



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Gramática em LGP: análise e materiais didáticos

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa

2022, Susete de Góis Ornelas



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Susete de Góis Ornelas

A Gramática em LGP: análise e materiais didáticos

Relatório Final em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, apresentada ao Departamento de
Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Correia

Outubro, 2022

Agradecimentos

À minha família, em especial à minha mãe, pelo apoio, carinho, amor e pelo sacrifício que fez ao longo destes anos, para que pudesse chegar até aqui.

Ao meu leal companheiro, Pedro Atanásio, por todo o apoio, paciência, amor e confiança que depositou em mim. Obrigada por me ajudares sempre, por nunca me deixares desistir, por me fazeres ver sempre o lado bom da vida. Sem ti, nada seria possível.

À Doutora Isabel Correia, por toda a sabedoria, apoio e desafios que me proporcionou ao longo da investigação e que me fizeram crescer tanto como profissional como pessoa. Agradeço-lhe por todos os incentivos e paciência perante as minhas dificuldades.

Ao Professor Especialista Amílcar Moraes, pelo apoio e orientação, pelo seu empenho e disponibilidade prestada e pela partilha do seu saber.

À Intérprete Rafaela Silva, pela sua prontidão suporte e profissionalismo.

A todos os amigos pelo apoio, moral e incentivo, nos bons e maus momentos e que tantas vezes me fizeram sorrir.

A Gramática em LGP: análise e materiais didáticos

Resumo: Este relatório final enquadra-se no âmbito das unidades curriculares de Prática do Ensino Supervisionada I e II do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O projeto de mestrado intitula-se “A gramática em LGP: análise e materiais didáticos”.

O trabalho foi desenvolvido com duas turmas do Ensino Secundário com o objetivo de problematizar e refletir sobre o ensino e aprendizagem da gramática. Desta forma tentou-se compreender a importância de um trabalho didático que promova a reflexão e o contacto com as competências gramaticais da LGP e do PL2.

Palavras-chave: Língua Gestual Portuguesa, Língua Portuguesa e Gramática

Grammar in Portuguese Sign Language: analysis and teaching materials

Abstract: This final report is within the scope of the curricular units of Supervised Teaching Practice I and II of the Master's in Portuguese Sign Language Teaching, at the Escola Superior de Educação de Coimbra. The project is entitled “Grammar in LGP: analysis and teaching materials” and was developed with two high school classes with the main objective of problematizing and reflecting on the teaching and learning of grammar. With this in mind, we tried to understand the importance of a didactic work that promotes reflection and contact with the grammatical skills of Portuguese Sign Language and Portuguese as a Second language.

Keywords: Portuguese Sign Language, Portuguese Language e Grammatical

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
ENQUANDRAMENTO TEÓRICO	4
1. Língua e Linguagem	5
1.2. Língua Gestual Portuguesa.....	7
1.3. Bilinguismo	8
1.4. Português L2	10
1.5. Breve descrição de alguns mecanismos linguísticos da LGP.....	11
1.5.1. Estrutura gramatical da LGP. Classes de palavras	12
1.5.1.1. Nomes.....	13
1.5.1.1.1. Nome comum.....	13
1.5.1.1.1.1. Contável e não contável	13
1.5.1.1.2. Nomes próprios e coletivos	13
1.5.1.1.3. Nomes concretos vs abstratos.....	14
1.5.1.2. Artigos	14
1.5.1.2.1. Números e género.....	14
1.5.1.3. Verbos.....	16
1.5.1.3.1. Tempo verbal: Presente.....	17
1.5.1.3.2. Tempo verbal: Passado	18
1.5.1.3.3. Tempo verbal: Futuro	19
1.6. A gramática de LGP e o Português L2. O lugar nos Documentos Orientadores	19
ENQUANDRAMENTO METODOLÓGICO.....	22
1. Objetivo do estudo.....	23
1.1. Hipóteses de investigação.....	23
2. Material e métodos.....	23
2.1. Local de estudo e Procedimentos	23
2.2. Tipo de estudo e caracterização da turma	24
2.3. Duração e período de Estudo.....	25
3. Instrumentos	26

