões de materiais didáticos.”	1
“Porque a Língua Gestual Portuguesa deveria ser ensinada de uma forma uniforme e coesa por todo o país e não como cada professor/formador entende. Um guia seria uma grande ajuda para todos os professores/formadores de LGP, e seria uma mais valia para o ensino desta língua.”	1
Porque eu sentir dificuldade ensinar LGP alunos ouvintes. Porque não há materiais nem documentos para podermos ver.	1
“De forma a credibilizar o ensino da LGP e a proporcionar o ensino da mesma a todos.”	1
“Se existem programas que regulamentam o ensino de outras Línguas, também sou da opinião que a LGP tenha um programa que nos ajude, a nós, docentes, a	1

fazer um melhor trabalho, orientado como qualquer outra língua.	
“A LGP é uma língua tal como todas as outras, como tal tem o mesmo direito da existência de um programa curricular. Eu fiz um programa tendo em conta a minha turma, os meus conhecimentos, que não eram muitos uma vez que era o meu primeiro ano de trabalho, e outros programas existentes. “	1
“Sinto é necessário porque eu sentir dificuldade no ensino de LGP a alunos ouvintes. Não existe um documento para nós podermos consultar. Só existe para outras línguas.”	1
“Porque não sabemos com ensinar LGP a alunos ouvintes. Cada um ensina diferente. Não há materiais.”	1
“Explicar as estratégias do ensino.”	1

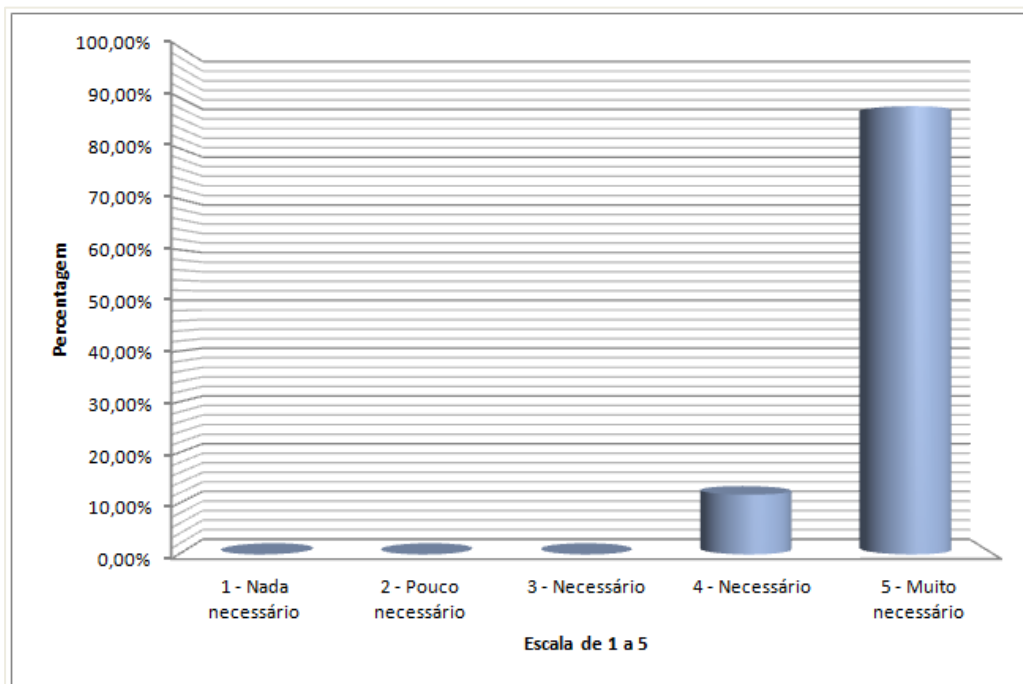
Em relação à pergunta “Numa escala de 1 a 5 indique se é benéfico para os alunos ouvintes aprenderem LGP (em que 1 significa nada benéfico e o 5 muito benéfico) (11,8 %) achou algo necessário, (17,6%) achou necessário, enquanto, (70,6%) acha muito necessário.

Gráfico XXI: Necessidade de os alunos aprenderem LGP.



No que se refere à pergunta “Numa escala de 1 a 5 indique a necessidade de esta língua ser uma oferta de escola no nosso país (em que 1 significa nada benéfico e o 5 muito benéfico) verifica-se que (10%) acha necessário e (90%) acha muito necessário.

Gráfico XXII: Necessidade de a LGP ser uma oferta de escola nas escolas do nosso país.



Quando se pede aos inquiridos para explicarem porque é que acham necessário a LGP ser uma oferta de escola obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela XI: Categorização e distribuição das respostas à questão nº20 “Explique porquê?”

Questão nº19 “Explique porquê?”	Nº de respostas
“Para que haja igualdade para todos”.	1
“Para ter facilidade na comunicação. Todos os professores, auxiliares de direção que tenha contacto com os alunos surdos devia ser obrigados a saber LGP para comunicar com os alunos surdos.”	1
“É importante que a LGP seja igual a outras disciplinas e também para que ouvintes conheçam o mundo dos surdos.”	1

“Para poder comunicação alternativa com as pessoas surdas.”	1
“A LGP é uma língua aprovada e constitucionalizada no nosso país. A comunidade surda é cada vez maior, seria um benefício para todos a aprendizagem desta língua e a melhor forma de o fazer é nas escolas (o mais cedo possível) e através de oferta de escola.”	1
“Porque é muito importante para este País ter a LGP, para os ouvintes ter comunicação com os surdos e também através nas escolas e trabalhos e outros assuntos. Na minha opinião que os ouvintes deviam aprender a nossa Língua Gestual Portuguesa é como nos aprendemos a Língua Portuguesa da segunda língua escrita.”	1
“Se os alunos ouvintes podem optar pela língua que mais lhes interessa não faz muito sentido que, no leque de escolhas, não esteja incluída a LGP uma vez que é uma língua do nosso país. Por outro lado a comunicação com a comunidade surda seria facilitada com a aprendizagem de LGP nas escolas. E desta forma estaríamos a promover a igualdade dado que nem os ouvintes nem os surdos ficariam prejudicados pela barreira da comunicação. “	1
“Uma vez que o nosso país defende a inclusão, deveria começar-se por aprender as línguas oficiais no nosso país desde cedo, tal como se aprende as línguas estrangeiras. No dia a dia encontramos pessoas surdas em diferentes meios e se todos adquirissem esta língua a barreira de comunicação não seria um problema com tem sido até aos dias de hoje.”	1
“Porque a aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes derruba as barreiras da comunicação entre surdos e ouvintes.”	1
“É uma língua como qualquer outra, provavelmente mais essencial para quebrar a barreira da comunicação entre surdos e ouvintes. É uma língua que deve ser respeitada, tal como as outras, e merece estar no seu devido local. Se assim fosse, muitas mais escolas e crianças aprenderiam LGP e a integração dos surdos seria muito mais fácil quer na escola, quer na sua vida diária (em tarefas como ir a um supermercado ou a uma loja), quer um dia mais tarde no mundo do trabalho.”	1
“É importante porque mais fácil a inclusão das crianças surdas nas escolas.”	1
“A LGP é uma língua, logo merece ser tratada como tal.”	1
“Porque importante para incluir alunos surdos nas escolas.”	1

“No âmbito de uma Escola Inclusiva, em que o objectivo é inserir todos os alunos num mesmo contexto escolar, acho muito benéfico que todas as escolas tenham LGP de modo a que esta mesma “Inclusão” seja possível. É necessário que estes alunos se sintam bem no seu ambiente escolar, que se sintam integrados, em que todos os elementos da Comunidade Escolar (professores, funcionários e os seus próprios colegas) saibam comunicar com eles e que os entendam e vice-versa.”	1
“Se lutamos pela igualdade de direitos e pela inclusão a LGP deveria estar incorporada nas ofertas de escola do nosso país.”	1
“Por causa inclusão e também para facilitar comunicação entre surdos e ouvintes”.	1
“Acho importante aprender LGP, tal como aprender inglês. Pode ser útil, como por exemplo comunicar com um surdo em qualquer sítio, pode encontrar um surdo em um lugar que precise de ajuda, ou mais tarde ter alguém na família surdo ...”	1

3. Síntese dos resultados

Após a apresentação e discussão dos resultados obtidos irá apresentar-se agora uma síntese retomando a pergunta de partida e as hipóteses consideradas tentando analisar de que forma esta investigação permitiu a sua confirmação.

Tendo em conta a pergunta de partida “Quais as competências linguísticas comunicativas e níveis de desempenho específicos que devem integrar um guia de ensino de LGP para alunos ouvintes no 2º ciclo do ensino básico?” responder-se-á à questão que se colocou.

Para se realizar este trabalho definiu-se na primeira hipótese, designada como H1, onde se pretendia verificar se a aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes é já uma realidade existente em algumas escolas do nosso país. Pela análise e discussão dos resultados, conclui-se, que, de facto, a aprendizagem da LGP nas EREBAS é já uma realidade de norte a sul do país gráfico IV, tabela I. Dos 21 inquiridos apenas 4 dos profissionais não ensinam ou nunca ensinaram LGP a alunos ouvintes. Constata-se notoriamente que o ensino da LGP acontece nas várias escolas porque está envolvida em projetos ou então encontra-se incluída na formação cívica ou estudo acompanhado das turmas. Saliente-se, no entanto, um dos inquiridos que trabalha no Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora que ensina a LGP a alunos ouvintes porque existe a disciplina de LGP como oferta de escola gráfico VI, tabela II indo por isso ao encontro a um dos objetivos principais deste estudo. Averigua-se ainda que o ensino da LGP a alunos ouvintes acontece entre o 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico sendo que incide sobretudo o 1º ciclo com uma maior percentagem, gráfico VII. No entanto preferiu-se elaborar um guia para o 5º e 6º anos. Tendo em conta que no 1º ciclo os alunos já têm inglês obrigatório e considerando que nesta fase as crianças estão a iniciar a leitura e a escrita acha-se que não seria proveitoso iniciar nesta fase uma outra língua. Todavia o guia de ensino apresentado pode ser adaptado a todos os ciclos

Com a segunda hipótese designada H2 pretendia-se verificar se os formadores/docentes de LGP sentem a necessidade da criação de um guia didático de ensino da LGP à semelhança do que acontece com outras línguas estrangeiras. Atendendo às opiniões referidas pelos profissionais desta área observa-se, que, 100% da amostra, gráfico XXI, referiu sentir essa necessidade. Este dado não é surpreendente, tendo em consideração

que ao se consultar a Direção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular¹⁹ (DGIDC) existem documentos com os programas de várias línguas estrangeiras, enquanto para a LGP existe apenas o programa de LGP para alunos surdos ainda que também muito recente. Os formadores/docentes de LGP revelam dificuldade na elaboração do programa e algum desconhecimento no que se refere às competências a atingir pelos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. De facto, observa-se que existe uma grande discrepância nos programas utilizados por estes profissionais, estando cada um a trabalhar ao seu jeito e à sua maneira dado que cada um define os próprios temas a ensinar e os objetivos a atingir. Não existe uma coerência no ensino desta língua a alunos ouvintes gráfico XII, tabela III.

Verifica-se também alguma pobreza e pouca criatividade no que se refere à utilização de materiais didáticos recorrendo ainda muitos deles a listas de vocabulário gráfico XIII. Por outro lado apenas 6 responderam quando se pediu para especificarem outros materiais por eles utilizados para além dos expostos na pergunta. No entanto é de referir que um dos inquiridos revelou adaptar jogos à LGP elaborando um jogo, intitulado “ Trivial Gestual, baseado no Trivial Pursuit” tabela IV. De facto, pensa-se ser este o caminho a seguir pois tanto a utilização de materiais multimédia como os jogos são uma maior motivação para o ensino aprendizagem se tornar mais produtivo.