3.1. A construção dos materiais	26
4. Análise de resultados	28
4.1. Turma 11.º ano	28
4.1.1. Sessão 1 – Classes de nomes	28
4.1.2. Sessão 2 - Verbos	34
4.1.3. Sessão 3 – <i>Kahoot!</i>	41
4.2. Turma 10.º ano	42
4.2.1. <i>Kahoot!</i>	42
5. Discussão dos resultados	43
CONCLUSÃO	49
Conclusão	50
BIBLIOGRAFIA	54
Bibliografia	55
Apêndices	59
Apêndice 1 – Consentimento	60
Apêndice 2 – <i>Powerpoint</i>	61
Apêndice 3 – <i>Cartões e dado</i>	67
Anexos	68
Anexo 1 – Resultado <i>Kahoot!</i> do 11.º ano	69
Anexo 2 – Resultado <i>Kahoot!</i> do 10.º ano	70

Lista de abreviaturas

1. MELGP – Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa
2. LGP – Língua Gestual Portuguesa
3. PL2 – Português Língua Segunda
4. LP – Língua Portuguesa
5. PPL2AS – Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos
6. CNEB – Currículo Nacional para o Ensino Básico
7. QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
8. PCLGP – Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa
9. LSP – Língua de Sinais Portuguesa
10. PEI – Programa Educativo Individual
11. EREB – Escola de Referência para a Educação Bilingue

Lista de figuras

FIGURA 1 - JOGO DIDÁTICO	27
FIGURA 2 - KAHOOT!	27
FIGURA 3 - SLIDE DO POWERPOINT	28
FIGURA 4 - SLIDE DO POWERPOINT	29
FIGURA 5 - SLIDE DO POWERPOINT	30
FIGURA 6 - SLIDE DO POWERPOINT	30
FIGURA 7 - SLIDE DO POWERPOINT	31
FIGURA 8 - SLIDE DO POWERPOINT	32
FIGURA 9 - SLIDES DO POWERPOINT	32
FIGURA 10 - SLIDE DO POWERPOINT	33
FIGURA 11 - SLIDE DO POWERPOINT	33
FIGURA 12 - SLIDE DO POWERPOINT	34
FIGURA 13 - CARTÕES COM OS VERBOS.....	39
FIGURA 14 - CARTÕES COM OS OBJETOS/PESSOAS.....	40
FIGURA 15 - RESULTADO DO KAHOOT!	41
FIGURA 16 - RESULTADO DO KAHOOT!	41
FIGURA 17 - RESULTADO DO KAHOOT!	42

INTRODUÇÃO

Introdução

Este relatório final surge no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa (MELGP). O presente relatório tem como objetivo problematizar e refletir sobre o ensino e aprendizagem da gramática, mostrar a importância de um trabalho didático que promova a reflexão e analisar as competências gramaticais da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e do Português Língua Segunda (PL2) por parte dos alunos surdos.

Este estudo problematiza a gramática de LGP e será desenvolvido em três partes: enquadramento teórico, metodologia e conclusão.

Na primeira parte será construída a fundamentação teórica através da pesquisa bibliográfica. Serão fundamentados conceitos como língua e linguagem, que suportam outros conceitos tais como: LGP, bilinguismo, PL2, descrição da gramática da LGP e, no final, gamificação.

Na segunda parte, analisar-se-ão as metodologias utilizadas com duas turmas do Ensino Secundário, nomeadamente, 10.º e 11.º anos. A problemática centra-se na capacidade de analisar, desenvolver e conhecer a gramática da Língua Portuguesa e da LGP, por parte dos alunos surdos do Ensino Secundário. Assim, pretende-se analisar materiais bilingues para verificar quais as dificuldades e dúvidas apresentadas pelos alunos nas duas línguas, bem como promover o desenvolvimento de novas aprendizagens e motivá-los. Na turma do 11.º ano foram dinamizadas três sessões com diferentes estratégias. No 10.º ano recorreu-se apenas à avaliação através da estratégia de gamificação, sem sessões prévias e sem avaliação dos conhecimentos gramaticais anteriores dos alunos. Na última parte, a metodologia, mostrar-se-á a discussão dos resultados.

A hipótese de investigação que serviu de base a este estudo foi dividida em duas questões: como desenvolver estratégias de compreensão que facilitem a aprendizagem dos alunos surdos da gramática de LGP e de Português; e de que forma se pode promover a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens, capazes de motivar os alunos, no seu futuro. Com base nisto, definiram-se os seguintes principais objetivos do estudo:

- Perceber se os alunos entendem a gramática da LGP tendo por base o português que já aprenderam.

- Compreender se os alunos surdos conhecem a gramática da LGP e do português e quais as dificuldades que apresentam.