Nota-se ainda que nos seus programas muitos dos profissionais não definem competências comunicativas e linguísticas. Embora tenham indicado afirmativamente definir estas competências, gráfico XIV, quando se pediu para as especificarem apenas 12 inquiridos o fizeram tabela V. O mesmo acontece relativamente às competências linguísticas gráfico XVI e nesta uma maior dificuldade, porque quando se pediu para as especificarem apenas 6 dos inquiridos o fizeram tabela 6. O facto de alguns inquiridos não terem respondido a estas questões pode demonstrar que não perceberam o que são competências linguísticas e comunicativas embora a sua definição estivesse explícita nas questões, e por isso na realidade não as definem.

Por outro lado quando se pediu para especificarem outras atividades utilizadas para o desenvolvimento destas competências para além das expostas, apenas 1, referiu utilizar outras atividades. “jogos didáticos pedagógicos adaptados à LGP (sopa de letras, jogo do telefone,

¹⁹ A Direção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular é a entidade do Ministério da Educação responsável pela criação dos instrumentos normativos, pedagógicos e didáticos necessários para que as escolas e professores desempenhem eficazmente a sua função.

bingo, lotaria, dominó, quem é quem...) ” para as competências comunicativas e “Pesquisas sobre a Cultura Surda (comparação entre a cultura surda e ouvinte) ”; Interpretação de músicas (LP para LGP e vice-versa), leitura de histórias (que incluam personagens surdas para sensibilizar os alunos ouvintes), exercícios de frases e poemas e canções com o objetivo de os alunos perceberem a complexidade da LGP.” para as competências linguísticas.

Com a hipótese H3 pretendia-se confirmar se os formadores/docentes de LGP sentem que é benéfico para os alunos ouvintes a aprendizagem da LGP. De facto não restam dúvidas, existindo um consenso geral relativamente ao facto de a LGP ser necessária nas escolas do nosso país como oferta de escola, pois, 90% da amostra referiu ser muito necessário e 10% necessário. Gráfico XXI.

Por fim com a última hipótese H4 pretendia-se verificar se os formadores/docentes de LGP sentem que a LGP deva existir como oferta de escola no nosso país à semelhança do que acontece com outras línguas estrangeiras. Não existem dúvidas pois 90% da amostra referiu ser muito necessário e 10% necessário, gráfico XXII. Em relação a esta hipótese ainda se verificou porque é que estes profissionais acham necessário que a LGP exista como oferta de escola, tabela XI. Da qual se salienta uma resposta de um dos inquiridos “Uma vez que o nosso país defende a inclusão, deveria começar-se por aprender as línguas oficiais no nosso país desde cedo, tal como se aprende as línguas estrangeiras. No dia a dia encontramos pessoas surdas em diferentes meios e se todos adquirissem esta língua a barreira de comunicação não seria um problema com tem sido até aos dias de hoje.”

Deste modo, conclui-se que o ensino da LGP nas nossas escolas e a elaboração de um guia de ensino de LGP que especifique as competências específicas, os indicadores de desempenho e os materiais didáticos pedagógicos será o caminho a percorrer.

Capítulo III

Apresentação do guia didático de LGP **para o 5.º e 6.º anos de escolaridade**

1. O guia: Proposta para uma educação inclusiva

Este documento “Guia didático de LGP para alunos ouvintes” surge da análise dos dados empíricos recolhidos aos formadores/docentes de LGP que permitiu concluir que se justifica atualmente a conceção de uma proposta de guia didático para o ensino da LGP a nível do ensino básico no nosso país.

Este guia contempla as competências específicas e indicadores de desempenho bem como as metodologias didáticas necessárias para a aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes. Pretende-se com este documento um suporte de prática docente, um instrumento de suporte didático que contribua para o desenvolvimento global dos alunos. Este deverá portanto ter em consideração as suas necessidades, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem.

“O uso da língua - que inclui a aprendizagem compreende as acções que realizam as pessoas que, como indivíduos e como agentes sociais, desenvolvem uma série de competências, tanto gerais, como competências comunicativas, em particular. As pessoas usam as competências que têm à sua disposição em diferentes contextos e sob diversas condições e restrições, com o fim de realizar actividades de língua que implicam processos par produzir e receber textos relacionados com temas em domínios específicos, usando as estratégias que parecem apropriadas para concretizar as tarefas que têm de realizar” (Fialho & Izco, 2008, p.5).

Assim sendo, a aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes, promove a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo outro, o sentido de interajuda, a cooperação e a solidariedade, enquadrando a escola numa perspetiva inclusiva e facilitando o processo de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Além disso, sendo a LGP uma língua visuo-motora, cuja produção se processa através de gestos e expressão facial e corporal, e cuja perceção se realiza através da visão, estimula nos alunos a capacidade de concentração e memorização, sensibilizando-os para a diversidade linguística e cultural.

O guia didático de LGP, que a seguir se apresenta é destinado para o 5.º e o 6.º ano do 2.º ciclo do Ensino Básico. Corresponde aos objetivos e competências do nível essencial - Utilizador elementar, A1 e A2, descritos no QECR, anexo VIII.

Deverá constituir-se como um fio condutor e regulamentador de prática docente a par de outras línguas. É suscetível a alterações tendo em conta o contexto educativo e pessoal dos alunos.

2. Referências de base

Para a elaboração deste guia seguiram-se, os elementos orientadores que se apresentam:

- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001);
- Programa de Português L2 para alunos surdos (2011);
- Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2007);
- Currículo Nacional para o Ensino Básico. Competências Essenciais (2001);
- Programa de Espanhol – Nível iniciação 5º e 6º anos de escolaridade (2008);
- Programa de Alemão – Língua estrangeira I do 2º ciclo do ensino básico;
- Programa de Inglês e organização curricular do 2º ciclo do ensino básico;
- Programa de Generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do Ensino Básico;
- Programa de Português do Ensino Básico (2009)

3. Fundamentos e conceitos-chave

A aprendizagem da Língua Gestual por parte de alunos ouvintes contribuirá para o seu desenvolvimento integral na medida em que estes poderão utilizá-la no seu dia a dia em contexto adequado aquando da comunicação com os seus pares surdos. Para isso deverá privilegiar-se na aprendizagem desta língua competências específicas da disciplina.

É por isso necessário referir as noções explicitadas no QECR, no CNEB²⁰ e no PPEB²¹.

Entende-se por competências o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”. (Reis et al., 2001, p.15).

As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As atividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de receção ou de produção. As competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão do

²⁰ CNEB (Currículo Nacional para o Ensino Básico).

²¹ PPEB (Programas de Português do Ensino Básico).

oral e a expressão oral; as competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita (Reis et al., 2009).

“Por compreensão do oral entende-se a capacidade para atribuir significado a discursos orais. Esta competência envolve a recepção e descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória;” (Reis et. al., 2009,p.15). Por expressão oral entende-se,

“a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação;” (Reis et al., 2009, p.16).

Enquanto, por conhecimento explícito da língua, entende-se

“a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro. O conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa.” (Reis et al., 2009, p.16).

O descritor de desempenho indica o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. “Cada descritor articula conteúdos programáticos com operações de diversa natureza o do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo;” (Reis, et.al., 2009). Assim o descritor de desempenho indica aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento (Reis, et.al., 2009).

Como já se viu a LGP é uma língua visuo-manual, porém, possui propriedades linguísticas universais comuns a todas as línguas. Assim, depois de serem apresentadas as competências base da língua oral que são também partilhadas, como se verá por uma língua gestual, enunciam-se as competências definidas no programa curricular da disciplina de Língua Gestual Portuguesa, enquanto primeira língua da comunidade surda: Interação em LGP que abrange a produção e compreensão de enunciados. Pretende-se que o aluno expresse fluentemente pensamentos e sentimentos, segundo as regras de uma comunicação visual e ajustando a produção ao contexto e ao interlocutor; Estudo da Língua: Conhecer e analisar os aspetos gramaticais da LGP e das suas variações socioculturais, estudar a origem dos gestos e a sua evolução; e a LGP, Comunidade e Cultura: Conhecer os diversos aspetos culturais e

históricos que definem a Comunidade Surda, pela sua implicação direta ou indireta na vida das pessoas Surdas ao longo do tempo.

4.Domínios temáticos

A aprendizagem de uma língua implica o uso dessa mesma língua em situações concretas de comunicação. De acordo com o QECR as atividades linguísticas podem ser classificadas no interior de quatro domínios distintos, o domínio público, o domínio privado, o domínio educativo e o domínio profissional.

“O domínio público refere-se a tudo aquilo que se relaciona com as interações sociais comuns) organismo na área da administração e dos negócios, serviços públicos, atividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os media, etc...).” (QECR, 2001, p.36). “O domínio privado abrange ainda as relações familiares as práticas sociais do indivíduo” (QECR, 2001, p.36). “O domínio profissional cobre tudo aquilo que diz respeito às actividades e às relações no exercício das suas profissões.” “O domínio educativo trata do contexto de aprendizagem formação geralmente de tipo institucional e tem como objectivo a aquisição de conhecimento ou de capacidades específicas. (QERC, 2001, p.36).

Em cada domínio, as situações de comunicação podem ser descritas em termos dos locais e os tempos nos quais elas ocorrem; as instituições ou organizações que as controlam; as pessoas envolvidas; os objetos (animados e não animados) do meio circundante; os acontecimentos que se dão; as operações levadas a cabo pelas pessoas envolvidas; os textos produzidos nestas instituições; (Fialho & Izco, 2008).

Para além das funções comunicativas, as estruturas linguísticas, o léxico e a gramática também se devem referir os aspetos culturais e históricos que definem a cultura surda, referente ao uso desta língua. Assim definiu-se para a aprendizagem da LGP conteúdos de acordo com os domínios apresentado no QECR de forma a considerar o conhecimento do aluno em relação à sua língua materna e ao conhecimento do mundo, para que a aprendizagem seja significativa. Esta sequência dos conteúdos é uma tentativa de ajustar o ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno.

5. Avaliação

A função da avaliação é orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. A avaliação indica descrição e explicação, é um meio de se compreender o que se alcança e porquê. Torna-se, desse modo, uma atividade fulcral do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá a possibilidade do professor melhorar o ensino, possibilitando correções no seu percurso, e retorno ao aluno sobre o seu próprio desenvolvimento.

Deste modo considera-se que a avaliação das aprendizagens deverá ser realizada utilizando uma avaliação formativa. É que como refere Condemarín e Medina “...a avaliação não deve ser considerada como um processo separado das actividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema” (2005, p. 14). A avaliação formativa é um processo contínuo de recolha de informação sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos que deve refletir-se no planeamento das aulas feitas pelo professor (QECR, 2001 p. 254).

Pensa-se portanto que avaliação deve ser vista como uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre sempre que um aluno está em contacto com o gesto, compreende mensagens, ou produz um enunciado, dentro do encadeamento de uma determinada atividade. Esta avaliação do conhecimento dos alunos serve também para que o professor possa reformular as suas aulas e ter consciência se é necessário ou não adaptar os conteúdos, e mudar as atividades e estratégias.

6. Autoavaliação

A autoavaliação tem como objetivo a prática de reflexão dos alunos sobre a própria aprendizagem. É importante que os alunos consigam identificar as áreas que dominam e aquelas a que sentem mais dificuldade e que por isso têm que trabalhar mais. (QECR, 2001).

Desta forma, o professor pode falar com os alunos e ajudá-los a refletir sobre o seu trabalho, o seu progresso e as suas aprendizagens., como se pode ver na tabela abaixo da autoria da investigadora:

Tabela XII: Grelha de avaliação que pode ser utilizada para avaliar uma unidade temática.

Tema “ a sala de aula”			
			
Sou capaz de me expressar com gestos sobre o que está na minha mochila.			
Sou capaz de perguntar gestualmente ao meu colega o que está na mochila dele.			
Sou capaz de fazer frases simples sobre o que tenho no meu porta-lápis.			
Sou capaz de nomear gestualmente os objetos da escola como por exemplo a aula, a professora, o lápis.			
Gostei daquilo que fizemos.			
Esforcei-me ao máximo			
Trabalhei bem sozinho			
Trabalhei bem com o meu colega.			
Trabalhei bem como o meu grupo.			
A minha opinião sobre esta unidade:			

Legenda: Sim  Não  Mais ou menos 

Para se conseguir fazer uma autoavaliação apresenta-se na tabela seguinte, de acordo com o QECR, os descritores propostos para avaliar alguns aspetos relacionados com as competências linguísticas

Tabela XIII: Grelha para autoavaliação²²: Nível elementar Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua adaptado à LGP

Compreensão gestual	A1	A2
	Sou capaz de reconhecer gestos e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família aos contextos em que estou inserido, quando comunicam comigo gestualmente de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.
Produção gestual	A1	A2
	Sou capaz de comunicar gestualmente de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outros gestos, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediatas. Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia a dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa. Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar.

²² Grelha para autoavaliação: Compreender. (QECR, 2001 p. 53).

Grelha para autoavaliação: Falar. (QECR, 2001 p. 54).

7. Orientações didáticas/Conteúdos propostos

Apresentam-se agora procedimentos didáticos para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas. As competências são, portanto, focalizadas de acordo com as competências de produção, de compreensão e de conhecimento da língua.

Enunciam-se também os descritores de desempenho que indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer bem como as competências a desenvolver pelos alunos durante as experiências de aprendizagem.

Propõem-se várias atividades como diálogos, debates, discussões, dramatizações, compreensão de mensagens e vídeos e jogos de forma a desenvolver em contexto adequado de uma forma lúdica competências linguístico-comunicativas.

Portanto os conteúdos propostos têm por base que o uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento, os interesses e as necessidades dos alunos com o objetivo de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção gestual bem como o desenvolvimento de um vocabulário básico.

Os conteúdos estão organizados em torno de quatro domínios o privado, o público e o educativo. E referem-se não só à aprendizagem de conceitos e procedimentos como também ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que a LGP representa no país, aos seus usos na sociedade, ao modo como as pessoas são representadas no discurso, ao facto de que o uso da linguagem envolve necessariamente a identidade social do interlocutor.

Tabela XIV: Grelha para autoavaliação Nível elementar Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua adaptado à LGP

5.º e o 6.º anos do 2.º ciclo do Ensino Básico – Descritores de desempenho e competências			
	5ºano	6ºano	
Competência	Descritores de desempenho	Descritores de desempenho	Atividades/ estratégias
Competências de produção /expressão gestual	• Interagir de forma simples em situações habituais no âmbito da sala de aula, utilizando expressões faciais/corporais adequadas; • Dominar técnicas de atenção conjunta, olhando para um objeto e em seguida para o interlocutor; • Utilizar adequadamente: cumprimentos, despedidas, apresentações, desculpas usando a expressão facial e o olhar; • Formular avisos muito simples; • Usar gestos isolados e frases pequenas para exprimir o que quer e	• Interagir com alguma fluência em situações habituais utilizando expressões faciais/corporais adequadas; • Projetar a melhor disposição do mobiliário e da iluminação para uma boa comunicação visual; • Usar fórmulas habituais de cortesia para chamar a atenção e para cumprimentar a pessoa surda; • Expressar gostos, preferências e desejos, oferecer e pedir ajuda, convidar, aceitar, rejeitar, desculpar-se e agradecer; • Perguntar e responder por dados pessoais; • Pedir e dar informação sobre a localização de um lugar; • Contar ações quotidianas;	• Perguntas e respostas. Após a visualização de um vídeo em LGP, um tema proposto, jogos; • Descrição de imagens, fotografias, desenhos, publicidade; • Apresentação à turma, sobre temas de interesse do grupo: festas, calendários de atividades; • Debates, discussões, sobre temas apropriados a alunos destas idades como por exemplo hobbies, desporto; • Reconto em LGP de uma pequena

	o que não quer; • Pedir e oferecer objetos em contexto de sala de aula; • Perguntar e apresentar dados pessoais (nacionalidade, morada, idade); Fazer apresentações e descrições simples de pessoas, lugares, atividades e interesses; • Recontar de formas simples coisas que lhe aconteceram ou estão a acontecer; • Verificar se o interlocutor compreende; • Pedir repetições e esclarecimentos; • Responder a questões simples em LGP, pessoalmente pelo professor, ou em vídeo, sobre temas conhecidos • Recontar e inventar pequenas histórias através de frases simples com recurso a elementos visuais (imagens, mímica);	• Expressar ideias e opiniões; • Expressar com frases de uso frequente sensações físicas e sentimentos; • Realizar breves apresentações e comunicações sobre temas familiares; • Verificar se os interlocutores compreenderam; • Reformular o dito para confirmar a compreensão. • Estar à vontade diante de uma câmara para filmar curtas histórias; • Analisar a sua própria produção e a dos outros em vídeo para que se aperceba da relação entre a produção de enunciados gestuais e compreensão dos mesmos por quem os visiona • Visualizar pequenos poemas;	história com a introdução desenvolvimento e conclusão; • Dramatização de uma simples peça de teatro; • Apresentação de uma canção em LGP recorrendo á expressão gestual adequada; • Comunicar através da internet utilizando programas adequados para essa conversação gestual para pedir ou transmitir informações simples;
--	---	---	---

Compreensão gestual	• Compreender as perguntas e instruções simples que são dirigidas ao aluno em contexto de sala de aula; • Compreender mensagens muito simples e passa-las a outra pessoa; • Compreender mensagens simples relacionadas com domínios conhecidos (informação pessoal, escola, lazer) sempre que sejam expressos de forma clara e pausada; • Compreender e cumprir instruções simples; • Captar o essencial de anúncios e de mensagens breves e claras em vídeo ou presencialmente; • Compreender pequenos diálogos em LGP relacionados com temas já abordados; • Compreender histórias simples em vídeo;	• Identificar o tema de uma conversa realizada num registo comum, em vídeo ou presencialmente, de forma pausada, mesmo que se percam alguns detalhes; • Seguir uma conversa e compreender o discurso dirigido ao aluno sempre que se possam controlar as lacunas de informação solicitando esclarecimentos ou repetições; • Resumir a informação de uma intervenção em LGP; • Compreender as mensagens relacionadas com o quotidiano; • Compreender as instruções enunciadas claramente e seguir indicações simples; • Captar o conteúdo de anúncios e de mensagens simples com interpretação em LGP; • Captar a mensagem de uma canção simples interpretada em LGP; • Compreender pequenas histórias narradas por pessoas Surdas em presença ou em vídeo;	• Imitações de uma gravação em vídeo ou do professor; • Jogo do telefone; • Jogo do elefante; • Trabalhos individuais em laboratório de línguas; • Visualização de pequenos vídeos com mensagens simples em LGP; • Visualização de pequenos vídeos com histórias simples em LGP; • Visualização de canções com interpretação em LGP; • Visualização em vídeo de diálogos relacionados com temas do dia a dia;
----------------------------	---	---	--

Cultura Surda	• Distinguir o nome gestual do nome próprio; • Analisar o significado e origem do seu nome gestual e dos outros; • Identificar as semelhanças e diferenças entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes; • Explorar as diferenças entre a mímica e a LGP; • Reconhecer algumas adaptações técnicas próprias para os surdos tais como sinais luminosos na escola; • Descobrir na sua escola colegas e /ou profissionais surdos; • Aperceber-se em contacto com algumas pessoas surdas presencialmente ou em vídeo, de algumas variedades existentes na LGP em diferentes zonas do país, respeitando-as e reconhecendo-as com uma riqueza linguística; • Aperceber-se de que as pessoas	• Conhecer alguns acontecimentos mais importantes da história da comunidade surda do seu país, através de testemunhos reais; • Investigar a população da sua escola, recorrendo a entrevistas; • Saber distinguir LGP e mímica, representando mimicamente, de diferentes formas, um mesmo gesto ou frase da LGP e vice-versa; • Perceber em que situação é necessário um intérprete; • Perceber a utilidade e a finalidade dos diferentes tipos de ajudas técnicas; • Aperceber-se da importância da gravação em vídeo como forma de registo da LGP; • Conhecer as novas tecnologias utilizadas pelos surdos nomeadamente o telemóvel e o computador para comunicação em LGP à distância; • Contactar com alunos surdos da sua escola para a realização de várias atividades;	• Exploração de histórias sobre o nome gestual e o nome próprio; • Elaboração de cartazes pelos alunos alusivos às diferenças e semelhanças entre as pessoas surdas e ouvintes para fixar na sala de aula; • Dramatização e filmagem das diferenças entre a mímica e a LGP; • Pesquisa na internet sobre ajudas técnicas para as pessoas surdas; • Entrevista a uma pessoa surda questionando-a com discursos simples sobre o seu quotidiano: Nome, idade, data de nascimento, morada, profissão;
----------------------	---	--	---

	surdas em países diferentes têm a sua própria Língua Gestual que difere da sua;		
Conhecimento explícito da língua	Descritores de desempenho	Descritores de desempenho	Atividades
Plano fonológico	• Descobrir diferentes configurações da LGP; • Descobrir como um gesto é composto por elementos manuais e não manuais; • Reconhecer os parâmetros dos gestos: configuração da mão, localização da palma, movimento, orientação e expressão facial/corporal; • Perceber que a alteração de um parâmetro pode alterar o significado do gesto; • Descobrir alguns pares mínimos de gestos;	• Reconhecer nos gestos bimanuais a simetria dos movimentos; • Reconhecer gestos que derivam da dactilologia; • Perceber a evolução da iconicidade/associação à arbitrariedade; • Reconhecer gestos incorretos;	• Pesquisa sobre o alfabeto gestual e outras configurações; • Jogo da glória em que os alunos têm que indicar um determinado gesto com uma determinada configuração; • Encontrar pares mínimos e fazer frases simples; • Análise dos parâmetros de diferentes gestos;