Por fim, na terceira parte deste relatório, apresentar-se-á a conclusão.

ENQUANDRAMENTO TEÓRICO

1. Língua e Linguagem

Saussure diz-nos (1970 [1916], p.17): *“Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica (...).”*

Língua e Linguagem são termos utilizados com diferentes sentidos, para os quais encontramos diversas definições e formas.

A língua é o sistema composto por palavras e por regras gramaticais que permitem a estrutura das frases e que é usada como meio de comunicação, seja por via oral, pela escrita ou através de gestos, pelos membros linguísticos da comunidade surda.

“[...] nossa língua nos deixa ver de onde somos. De certa forma, ela nos apresenta aos outros. Mostra a que grupo pertencemos. É uma espécie de atestado de nossas identidades.” (Antunes, 2007, p.96)

Santana (2007) afirma que usar a língua gestual em contato com outro surdo é o que define a identidade surda. Na comunidade, os surdos interagem uns com os outros através da língua gestual, surgindo assim novas formas de comunicação, de diálogo e de aprendizagem que não só através da linguagem oral. Assim, o uso de uma língua diferente da da maioria bem como as características da comunidade são aspetos fundamentais que fazem a pessoa surda ter uma identidade própria.

Como bem disse Emmanuelle Laborit (2000, p.44): *“Quero perceber o que estão a dizer. Estou saturada de ser prisioneira daquele silêncio que ninguém se dá ao trabalho de romper. Eu esforço-me todo o tempo, eles nem por isso. Os que podem ouvir não se esforçam o suficiente. E guardo-lhes rancor por esse motivo.”*

As palavras da autora apontam para aquilo que ela não concorda, nomeadamente o esforço feito pelos surdos para interagirem com os ouvintes que, por sua vez, não se esforçam, pelo contrário, discriminam e segregam não permitindo assim que um grupo diferente possa ter uma cultura diferente.

Como diz o autor Skliar (1998), a cultura surda que seja fácil clarear e localizar, no tempo e no espaço; mas quando estão a incluir os processos culturais específicos, “cultura

ouvinte”, que é como a rejeição o conceito da cultura surda. Nesse contexto, é difícil de compreender ou aceitar o conceito de cultura surda, isto é, a partir do olhar de cada cultura e analisando através da sua própria lógica.

Segundo Ruela (2000), após o diagnóstico da surdez, os pais são responsáveis pela decisão dos seus filhos, e normalmente, ouvem o aconselhamento dos médicos. A preocupação dos pais ouvintes é a de desenvolver a capacidade de ouvir, sendo que o oposto acontece com os pais surdos com filhos surdos ou ouvintes que adquirem, naturalmente, a língua gestual. Tal como refere Afonso (2008) podem acontecer situações em que há falta de uma linguagem organizada, isto é, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não sabem língua gestual e, por isso, a aquisição da linguagem em bebés com surdez pode acontecer em idades tardias. Isso terá como consequências atrasos no desenvolvimento linguístico e nas competências cognitivas o que poderá fazer com que, na escola, os alunos tenham problemas de desenvolvimento ou aprendizagens lentas. O mesmo autor menciona que, para uma melhor integração da informação, deve recorrer-se a outros estímulos sensoriais sem ser a audição, nomeadamente a visão que se torna mais importante para o desenvolvimento da comunicação. Assim, do ponto de vista gestualista quando nos referimos ao bilinguismo encaramos a leitura/escrita com função diferente, como acesso à segunda língua, isto é, à língua portuguesa e a língua gestual como sendo a primeira língua.

Como referem Freire (2006), Ruela (2000) e Sim-Sim (2005), quando uma criança cresce a sua língua é a que corresponde às características que apresenta, seja oral ou seja gestual. Segundo Almeida (2009), para que as crianças surdas tenham uma boa base linguística é fundamental que os pais aprendam LGP para que a criança adquira a língua dos pais, vivendo assim envolvida por um meio que é acessível à criança, expressando-se de forma visual. Para o desenvolvimento da criança surda é também importante considerar o uso de estratégias diferenciadas que permitam o enriquecimento das capacidades de compreensão. Para que as crianças surdas possam ter um verdadeiro desenvolvimento cognitivo e emocional é necessário que adquiram naturalmente a sua primeira língua, a língua gestual. Assim, com uma boa aquisição da linguagem e com as estruturas cognitivas bem formadas, a criança poderá desenvolver o bilinguismo, isto é, quanto mais cedo adquirir a língua gestual enquanto língua materna, língua natural e primeira língua,

melhor será o desenvolvimento da língua portuguesa enquanto segunda língua. (Freire, 2013)

1.2. Língua Gestual Portuguesa

A Língua Gestual Portuguesa é a língua natural da comunidade surda e quando adquirida precocemente está na base de todas as aprendizagens realizadas pelos alunos surdos. (Amaral, Coutinho & Martins, 1994)

Não existe uma língua gestual única para todos os países, à semelhança das línguas orais, cada comunidade tem a sua própria língua.