	• Formar femininos e plurais irregulares relativos ao léxico introduzido;		
Dactilologia	• Descobrir semelhanças e diferenças entre as configurações do alfabeto gestual e a forma escrita das letras; • Praticar a receção e produção do alfabeto gestual; • Soletrar corretamente o seu nome, o nome das pessoas familiares e pequenas palavras do seu conhecimento em dactilologia;	• Perceber as regras de produção e receção de palavras em dactilologia; • Perceber quando se deve recorrer à dactilologia;	• Bingo gestual com a dactilologia de nomes; • Apresentação de uma determinada palavra em dactilologia para que os colegas reconheçam e realizem o gesto referente a essa;
Plano morfológico	• Identificar as regras gerais de mudança de género e número; • Utilizar formas de indicar os plurais em LGP; • Formar femininos e plurais irregulares relativos ao léxico introduzido; • Utilizar as várias formas para a formação do presente, passado e	• Experimentar diferentes processos de formação de gestos por derivação e composição; • Utilizar a forma neutra do verbo com o advérbio temporal para marcar o presente, passado e futuro; Utilizar corretamente a expressão facial adequada (movimento dos olhos, do corpo, da boca e das sobrancelhas), para marcar as várias formas verbais;	• Análise dos femininos e masculinos apresentados em histórias; • Jogos de memória visual em que aparece o singular de um objeto e os alunos têm que encontrar o plural desse mesmo objeto para formar par. • Construir dicionários de gestos

	futuro; • Conhecer verbos agentivos;		com nomes e adjetivos de apoio à expressão gestual;
Classe de gestos	• Distinguir nomes, verbos, adjetivos; • Explorar a utilização de adjetivos; • Aplicar adequadamente os pronomes;	• Perceber e usar diversas formas de formação do plural; • Perceber e usar diversas formas do aspeto verbal;	• Análise de pequenas histórias ou diálogos e distinguir nomes, verbos e adjetivos; • Registo em vídeo das diversas formas de formação do plural; • Construção de um dicionário de nomes por ordem alfabética;
Plano sintático	• Conhecer a ordem das frases simples; • Construir frases simples; • Transformar frases afirmativas em negativas e vice-versa; • Experimentar diferentes formas de juntar gestos para formar frases; • Identificar os constituintes principais da frase;	• Compreender frases complexas e produzi-las; • Praticar o uso de diferentes expressões faciais/corporais nas frases interrogativas e exclamativas; • Trabalhar pequenas frases simples declarativas e afirmativas, imperativas e interrogativas na sua forma afirmativa e negativa; • Modificar elementos de uma frase;	• Exercícios de pergunta resposta utilizando estruturas concretas; • Exercícios de gramática; • Tradução de frases; • Produção pelo professor de frases incorretas em LGP, para os alunos corrigirem;

Plano lexical e semântico	• Distinguir gestos semelhantes quando ao significado e à forma; • Estabelecer relações de forma e de sentido entre os gestos (famílias de gestos, sinónimos e antónimos); • Experimentar diferentes formas de indicar os numerais e a quantidade para indicar quantidades de objetos e de pessoas, os numerais, as horas, os dias, datas, semanas, meses, anos e idade; • Praticar o uso correto dos gestos para o tempo cronológico;	• Compreender diferentes formas de transmitir as mesmas ideias; • Verificar significados múltiplos de um gesto de acordo com o contexto (polissemia);	• Exercícios de sinónimos e antónimos; • Atividades que permitam perceber que a mesma palavra pode ter significados diferentes; • Transformar discursos afirmativos em discursos negativos; • Produzir frases simples mudando o seu valor temporal;
----------------------------------	---	--	--

Tabela XV: Áreas Temáticas e socioculturais de interesse para aprendizagem da LGP

5ºano	6ºano
Falamos com as mãos; Eu e a minha turma; As saudações; Como sou/ Como são os meus amigos; O nome próprio e o nome gestual; O calendário; A sala de aula; A família; O que faz a nossa família; A casa; O nosso dia a dia; O vestuário; Os nossos passatempos preferidos; Os animais; O que comemos e bebemos; O que fizemos no fim de semana;	Eu e os outros; Os países do mundo; A família e os amigos; O tempo; A escola; Os serviços na minha cidade; A saúde; A alimentação; O que fazemos durante o dia; O que vestimos; As profissões; Os meios de transporte; Os passatempos e desportos; As festas; As viagens;

8. Atividades/Tarefas

As experiências de aprendizagem devem ser ativas, significativas e diversificadas. Desde as primeiras aulas, os alunos devem ser estimulados para participarem ativamente nas atividades da sala de aula, de modo, a serem sujeitos ativos nas suas aprendizagens contribuindo assim para o desenvolvimento dos seus saberes e das suas capacidades.

O professor ao realizar as suas tarefas em contextos pedagógicos precisa de ir ao encontro das necessidades e interesses mais imediatos dos alunos, isto é, ter em conta os conhecimentos básicos de que dispõe um aluno desta idade, para conseguir entender as atividades propostas. As tarefas devem ser diversificadas e relacionar diferentes competências em que o aluno tenha por exemplo de comunicar, interagir, pedir ajuda.

Pensa-se que atividades como saber dizer quem são, soletrar o nome, dizer a idade, a nacionalidade, de onde são, ou descrever a família, indicar do que gostam e não gostam, comunicar com outras pessoas e pedir informações, são exemplos de atividades reais e adequadas às experiências e aos conhecimentos dos alunos.

Considera-se também essencial proporcionar aos alunos atividades lúdicas como forma de motivação e empenhamento nas tarefas reconhecendo os jogos como uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua.

Fialho & Izco (2008) referem que,

“Os jogos podem ser orais, escritos ou audiovisuais, como jogos de palavras em anúncios, títulos de jornais etc., ou atividades individuais como passatempos, jogos de televisão e rádio. Os jogos na infância são fundamentais não só na escola, mas também noutros domínios do meio social, porque ajudam ao desenvolvimento cognitivo, facilitam a compreensão e representação da realidade e ajudam a assumir padrões sociais. Por isso, os jogos têm de ser simples e divertidos, ter relevância linguística, ser objetivos e claros.” (2008,p.38).

Apresenta-se de seguida uma planificação de atividades e materiais didáticos variados e motivadores que parecem ser úteis e adequados ao contexto para a aprendizagem da LGP por alunos ouvintes. Os materiais abaixo expostos são da autoria da investigadora.

Tabela XVI: Propostas de atividades para planificação das unidades temáticas

5ºano

Unidade temática	Falamos com as mãos
Atividade	Apresentação do livro “Falar com as mãos” e o “O amigo especial do Gui”. Criação de um cartaz com as diferenças entre “um menino ouvinte e um menino surdo” para afixar na sala de aula;
Descritores de desempenho	Conhecer características e especificidades da cultura surda; Perceber o que é a LGP; Perceber como se comunica com as mãos; Perceber que a mímica é diferente da LGP;
Unidade temática	Eu e a minha turma
Atividade	Elaborar um power point com as “fotos da turma” e apresentar o nome próprio e o nome gestual, apelido, morada e número de telefone. Cada aluno faz a sua apresentação em vídeo, enquanto que um colega o filma para depois inserir no power point;
Descritores de desempenho	Saber fazer a sua apresentação pessoal; Pedir e dar informação sobre os nomes, apelido e morada; Conhecer o alfabeto gestual; Perguntar pela identidade de alguém;
Unidade temática	Saudar
Atividade	Os alunos em grupos dramatizam um diálogo seguindo as seguintes orientações: Diálogo 1: “Encontram a Joana Surda às 9 horas da manhã e saúdam-na. Ela apresenta as suas amigas Luana e Érica. Depois todos se saúdam.” Diálogo 2: Encontram a professora de LGP às 7 da tarde e saúdam-se. A professora de LGP apresenta-lhes o João o novo aluno e saúdam-se. Depois despedem-se uns dos outros.
Descritores de desempenho	Conhecer os gestos das saudações; Utilizar corretamente as saudações; Apresentar-se;

	Despedir-se;
Unidade temática	Como sou/como são os meus amigos
Atividade	Descobrir quem é a pessoa que se está a falar através do Jogo “Quem é quem?”;
Descritores de desempenho	Pedir e dar informações sobre pessoas; Descrever fisicamente pessoas; Descrever como é a pessoa;
Unidade temática	O nome próprio e o nome gestual
Atividade	Apresentação do livro “Sou Asas”; Exploração do livro; Perceber o significado do nome gestual;
Descritores de desempenho	Perceber a atribuição do nome gestual na cultura surda; Perceber a importância do nome gestual na cultura surda; Conhecer características e especificidades da cultura surda;
Unidade Temática	Os números cardinais
	Em grupos jogam o Jogo “Mostra o que sabes”. O professor faz perguntas de cultura geral em que os alunos têm de responder adequadamente o respetivo número consoante o contexto (quantidade, datas, número cardinal). Se responderem acertadamente ganham uma peça para depois formarem um puzzle (puzzle dos números).
Descritores de desempenho	Conhecer os números cardinais; Aplicá-los em contexto (datas, quantidades, número cardinal).
Unidade temática	O calendário
	Em grupos elaborar um calendário em LGP para exposição na sala de aula; Cada grupo fica com um mês diferente. Têm de tirar fotos dos gestos para colocar no calendário: os dias da semana, os meses do ano, os números, as estações do ano; Depois juntam-se todos os meses e forma-se o calendário. Todos os dias na aula de LGP um aluno fica responsável por marcar no

	calendário a data correta.
Descritores de desempenho	Nomear os meses do ano; Nomear os dias da semana; Explorar os números; Indicar datas;
Unidade temática	A sala de aula
Atividade	Descobrir qual o material que está dentro do saco preto através do tato e fazer o gesto para os colegas; (jogo: descobre através do tato); Os colegas registam a resposta do colega e depois corrigem;
Descritores de desempenho	Nomear os gestos do material da escola; Fazer a correção do gesto;
Unidade temática	A família
Atividade	Fazer a árvore genealógica da família e apresentá-la aos colegas;
Descritores de desempenho	Nomear os gestos da família Falar sobre a família e o estado civil; Trocar informações sobre as respetivas famílias; Perguntar e responder sobre o estado civil das famílias;
Unidade temática	O que faz a nossa família
Atividade	Conhecer a música “Rafa o cozinheiro” ou “Rafa o bombeiro” com interpretação em LGP; Fazer levantamento dos gestos conhecidos;
Descritores de desempenho	Nomear os gestos das profissões; Reconhecer os gestos das profissões; Aplicar os gestos em contexto adequado,
Unidade temática	A casa
Atividade	Em grupo, os alunos pensam e desenham a casa ideal. Depois fazem gravação em vídeo com a descrição da casa e apresentam o vídeo aos colegas. Estes devem desenhar a casa segundo as descrições que os colegas indicaram no vídeo.
Descritores de	Enumerar as partes de uma casa;

desempenho	Situar os móveis nas diferentes partes de uma casa; Utilizar corretamente as locuções de lugar; Perceber os gestos dos colegas, cumprindo instruções;
Unidade temática	O nosso dia a dia
Atividade	Analisar uma imagem relacionada com a rotina diária. Descrivê-la apresentando aos colegas;
Descritores de desempenho	Indicar as horas Expressar frequência Perguntar e responder sobre ações diárias e hábitos Falar sobre hábitos diários;
Unidade temática	O que vestimos
Atividade	Elaborar um cartaz para exposição na sala de aula sobre o que devemos vestir em cada estação do ano e apresentar aos colegas. O melhor cartaz ficará para exposição na sala de aula;
Descritores de desempenho	Nomear os gestos do vestuário: Associar o vestuário a estação do ano adequada; Aplicar os gestos em contexto adequado,
Unidade temática	Os nossos passatempos preferidos
Atividade	Em grupo os alunos preparam uma entrevista sobre as atividades de tempo livre dos colegas, depois filmam e apresentam aos colegas. Depois questionam os colegas sobre o que visionaram;
Descritores de desempenho	Falar de atividades de tempo livre; Perguntar e responder sobre os principais passatempos; Expressar gostos e preferências;
Unidade temática	Os animais
Atividade	Apresentar o jogo do bingo dos animais aos alunos;
Descritores de desempenho	Nomear os gestos dos animais; Reconhecer os gestos; Associar o gesto ao respetivo animal;