Segundo Correia (2014), na LGP encontram-se variedades dialetais que se podem designar regionalismos, havendo diferentes gestos da comunidade surda do norte a sul do país.

Em seguida, diferentes imagens com o mesmo significado:

7 – <https://youtu.be/8TJh6gKmlUk>

SOBRINHO – <https://youtu.be/83UZoIQ4JU0>

“A LGP é uma língua natural convencional, com signos arbitrários e pseudo-icónicos, que se constitui como veículo de expressão de uma comunidade. Desta forma, temos de perceber este idioma como um sistema de signos bifaces, ou seja, compostos por significante e significado, que não são uma representação mimética da realidade extralinguística. Este facto é facilmente comprovado se observarmos uma conversa em LGP entre duas pessoas: quem não conheça o idioma não compreenderá a mensagem.”
(Correia, 2015, pp.102-103)

Normalmente quando um ouvinte entra em contacto com a comunidade surda, iniciando a sua aprendizagem na LGP, primeiramente tenta transmitir a ideia através de mímica, e com a ajuda da comunidade surda vai aprendendo vocabulário gestual. Esta prática é reforçada pelo contacto e comunicação diários. Os gestos icónicos apresentam semelhança visual aos objetos que estão a ser representados. Os gestos arbitrários, da LGP, não apresentam relação visual com o referente e são definidos pela comunidade que os utiliza. Seguem-se exemplos de um gesto icónico e arbitrário:

Icónico:

BOLA – <https://youtu.be/tudN78Nfimg>

Arbitrário:

CANETA – <https://youtu.be/IO-Jl427a3I>

A LGP não é universal, pois os gestos e expressões utilizadas são diferentes de país para país ou, de região para região, de acordo com as comunidades que a utilizam. De fato, as línguas gestuais não dependem das línguas orais dos seus respetivos países.

Esta língua tem, como qualquer outra, um grande valor que, em contextos sociais de aprendizagem, permite a compreensão entre pessoas, e minimiza as barreiras que se colocam à aprendizagem.

No que respeita à comunidade surda portuguesa, a LGP, é a sua língua natural, reconhecida e valorizada na Constituição da República Portuguesa, pela Assembleia da República, em 1997.

1.3. Bilinguismo

De acordo com Megale (2005), os conceitos de bilinguismo e educação bilingue, assumem dimensões mais complexas, uma vez que podem ocorrer em diferentes situações, tais como em crianças que aprendem uma segunda língua na escola, pais das crianças que são de diferentes nacionalidades, nativos de países em que há mais do que uma língua oficial, emigrantes estrangeiros que falam a língua do país acolhedor e pessoas surdas que, além da língua gestual utilizam a língua da comunidade ouvinte, na sua modalidade oral ou escrita.

O bilinguismo, para as pessoas surdas portuguesas, define-se pelo uso das duas línguas, a LGP como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

Segundo Góes (1996), define-se uma pessoa bilingue como aquela que é capaz de produzir enunciados significativos em duas línguas, mostrando aptidão para usar pelo menos uma das competências de funcionamento linguístico, ou seja, ler, escrever, falar ou compreender.

Brito (1993) afirma que a aquisição da LGP desempenha uma função mediadora nos processos de aquisição da escrita, é na língua gestual que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura da palavra escrita.

Segundo Santana (2007, p.195), *“o surdo lê uma palavra escrita em português e atribui-lhe sentido pela língua gestual. Há momentos em que ele não consegue compreender todas as palavras escritas, mas o surdo pode ler algumas palavras, deixar de ler outras e, com base nas que reconhece, atribuir um sentido ao texto. Entretanto, ao realizar sempre esse tipo de leitura, muitas vezes, interpretam mal o que é lido”*.

Como diz o Fernandes (2003) esta dificuldade manifestou-se não apenas no não entendimento de palavras lidas, mas ainda na confusão de uma palavra com outra já conhecida, levando à modificação do significado de uma frase ou mesmo de todo o texto. Segundo o autor Santana (2007) afirma que a língua gestual é importante para a escrita e para a leitura, porque a língua é estruturante da cognição, nos termos de Vygotsky (1993). O mesmo autor afirmou ainda que as hipóteses que o surdo constrói para a escrita são, assim, de outra forma, a leitura, por isso os “erros” são de natureza visual, por exemplo: confusão entre carra e carro.

Como diz Guarinello (2007), o surdo é capaz de escrever e aproximar o seu texto do português, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, a aquisição da linguagem escrita baseia-se na reconstrução de sentido dos textos.

Verifica-se que os surdos têm dificuldades gramaticais e de conjugação verbal, conforme expresso por Correia (2009) que “considera que estas falhas se devem à influência da gramática da língua gestual, mas também ao fato de a língua gestual e a língua oral não terem sido aprendidas como línguas autónomas”.

O decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça a importância das Escolas de Referências para a Educação Bilingue (EREB) como recursos de apoio à resposta educativa, em prol de uma maior inclusão. Os tópicos do decreto-lei anterior, centram-se essencialmente na LGP como primeira língua e português escrito como língua segunda, referindo também a necessidade do trabalho colaborativo entre os profissionais de LGP, as famílias e a comunidade educativa.

Este decreto de âmbito educativo não beneficia as crianças surdas, por não ser como o decreto-lei n.º 3/2008, principalmente porque não é evidente que PL2 deva considerar a LGP. Os programas curriculares das duas disciplinas de LGP e de PL2 ainda não foram atualizados desde há décadas e, na prática, estas disciplinas são inexistentes.

Em primeiro lugar, no decreto-lei atual, o enfoque é dado à avaliação das crianças surdas e sua aprendizagem o que é bom, no entanto a avaliação da maioria pauta-se por níveis inferiores aos quais se encontram prejudicando a sua educação e inadequação curricular, problema mais visível no 1.º ciclo. A inclusão transforma-se em facilitismo.

1.4. Português L2

Um dos princípios do programa de português L2 para alunos surdos (PPL2AS) reconhece *“o modelo de educação bilingue com base na equidade entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa (LP) escrita, e na afirmação de um grupo minoritário, pressupondo também um modelo bicultural.”*

Segundo Correia et al. (2021, p.53): *“É reconhecida a importância de uma base linguística sólida em LGP para acesso ao currículo e, no caso de que nos ocupamos, para a aprendizagem do Português, na leitura e na escrita.”*

É referido no PPL2AS (2011, p.13), na área do domínio da oralidade que *“a língua gestual substitui a oralidade”*. Os autores Correia e Custódio (2021, p. 16) afirmam: que é necessário rigor e clara separação entre estas duas línguas com modalidades distintas, uma oral e outra espacial, sendo a escrita uma representação da fala.

Segundo Baptista (2010, p.199): *“A língua oral ou escrita será trabalhada segundo os princípios da aprendizagem de uma segunda língua. Assim, as línguas gestuais são o objetivo e o meio facilitador da aprendizagem em geral.”*

Baptista (2010) descreveu o princípio fundamental do bilinguismo é ensinar e comunicar com as crianças de uma forma natural. Fernandes (2006) disse que as crianças surdas não têm problemas cognitivos que as impeçam de compreender os conteúdos do português escrito. O mesmo autor diz que muitos surdos têm dificuldades em português, mesmo sem adaptação no ensino de surdos, como no caso do oralismo e da comunicação oral. Esta dificuldade ocorre, pois, o programa de ensino de leitura e de escrita é feito com base na oralidade, recorrendo a fonemas e grafemas.

O ensino de português para alunos surdos deve ser desenvolvido da mesma forma que o ensino de uma língua estrangeira. O surdo precisa aprender a ler e a escrever numa língua que não domina a fala. No PPLAS, no que concerne as competências específicas diz-se que recuperam *noções explicitadas no CNEB (Currículo Nacional para o Ensino Básico) e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (PPL2AS, P.13)* para definir leitura, escrita e competência linguística.

Segundo Fernandes (2006) um dos principais impedimentos que colocam as crianças surdas em desvantagem é método de aquisição da escrita do português, a perspetiva inadequada no ensino.