Unidade temática	O que comemos e bebemos
Atividade	Escolher uma refeição saudável e apresentá-la aos colegas. Estes devem desenhar os alimentos que os colegas nomearam;
Descritores de desempenho	Conhecer os gestos dos alimentos; Nomear os gestos dos alimentos; Reconhecer os gestos; Associar o gesto ao respetivo alimento;
Unidade temática	O que fizemos no fim de semana
Atividade	Descrever como foi o fim de semana e apresentar em vídeo aos colegas. Depois fazem perguntas aos colegas sobre o vídeo que visionaram;
Descritores de desempenho	Indicar as horas; Expressar frequência; Perguntar e responder sobre ações diárias e hábitos; Falar do passado, Narrar ações de forma adequada e com vocabulário adequado;

6ºano

Unidade temática	Eu e os outros;
Atividade	Escolher em colega da turma e fazer a sua apresentação. Os outros colegas terão de adivinhar qual é a pessoa que está a se apresentada;
Descritores de desempenho	Apresentar-se: dar e pedir informações sobre os nomes, apelidos, e nacionalidade; Descrever a identidade de alguém; Comprovar a identidade de alguém; Descrever as principais características físicas e psicológicas de uma pessoa;
Unidade temática	Os países da Europa

Atividade	Em grupo de dois escolhem um país e fazem um power point com informações sobre esse país : a língua falada, a capital, as comidas tradicionais, as músicas tradicionais, a bandeira, um monumento. Depois apresentam-no aos colegas. Estes devem tentar adivinhar qual o país mencionado;
Descritores de desempenho	Conhecer os gestos dos Países; Nomear os gestos dos Países; Descrever um País; Construir frases simples utilizando o vocabulário adequado;
Unidade temática	A família e os amigos
Atividade	Escolher o melhor amigo ou um familiar preferido e apresenta-lo á turma: o seu nome, idade, data de nascimento, nacionalidade, profissão, aspeto físico, aspeto psicológico;
Descritores de desempenho	Descrever pessoas; Falar do carácter de uma pessoa; Falar das relações pessoais; Expressar sentimentos
Unidade temática	O tempo meteorológico
Atividade	Imaginar como irá estar o tempo e apresentar o boletim meteorológico durante a semana;
Descritores de desempenho	Falar do tempo; Interpretar um boletim meteorológico; Transmitir um boletim meteorológico; Utilizar em contexto adequado os dias da semana; Utilizar em contexto adequado as partes do dia: de manha, á noite, á tarde;
Unidade temática	A Escola

Atividade	Em grupos fazem a planta da escola e depois apresentam-na aos colegas; Estes ao visualizarem a descrição dos colegas fazem o desenho da planta da escola; No final analisam se a planta desenhada está de acordo com o que foi descrito;
Descritores de desempenho	Localizar num plano os diferentes pavilhões da escola; Dar e compreender instruções; Utilizar adequadamente as locuções de lugar; Reconhecer os gestos das várias divisões da escola;
Unidade temática	Os serviços na minha cidade
Atividade	Em grupo preparar um teatro sobre o tema; Apresentar a dramatização aos colegas; No final os colegas devem identificar quais foram os diferentes serviços e lojas que foram descritas durante a dramatização;
Descritores de desempenho	Identificar lojas, edifícios, e serviços públicos; Conseguir pedir e dar informações nos vários serviços da cidade; Dar e seguir direções; Dar e compreender instruções;
Unidade temática	A Saúde
Atividade	Visionar vários vídeos sobre o tema; Apresentar aos alunos imagens que descrevem as ações relatadas, para que estes as identifiquem por ordem;
Descritores de desempenho	Identificar ações relacionadas com a saúde; Identificar sintomas e doenças;
Unidade temática	A alimentação

Atividade	Escolher um país e descrever como se alimentam as pessoa desse país. O comem ao pequeno-almoço, ao almoço, ao lanche, ao jantar, Os colegas devem tentar adivinhar qual o país onde se utiliza aquela alimentação; (jogo quem é quem?)
Descritores de desempenho	Identificar gestos relativos à comida e bebida; Identificar gostos e preferências de outros países;
Unidade temática	O que fazemos durante o dia
Atividade	Visualizar um vídeo em que se descreve a rotina de alguém; Dividir a turma em grupo: um grupo fica responsável por colocar perguntas sobre o vídeo visionado e o outro grupo por responder às perguntas dos colegas;
Descritores de desempenho	Perguntar sobre situações visualizadas; Descrever situações; Organizar ideias; Conhecer alguns verbos agentivos;
Unidade temática	O que vestimos
Atividade	Em grupo dramatizar um diálogo para a compra de roupa ou calçado. (Empregado da loja/cliente) para apresentar aos colegas;
Descritores de desempenho	Escolher as peças de roupa a comprar; Pedir e dar preços; Simular uma compra na loja;
Unidade temática	As profissões
Atividade	Em grupo de dois fazer uma entrevista sobre a profissão de um amigo ou de um familiar. Depois apresentar essa entrevista aos colegas, filmada em vídeo;
Descritores de desempenho	Reconhecer os gestos das várias profissões; Perguntar e responder sobre as características das diferentes profissões; Associar as várias profissões às funções desempenhadas;

Unidade temática	Os meios de transporte
Atividade	Descrever um meio de transporte para que os colegas adivinhem qual é;
Descritores de	Conhecer os gestos dos vários meios de transporte; Reconhecer os gestos dos vários meios de transporte; Perguntar e responder sobre as características dos diferentes meios de transporte;
Unidade temática	As viagens
Atividade	Fazer um convite a um amigo para uma viagem;
Descritores de desempenho	Falar de ações no futuro; Situar ações no tempo; Descrever ações no futuro;

9. Materias didáticos

Atividade 1: Dominó

Destinatários: Esta atividade é proposta para o 5º ano de escolaridade dado que está relacionada com o vocabulário da sala de aula e as quantidades, no entanto, pensamos que pode ser adaptado ao 6ºano de acordo com outra unidade temática como por exemplo os meios de transporte.

Objetivos principais da atividade: Reforçar a aquisição de vocabulário; desenvolver a capacidade de atenção e perceção visual. Praticar o vocabulário da sala de aula e os números (de 0 a 9) desenvolvendo ao mesmo tempo competências de compreensão e produção.

Dominó: Para jogar este jogo, é necessário um dominó completo de 100 peças dado que é constituído pelos números de 0 a 9. Cada peça está dividida em dois conjuntos: 1º conjunto – gestual; 2º conjunto – imagem.

Número de Jogadores: Podem jogar de 2 a 20 jogadores.

Objetivo do Jogo: O objetivo do jogo é ficar sem peças.

Funcionamento do jogo: No início do jogo, todas as peças estão espalhadas e viradas para baixo. Dependendo do número de jogadores em jogo, cada jogador tira à sorte um determinado número de peças (por exemplo, se forem 5 jogadores, cada um retira 10 peças, ficando 50 no baralho). Inicia o jogo aquele que tiver a peça doble mais alta.

Após a jogada do 1º jogador, jogará aquele que se encontra à sua direita. Seguidamente, o jogador que se encontra à direita do 2º jogador e assim sucessivamente até ao último.

As peças deverão ser colocadas de modo a juntar conjuntos iguais. Os doubles são colocados na perpendicular e ao centro das outras peças. A partir do primeiro doble da partida, poderá continuar-se o jogo em qualquer direção.

Regras: Antes do jogador colocar a peça em jogo deverá produzir gestualmente o número e o material da respetiva peça. Se este produzir incorretamente os gestos, passará a vez ao próximo jogador.

Figura I: O dominó





Atividade 2: Memória

Destinatários: Esta atividade é proposta para o 5º ano de escolaridade, no entanto, pensa-se que pode ser adaptado ao 6ºano. Em vez de os alunos produzirem apenas o gesto da imagem terão de fazer uma pergunta a uma colega de jogo relacionada com a imagem que acabaram de virar

Objetivos principais da atividade: Estimular e reforçar a aquisição de vocabulário (competência de compreensão e de produção), a perceção visual, a atenção e a memória. Praticar o vocabulário dos alimentos desenvolvendo ao mesmo tempo competências de compreensão e produção. Fazer associações imagem/gesto.

Número de Jogadores: 2 jogadores.

Objetivo do Jogo: O objetivo do jogo é corresponder o cartão da imagem ao respetivo gesto para fazer par.

Funcionamento do jogo: As figuras são colocadas em cartões viradas para baixo e cada jogador na sua vez vira duas peças e verifica se são par ou não. Sendo par, recolhe-as, não sendo, passa a vez ao próximo jogador.

Regras: Cada jogador tem oportunidade de virar 2 cartões em cada jogada, devendo produzir corretamente os respetivos gestos.

Se produzir incorretamente o gesto no 1º cartão, passará a vez ao próximo jogador.

O jogo termina quando todos os pares forem retirados. O jogador com maior quantidade de pares é o vencedor.

Figura II: Tabuleiro do jogo de memória



Atividade 3: Bingo Gestual

Destinatários: Esta atividade é proposta para o 5º ano de escolaridade, no entanto, pensa-se que pode ser adaptada ao 6º ano. Por exemplo quando os alunos aprendem no 6º ano os países podem realizar este jogo mas com o nome de países. O aluno retira um cartão que está escrito em português, realiza o gesto respetivo a esse país e os colegas verificam se têm o nome desse em dactilologia no seu cartão.

Objetivos principais da atividade: Estimular e reforçar o uso da dactilologia e do alfabeto gestual, a perceção visual, a atenção e a memória. Fazer associações do alfabeto português ao alfabeto gestual.

Número de Jogadores: distribuem-se os jogadores pelos 4 grupos.

Objetivo do Jogo: O objetivo do jogo é preencher o cartão.

Funcionamento do jogo: A cada grupo é distribuído um cartão e 5 pinos. Um jogador de um dos grupos, retira do saco um cartão do alfabeto português, lê e faz a dactilologia. Os grupos observam e marcam com o pino o nome que foi executado. Se não tiverem o nome correspondente, aguardam a próxima jogada. Em seguida, vem um jogador de outro grupo retirar outro cartão, e assim sucessivamente.

O jogo termina quando um dos grupos fizer bingo.

Figura III: cartões do bingo

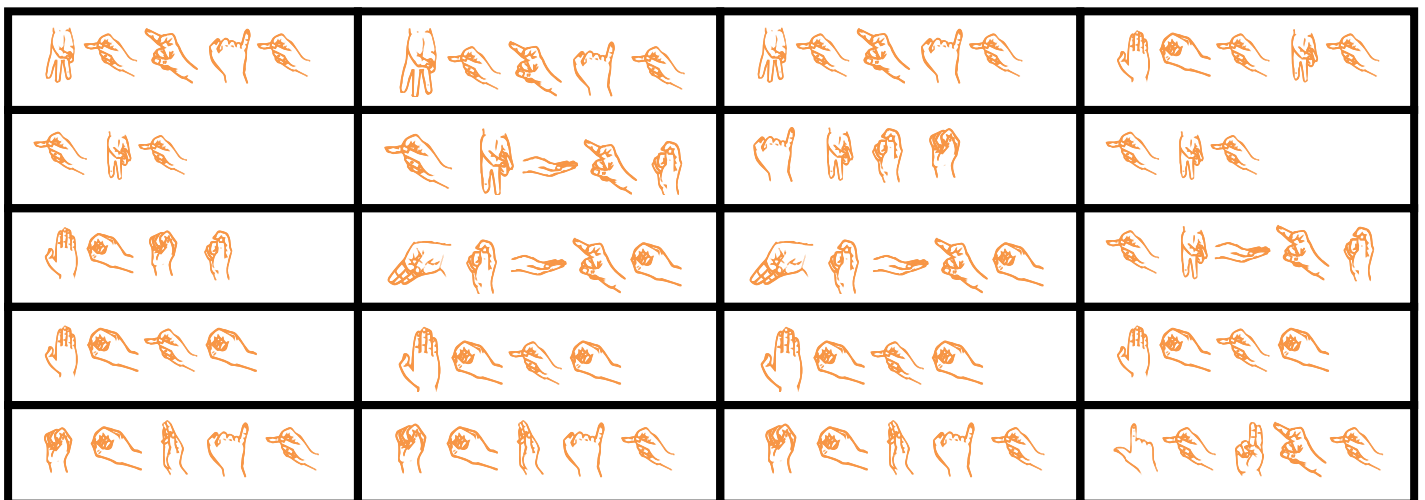


Figura IV: cartões do bingo

Maria	André
Ana	Pedro
José	Laura
João	Inês
Sofia	Joana

Atividade 4: Jogo da Glória Gestual

Destinatários: Esta atividade exige o conhecimento de algum vocabulário por isso é proposta para o final do 5º ano de escolaridade ou 6º ano de escolaridade.

Objetivos principais da atividade: Estimular e reforçar a aquisição de vocabulário (competência de compreensão e de produção). Reconhecer os parâmetros dos gestos: configuração da mão, localização da palma, movimento, orientação e expressão facial/corporal; Perceber que a alteração de um parâmetro pode alterar o significado do gesto; Descobrir pares mínimos de gestos. Analisar gestos com uma mão e com as duas mãos.

Número de equipas: 2 a 3 grupos.

Objetivo do Jogo: O objetivo do jogo é chegar à casa FIM em 1º lugar.

Funcionamento do jogo: Formam-se os grupos e entrega-se um post-it com o número que lhes corresponde. Projeta-se o jogo e explicam-se as regras. Para começar o jogo, cada equipa lança o dado, a que obtiver maior pontuação inicia o jogo. O 1º grupo lança o dado e o professor coloca o post-it na casa que corresponde ao número que saiu. Um dos elementos da equipa tem 1 minuto para realizar a atividade. Se o grupo realizar corretamente a atividade, mantém-se na sua posição, se falhar retrocede o número de casas correspondente ao número que saiu no dado.

Regras: Casa vermelha – o grupo tem de produzir corretamente um par mínimo com a configuração indicada na casa.

Casa azul – o grupo tem de produzir corretamente um gesto com as duas mãos na mesma configuração, de acordo com a que está indicada na casa.

Casa laranja - o grupo tem de produzir corretamente um gesto na área de articulação da cabeça e pescoço, de acordo com a configuração que está indicada na casa.

Figura V: Tabuleiro do jogo da glória



Atividade 5: Jogar com as mãos

Destinatários: Esta atividade é proposta para o 5º ano de escolaridade

Objetivos principais da atividade: Exploração do livro “Falar com as mãos”. Perceber o que é a LGP. Perceber como se comunica com as mãos. Perceber que a mímica é diferente da LGP. Estimular e reforçar a aquisição de vocabulário (competência de compreensão e de produção).

Número de equipas: 2 a 3 grupos.

Objetivo do Jogo: O objetivo do jogo é chegar à casa FIM em 1º lugar.

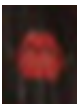
Funcionamento do jogo: Formam-se os grupos e entrega-se um post-it com o número que lhes corresponde. Projeta-se o jogo e explicam-se as regras. Para começar o jogo, cada equipa lança o dado, a que obtiver maior pontuação inicia o jogo. O 1º grupo lança o dado e o professor coloca o post-it na casa que corresponde ao número que saiu. Um dos elementos da equipa tem 1 minuto para realizar a atividade. Se o grupo realizar corretamente a atividade, mantém-se na sua posição, se falhar retrocede o número de casas correspondente ao número que saiu no dado.

Regras:

Símbolos do jogo:



- O grupo tem de produzir o gesto correspondente ao cartão que retirar. **Por exemplo:**



- Um dos elementos do grupo articula a palavra sem som e os outros elementos fazem leitura labial.

Palavras: Cão; Amigo; Bicicleta

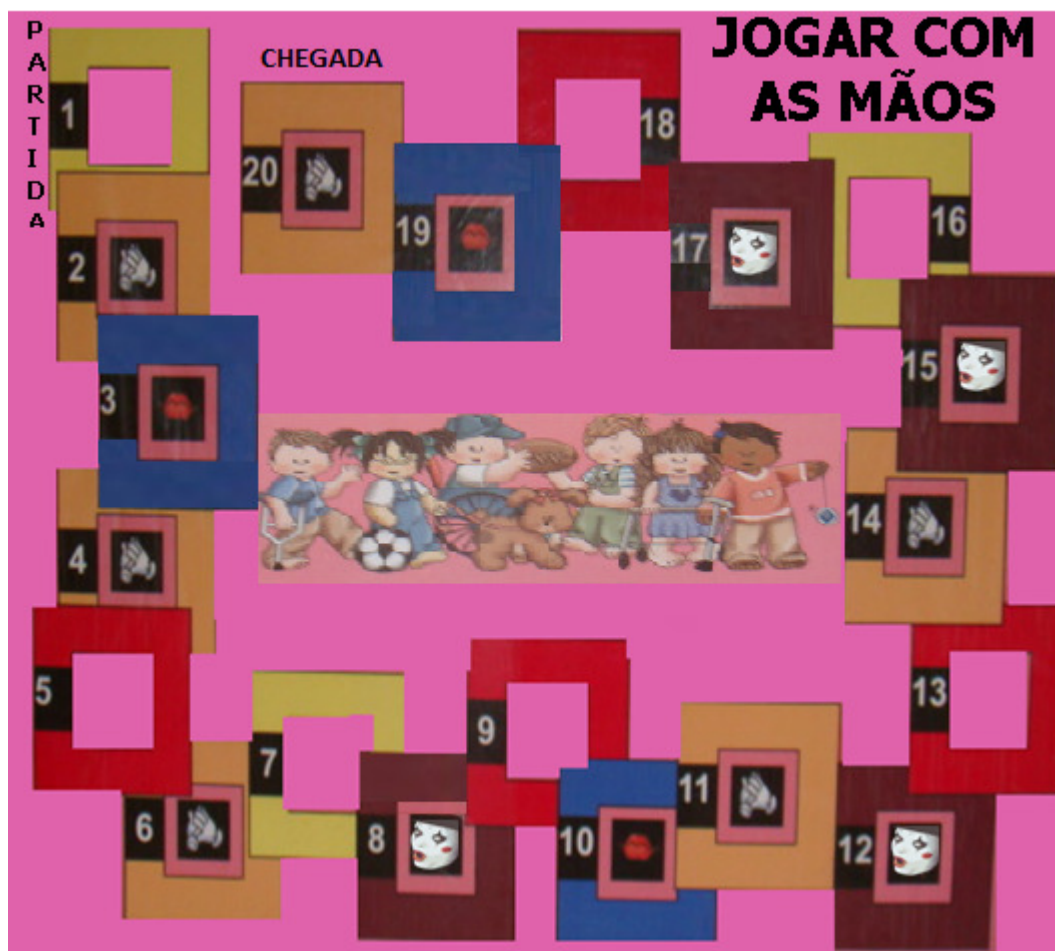


- Um dos elementos do grupo faz mímica de uma palavra e os outros elementos descobrem o que está a ser executado.



Palavras: Cão; Andar de Bicicleta

Figura VI: Tabuleiro do jogo Jogar com as mãos



Considerações finais

Considerações finais

Chegando agora ao final deste estudo, serão apresentadas de seguida alguns dados que se consideram importantes aqui salientar, algumas conclusões baseadas num olhar retrospectivo e analítico às perceções, sentires e opiniões dos formadores/docentes de LGP face à necessidade de existir um guia didático de LGP para alunos ouvintes, bem como a premência de a LGP ser uma oferta de escola no nosso país.

O presente estudo permite formular as seguintes conclusões:

- A aprendizagem da LGP nas EREBAS é já uma realidade de norte a sul do país. No entanto não existe como oferta de escola. Está envolvida em projetos e na formação cívica ou estudo acompanhado das turmas, não sendo equiparada a uma língua estrangeira. Há no entanto a salientar que o Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora ensina a LGP a alunos ouvintes porque existe a disciplina de LGP como oferta de escola;
- Os formadores/docentes de LGP sentem a necessidade da criação de um guia didático de LGP à semelhança do que acontece com outras línguas estrangeiras. Revelam dificuldade na elaboração do programa e algum desconhecimento no que se refere às competências a atingir pelos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. De facto, observa-se que existe uma grande discrepância nos programas utilizados por estes profissionais, estando cada um a trabalhar ao seu jeito e à sua maneira dado que cada um define os próprios temas a ensinar e os objetivos a atingir. Não existe uma coerência no ensino desta língua a alunos ouvintes; Como mencionou um dos inquiridos quando questionado porque sente a necessidade de um guia didático de LGP “Porque a Língua Gestual Portuguesa deveria ser ensinada de uma forma uniforme e coesa por todo o país e não como cada professor/formador entende. Um guia seria uma grande ajuda para todos os professores/formadores de LGP, e seria uma mais valia para o ensino desta língua.”
- Os materiais utilizados revelam alguma pobreza e pouca criatividade, quando equiparados aos que existem para a aprendizagem de outras línguas estrangeiras;
- Alguns profissionais não definem competências comunicativas e linguísticas. Ao analisar os programas de outras línguas estrangeiras e o QECR verifica-se que em todos os programas estas competências são definidas pois estas têm uma grande importância na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- Os formadores docentes de LGP consideram importante a aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes;

- Os formadores/docentes de LGP sentem que a LGP deva existir como oferta de escola no nosso país à semelhança do que acontece com outras línguas estrangeiras. De facto, de acordo com a fundamentação teórica apresentada e tal como se verificou na análise dos dados empíricos recolhidos os profissionais desta área também consideram que a aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes contribuirá para a integração plena dos alunos surdos. Salienta-se um dos inquiridos que referiu “A LGP é uma língua aprovada e constitucionalizada no nosso país. A comunidade surda é cada vez maior, seria um benefício para todos a aprendizagem desta língua e a melhor forma de o fazer é nas escolas (o mais cedo possível) e através de oferta de escola.”

Em consequência foi proposto neste trabalho um documento regulador que poderá servir de modelo guia para o ensino desta língua. Assim a presente pesquisa é pioneira na criação de um guia didático para alunos ouvintes dado que em Portugal, na DGIDC, não existe nenhum documento regulador para o ensino desta língua a alunos ouvintes. Este documento é constituído pelas competências, descritores de desempenho, estratégias e atividades à semelhança do que acontece com os programas das línguas estrangeiras.

Apresentam-se neste trabalho algumas recomendações que se consideram importantes:

- A existência de um programa de LGP para alunos ouvintes na DGIDC à semelhança do que acontece com outras línguas estrangeiras para que os profissionais desta área possam desenvolver um trabalho coeso e para que os alunos ouvintes aprendam a LGP de uma forma mais eficaz e eficiente equiparada a uma língua estrangeira
- O ministério da educação deve promover a LGP como oferta de escola à semelhança do que acontece com outras línguas estrangeiras;

Recordando a declaração de Salamanca (1994) “...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra.”, “...devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades”.

As crianças surdas só serão totalmente integradas nas escolas quando puderem partilhar a sua língua com os seus pares ouvintes, portanto ela deverá sem dúvida existir como oferta de escola.

Propostas de estudos futuros

O presente estudo visou contribuir para suprir a falta, em Portugal, de um documento didático que especificasse as competências linguísticas comunicativas e níveis de desempenho específicos que devem integrar um guia didático de LGP para alunos ouvintes no ensino básico “Considera-se que este trabalho constitui um passo importante no incentivo à aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes à semelhança de outras línguas estrangeiras. Na realidade, a aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes existe em escolas do nosso país mas não tem um padrão, nem um documento equiparado ao que acontece com as línguas estrangeiras. Sabe-se que ainda há muito a fazer por isso enuncia-se agora a importância de se realizarem alguns trabalhos futuros:

- Um estudo que analise a realidade do ensino da língua gestual a alunos ouvintes noutros países. Para a construção deste guia didático, embora, se tenha tido sempre em consideração que a LGP é uma língua gestual e por isso se fizeram adaptações, baseou-se apenas na análise de programas de línguas orais e na experiência profissional da investigadora que também ensina LGP a alunos ouvintes. No entanto não se teve acesso a nenhum modelo guia das línguas gestuais até porque não se sabe se existe já em algum país.
- Um estudo que analise se por exemplo os materiais didáticos apresentados são ou não facilitadores da aprendizagem da LGP por parte de alunos ouvintes;
- Um estudo que analise escolas sem serem EREBAS para se perceber se existe a aprendizagem desta língua em escolas sem alunos surdos e para recolher informações dos alunos dessas escolas. Seria importante perceber se esses alunos gostariam de ter a oportunidade de aprender a LGP como língua estrangeira. É que existem já licenciaturas em LGP no acesso ao ensino superior portanto podem haver alunos interessado nesta área que gostariam de ter oportunidade de aprender esta língua no seu percurso escolar;

Bibliografia

Bibliografia Citada

- Afonso, C., (2008). *Reflexões sobre a Surdez – a educação de surdos/ a problemática específica da surdez*. (1º ed). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Alarcão, I. (1999): “*Interações em Didática das Línguas*”, in Vieira, F. et al (org) (1999): **Educação em Línguas Estrangeiras – Investigação, Formação, Ensino – Actas do 1º Encontro Nacional de Didáticas / Metodologias do Ensino das Línguas Estrangeiras**. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação
- Almeida, S., Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3.^a ed. Braga: Psiquilíbrios.
- Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.
- Andrade, I., Araújo & Sá, H. (coords.) (2003): “*Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didáticos*”. In Neto, A. et al (2003) *Didáticas e Metodologias de Educação - Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora.
- Batista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P. & Gaspar, R. (2011). *Programa de Português L2 para alunos surdos*. Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [Consult. 2011-07-06]. Disponível em WWW:<URL:http://www.min.edu.pt/data/docs_destques/Programa_PL2%20verso_final_timbrado.pdf>
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [Consult. 2011-01-08]. Disponível em WWW:<URL: <http://dgidc.min-edu.pt/>>
- Bispo, M., Couto, A., Clara, M. & Clara, L. (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007) *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-escolar e Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [Consult. 2011-01-06]. Disponível em WWW:<URL: http://d91601.tinf28.tuganet.info/images/Prog_Cur_LGP.pdf>

- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Condemarin, M., Medina, A. (2007). *Avaliação Autêntica – um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Editora Artemed. (Publicação Original 2005).
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa Editores II, S.A.
- Correia, I. (2009). *O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: Unidade suprassegmental*. Coimbra: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra. EXEDRA. p. 57-68 [Consult. 2011-10-15]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/57-68.pdf>
- Correia, I. (2010). *Quereologia da LGP*. Lisboa. Federação Portuguesa das Associações de Surdos. Surdos Notícias, n.º 4.
- Correia, I. (2010). *Português Língua Segunda ≠ Português de Segunda*. Lisboa. Federação Portuguesa das Associações de Surdos. Surdos Notícias, n.º 3.
- Correia, I. (2010). *Gestos que se veem: Os surdos no ensino Superior*. Lisboa. Federação Portuguesa das Associações de Surdos. Surdos Notícias, n.º 2.
- Esperança, J. (2004). *Conceitos e métodos na aprendizagem do português como língua estrangeira*. Instituto Camões. Revista digital de didática de PLN. [Consult. 2011-07-06]. Disponível em WWW:<URL: <http://cvc.institutocamoes.pt/idiomatico/03/conceitosemetodos.pdf>
- Estanqueiro., P. (2006) O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a surdez. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M. & Clara, L, *Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito!* (p.191-220). Lisboa: Editorial Caminho.
- Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (2007) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* – 2.^a ed. Lisboa: Editorial Caminho
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Editora Artemed.
- Fialho, M., Izco, T. (2008) *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 5.º e 6.º anos de escolaridade*. Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [Consult. 2011-07-06]. Disponível em WWW:<URL: http://www.metasdeaprendizagem.minedu.pt/wpcontent/uploads/2010/09/programaEspanhol5e6_2CEB.pdf
- Gall, D., Borg, R. & Gall, P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA.

- Ghiglionne, R., Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editores.
- Graves, K. (2000). *Uso pedagógico do blog no ensino-Aprendizagem de Espanhol*. In Lanza, H. **Uso pedagógico do blog no ensino-Aprendizagem de Espanhol**. Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado. [Consult. 2011-04-04]. Disponível em WWW:<URL:
http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3723
- Helena, C., Martins, M., Morgado, M & Estanqueiro, P. (2007). *Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa*. DGIDC. Ministério da Educação.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca. Editor Luso-Espanhola de Ediciones
- Lima, P. (2000). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (2001). *Curriculum Nacional para o Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica [Consult. 2011-04-04]. Disponível em WWW:<URL:
http://metas.corefactor.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf
- Ministério da Educação. *Programa de Alemão – Língua Estrangeira I do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica [Consult. 2011-04-04]. Disponível em WWW:<URL:
http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wpcontent/uploads/2010/09/programa_Alemao_2Ciclo.pdf
- Ministério da Educação. *Programa de Inglês – Programa e organização curricular do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica [Consult. 2011-04-04]. Disponível em WWW:<URL:
http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wpcontent/uploads/2010/09/programa_Ingles_2Ciclo.pdf
- Nogueira, J. (2010). *Educação Especial Inclusiva em Portugal Factos e opções*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. ISSN 1879-4208.p. 97-109. [Consult. 2011-04-04]. Disponível em WWW:<URL:
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf>
- Paço, J., Branco, C., Moreira, I., Carocha, C. & Henriques M. (2010) *Introdução à SURDEZ*. Lisboa: Universidade Católica.

- Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R., Luc, C. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et al., (2009) *Programa de Português do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. [Consult. 2011-07-06]. Disponível em WWW:<URL: http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf
- Ribeiro, I., (2008) **Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa - Perspetivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE**. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. [Consult. 2011-08-02]. Disponível em WWW:<URL:<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/119/1/TME%20315.pdf>
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola do regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sandler, W., Martin. L. (2006). *Sign and linguistic universals*. Cambridge: University Press.
- Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares Nacionais Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília.
- Silva, M., (2005). *A aquisição de uma língua segunda: muitas questões e algumas respostas*. Saber (e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º10), p.97-110. [Consult.2011-01-04]. Disponível em WWW:<URL <http://purl.net/ese/f/handle/10000/23>
- Spinassé, K. (2006). *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil*. Brasil [Consult. 2011-01-04]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.revistacontigentia.com>
- Tomlinson, B. (1998). *Uso pedagógico do blog no ensino-Aprendizagem de Espanhol*. In Lanza, H. **Uso pedagógico do blog no ensino-Aprendizagem de Espanhol**. Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado. [Consult. 2011-04-04]. Disponível em WWW:<URL: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3723

Bibliografia consultada

Costa, A., Teixeira, I., Menezes, P. (2006). *Coll Kids* – Inglês 6.º Ano. Lisboa: Texto Editores.

Costa, A., Teixeira, I., Menezes, P. (2004). *Coll Kids* – Inglês 5.º Ano. Lisboa: Texto Editores.

Morgádez, M., Moreira, M., Meira, S. (2009). *Espanhol 1* – Nível Elementar. Porto: Porto Editora

Morgádez, M., Moreira, M., Meira, S. (2009). *Los Campeones de Clase*. Porto: Porto Editora

Legislação:

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

Declaração de Salamanca de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Especiais. Unesco.

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

Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. Assembleia da República. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 46/89 de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto de 1991. Ensino Especial. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 89/99 de 05 de julho de 1999. Lei da atividade do intérprete de língua gestual Portuguesa. Diário da República.

Apêndices

Apêndice I – Inquérito por questionário dirigido aos formadores docentes de LGP

Inquérito por Questionário

Com este questionário pretende-se recolher informações sobre quais serão as competências linguísticas comunicativas específicas, níveis de desempenho e as metodologias didáticas, necessárias à elaboração de um guia de ensino de LGP, para alunos ouvintes no ensino básico. Este inquérito enquadra-se numa investigação no âmbito de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a fim de que seja possível desenvolver a devida dissertação.

Por favor responda com sinceridade. A sua opinião é imprescindível para o bom êxito da investigação em causa.

Assinale com X a situação aplicável.

1 – Idade

Menos de 30 anos	De 30 a 40	De 41 a 50	Mais de 50 anos

2 – Género

Masculino	Feminino

3- Habilitação Académica

Mestrado	Licenciatura	Bacharelato	Outra

3.1) Se respondeu outra, qual?

Se não ensina/ensinou Língua Gestual Portuguesa (LGP) a alunos ouvintes o seu inquérito terminou.

4- Qual a escola onde ensina/ensinou (LGP) a alunos ouvintes?

Assinale com X a opção ou opções que utiliza:

5-Na escola onde trabalha há alunos ouvintes que têm a possibilidade de aprender LGP?

Sim	Não

5.1- Porquê?

Porque a escola oferece aos alunos a disciplina de LGP (oferta da escola)	O professor ensina LGP porque quer (não faz parte do programa da escola)	Outra situação

Se respondeu outra situação, diga qual?

6- Qual o ano de escolaridade a que ensina/ensinou (LGP) a alunos ouvintes?

1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano

7- Qual a carga horária semanal que ensina/ensinou LGP a alunos ouvintes?

1 hora por semana	2 horas por semana	O mesmo número de horas equivalente ao horário de uma língua estrangeira	Outra carga horária? Qual

7.1) Qual a carga horária semanal que acha necessária para o ensino da LGP?

1 hora por semana	2 horas por semana	O mesmo número de horas equivalente ao horário de uma língua estrangeira	Outra carga horária? Qual?

8- Como assegura a comunicação para ensinar a LGP?

Comunica só em LGP (desde o primeiro dia de aulas)	Comunica em LGP e através de Mímica	Fala (Oraliza na língua materna dos alunos ouvintes)	Fala e utiliza a LGP ao mesmo tempo	Escreve no quadro na língua materna dos alunos ouvintes

Outras? Se sim quais?

_____ _____ _____
--

9) Durante as aulas de LGP permite que o aluno:

Comunique só através de gestos (LGP e mímica)	Fale na sua língua materna	Escreva no quadro na sua língua materna	Escreva no quadro na sua língua materna e gestue

10) Sabemos que para o ensino da LGP a alunos ouvintes não existe um programa. Em que se baseia para escolher os temas a ensinar e definir os objetivos a atingir?

Vê os programas que já existem de outras línguas	Baseia-se no programa Curricular de LGP para alunos Surdos e faz adaptações	Vê o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	Elabora o seu próprio programa sem ajuda

11) Pode especificar como faz a escolha dos temas a ensinar e os objetivos a atingir pelos alunos?

12) Quais os materiais didáticos que utiliza para ensinar esses temas?

Imagens	Jogos	Listas de vocabulário	Histórias em LGP	Vídeos e/ou livros escritos em português com DVD em LGP.

12.1) Pode especificar outros materiais e como os utiliza para ensinar os temas?

13) Para ensinar a LGP a alunos ouvintes, define competências comunicativas (competências que o aluno deve desenvolver para poder compreender e responder a mensagens simples)?

Sim	Não

(Se respondeu sim, responda às perguntas 13.1 e 13.2, se respondeu não passe para a pergunta 14).

13.1) Se sim quais são as competências comunicativas definidas?

13.2) Que tipo de atividades didáticas utiliza para os alunos desenvolverem essas competências?

Diálogos (Perguntas e respostas)	Simulações/ dramatizações	Descrição de imagens	Discussões/Debates

Outras? Se sim quais?

14) Para ensinar a LGP define competências linguísticas (competências que o aluno deve desenvolver para perceber a estrutura da língua e para que as possa aplicar em situações comunicativas reais)?

Sim	Não

(Se respondeu sim responda às perguntas 14.1 e 14.2, se respondeu não passe para a pergunta 15)

14.1) Se sim quais são as competências linguísticas definidas?

Exercícios de pergunta-resposta usando estruturas concretas.	Exercícios de gramática	Tradução de frases	Relação de frases	Análise de parâmetros do gesto (Linguística da LGP)

14.2) Que tipo de atividades didáticas utiliza para os alunos desenvolverem essas competências

Outras? Se sim quais?

15) Para avaliar os alunos que modalidade utiliza?

Avaliação formativa	Avaliação sumativa

Outras? Se sim quais?

16) Como regista essa avaliação?

17) Segue o QUERC (Quadro Europeu de referência para as língua) para determinar o nível de proficiência da língua dos seus alunos?

Sim	Não

17.1) Se não se baseia no QUERC explique como determina o nível de conhecimento da língua dos alunos?

18) Para as outras línguas que existem como oferta de escola no nosso país (Francês, Inglês, Espanhol, Alemão) existe na DGIDC documentos tais como programas que regulamentam o ensino dessas Línguas. Sente necessidade de um guia de ensino também para a LGP?

Sim	Não

Se respondeu sim explique porquê.

19) Numa escala de 1 a 5 indique se é benéfico para os alunos ouvintes aprenderem LGP (*em que o 1 significa nada benéfico e o 5 muito benéfico*)?

1	2	3	4	5

20) Numa escala de 1 a 5 indique a necessidade de esta língua ser uma oferta de escola no nosso País (*em que o 1 significa nada necessário e o 5 muito necessário*)?

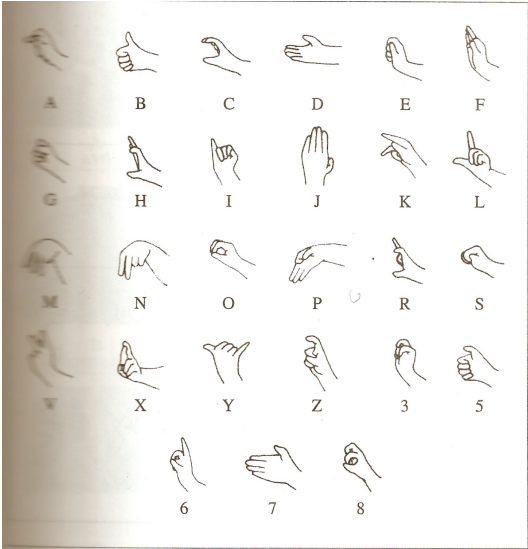
1	2	3	4	5

Explique porquê.

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexos

Anexo I - Alfabeto Manual Português e Numeração



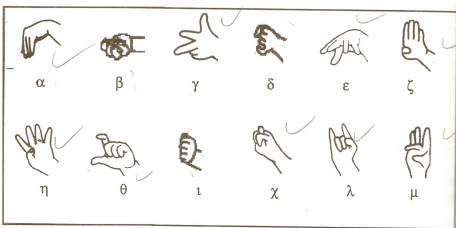
Quadro 10 — Alfabeto Manual Português e Numeração.

Anexo II - Inventário de configurações constante no gestuário



Quadro 11 — Inventário de configurações constante no Gestuário

Anexo III - configurações de Inventário neste trabalho



Quadro 12 — Configurações de inventariação neste trabalho

Anexo IV – Áreas de articulação dos gestos na cabeça e no pescoço

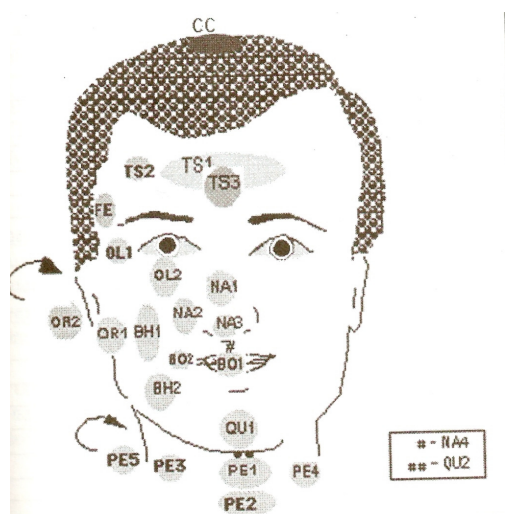


Fig. 12 — Áreas de articulação dos gestos na cabeça e pescoço do gestuante na LGP

Anexo V– Áreas de articulação dos gestos no tronco e nos membros do gestuante na LGP

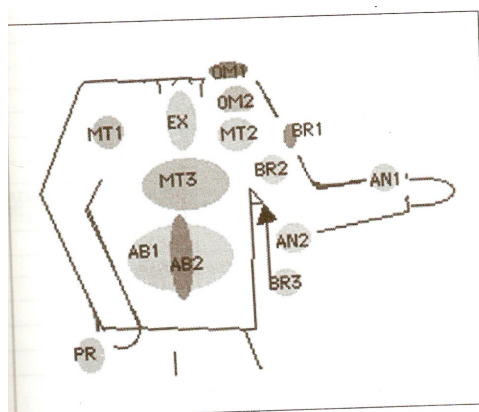


Fig. 13 — Áreas de articulação dos gestos no tronco e nos membros do gestuante na LGP

Anexo VI- Agrupamento de Escola e Escolas Secundárias de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Sudos

Agrupamentos de Escola e Escolas Secundárias de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

DRE	Localidade	Agrupamento/Escola
DREN	Porto	<u>Agrupamento de escolas das Antas</u> - EB1/JI Monte Aventino - EB2,3 Nicolau Nasoni <u>E. Secundária Alexandre Herculano</u> <u>E. Secundária Soares dos Reis</u>
	Braga	<u>Agrupamento de escolas de Lamações</u> - JI de Bracara Augusta - EB1 Bairro Económico - EB2, de Lamações <u>E. Secundária Carlos Amarante</u>
DREC	Coimbra	<u>Agrupamento de Escolas Silva Gaio</u> - JI S.Bartolomeu - EB1 de S. Bartolomeu - EB2,3 de Silva Gaio <u>E. Secundária Avelar Brotero</u>
	Aveiro Ilhavo	<u>Agrupamento de Escolas de Ílhavo</u> - JI de Ílhavo - EB1 de Ílhavo - EB2,3 de Ílhavo <u>E. Secundária c/3C de Ílhavo</u>
	Castelo Branco	<u>Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva</u> - JI Nº 2 Qta. das Violetas - EB1 de S. Tiago - EBI Afonso de Paiva <u>E. Secundária. Amato Lusitano</u>
DRELV	Lisboa	<u>Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos*</u> - JI Bairro de São João - EB1 Laranjeiras* - EB23 Qta. de Marrocos <u>E. Secundária. Vergílio Ferreira</u> <u>E. Secundária António Arroio</u> *alterações em curso na organização da rede escolar
	Seixal	<u>Agrup. Terras de Larus</u> - EB1/JI Qta. de S. António - EB23 Cruz de Pau
	Torres Novas -Riachos	<u>Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado</u> - JI Riachos - EB1 Riachos - EB2,3 Dr António Chora Barroso
DREA	Évora	<u>Agrupamento de Escolas Nº1 de Évora</u> - EBI/JI da Malagueira <u>E. Secundária Gabriel Pereira</u>
DRALG	Faro	<u>Agrupamento de Escolas da Sé</u> - EB1 Escola da Penha - EB 2,3 de Santo António <u>E Secundária Tomás Cabreira</u>

Anexo VII- Agrupamento de Escola e Escolas Secundárias em avaliação em 2007/08

Agrupamentos de escolas e escolas secundárias em avaliação, em 2007/08, a sua constituição como Agrupamentos de Escola e Escolas Secundárias de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

DRE	Localidade	Agrupamento/Escola
DREN	Penafiel	<u>Agrupamento de escolas Penafiel Sul</u> - JI da Boavista - EB1 da Boa Vista - EB2,3 de Marecos
	Viana do Castelo	<u>Agrupamento de escolas do Atlântico</u> EB1 Avenida - EB2,3 Dr. Pedro Barbosa <u>E. Secundária de Monserrate</u>
	Vila do Conde	<u>Agrupamento de Escolas Afonso Betote</u> - EB1 N°6 de Benguiados - EB2,3 Frei João
	S. Maria da Feira	<u>Agrupamento de escolas Ferreira de Almeida</u> - EB1/JI do Cavaco - EB2,3 Dr. Carlos Ferreira de Almeida <u>E. Secundária Maria da Feira</u>
	Vila Real	<u>Agrupamento de escolas Peso da Régua</u> - JI Godim - EB1 N°3 Peso da Régua - EB2,3 Peso da Régua
	Bragança	<u>Agrupamento de escolas Augusto Moreno</u> - JI da Estação - EB1 do Toural - EB2,3 Augusto Moreno
DREC	Leiria	<u>Agrupamento de escolas D. Diniz</u> JI de Capuchos - EB1 de Amarela - EB2,3 D. Diniz <u>E. Secundária Afonso Lopes Vieira</u>
	Viseu	<u>Agrupamento de escolas de Marzovelos</u> - JI Vildeminhos - EB 1,2 Marzovelos
	Guarda	Agrupamento de Escolas de S. Miguel - JI Bairro da Luz - EB1 Bairro da Luz - EB 2,3 S. Miguel <u>E. Secundária da Sé</u>
DRELVT	Caldas da Rainha	<u>Agrupamento de escolas Santa Catarina</u> - EBI/JI Santa Catarina <u>Escola Secundária Raúl Proença</u>
DREA	Portalegre	<u>Agrupamento de escolas N°2 de Portalegre</u> - JI de Fortios - EB1 da Praceta - EB2/3 Cristóvão Falcão <u>E. Secundária Mouzinho da Silveira</u> <u>E. Secundária S. Lourenço</u>
	Beja	Agrupamento de escolas N° 3 de Beja - Jardim de Infância Apariça - EB1 n°4 de Beja <u>E. Secundária D. Manuel I</u>

Anexo VIII – Níveis Comum de Referência: escala global

elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.