Para que o aluno surdo aprenda português é importante que o ensino seja feito de forma bilíngue, ou seja, que o ensino seja na sua língua natural, a LGP. Tal como afirma Vygotsky (1993) a língua gestual é importante para a aprendizagem da escrita e da leitura, ajudando a estruturar o pensamento e a cognição.

É importante analisar e refletir o programa PL2, este necessita de ser reformulado adequadamente aos alunos surdos, bem como as estratégias de ensino de modo a capacitar e a transmitir competências do português aos alunos.

1.5. Breve descrição de alguns mecanismos linguísticos da LGP

Segundo Waal, D. (2009, p.987), *“entretanto, torna-se praticamente impossível pensar no ensino de Língua Portuguesa incumbido de ensinar a leitura e a escrita, sem que a gramática nos venha à cabeça. Atribuímos inconscientemente o aprendizado destes, ao aprendizado da gramática.”*

Tal como afirma Lima (2006), o estudo da gramática é importante e deve-se ensinar as estruturas da língua para se ter mais consciência gramatical.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001), dentro da competência gramatical, inserem-se os domínios da morfologia e da sintaxe. O primeiro trata das partes do discurso – substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, determinantes, advérbios, preposições, conjunções e interjeições – e da formação das palavras. O segundo é a parte da gramática que descreve as regras de organização das palavras nas frases, ou seja, a forma como estas se combinam para formar proposições indo até ao encadeamento das proposições umas nas outras. (Pinto, 2011, p.2)

Pinto, J. (2011, p.3) afirma que *“acrescenta-se ainda que no processo ensino/aprendizagem do PL2 o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses comunicativos dos aprendentes, integrando a reflexão gramatical, sempre que esta se coloca, ao serviço desses interesses e necessidades.”* O importante é tomar conhecimento das necessidades e perceber as diferenças gramaticais das duas línguas.

Na opinião do autor anteriormente referido, a aula de PL2 deve considerar a realidade da língua e não colocar desconformidades em relação às regras e conceitos gramaticais. O importante é explicar a comparação entre o português e a LGP, basicamente, o

importante é compreender as regras gramaticais tendo como base as regras gramaticais de uma língua já estruturada.

Lamas (1991, p.66) menciona que *“o ensino da gramática visa: o aperfeiçoamento da utilização da língua; uma melhor e mais fácil comunicação; um conhecimento crescente; e uma mais harmoniosa inserção no mundo”*.

“A LGP, tal como outras línguas gestuais, possui várias classes de palavras: classes lexicais (nomes, verbos, advérbios, adjetivos); classificadores verbais, nominais e atributivos e classes funcionais, como conjunções, pronomes; e tem, igualmente, processos de formação de novas palavras de vários tipos: processos morfológicos e morfossintáticos, processos léxico-semânticos e processos irregulares e de criatividade.” (Morgado e Brito, 2020, p.109)

1.5.1. Estrutura gramatical da LGP. Classes de palavras

Segundo Correia (2009) e Quadros e Karnopp (2004), a LGP, como qualquer outra língua oral, ou gestual, possui uma gramática: regras sintáticas; apresenta vocabulário próprio; semântica; utilização da língua adequada à expressão individual e à comunicação; e unidades mínimas, os queremas. Na LGP existem cinco queremas: configuração de mão, movimento, expressão não manual, localização e orientação. Na LGP também é possível observar a existência de gestos que constituem um par mínimo, isto é, “basta que uma delas [unidades mínimas] mude para podermos ter um gesto com um significado diferente” (Correia, 2014, p.163) Apresento alguns exemplos:

Link – <https://youtu.be/9bUefz7McSk>

Outro exemplo de pares mínimos, é o gesto de BOLO e de DOCE. Estes apresentam a mesma configuração, o mesmo movimento, a mesma localização e orientação, mas, a expressão não manual é diferente, tal como pode ser observado nas imagens a baixo:

Link – <https://youtu.be/AjdCCHTSI8Y>

Mais um exemplo é o par de gestos CASA e SÁBADO, em que só o querema da localização é que difere.

Link – <https://youtu.be/XIHvzwqlZV8>

A orientação é considerada por alguns autores (Sandler & Lillo Martin, 2006 e Correia, 2020) como dependente da configuração de mão.

Além das unidades mínimas contrastivas e discretas, a LGP possui também unidades morfémicas repostáveis, entre outros, por marcações gramaticais. O morfema é definido como a unidade mínima significativa que tem uma forma física e um sentido, ou função, no sistema gramatical. Os morfemas podem classificar-se morfemas lexicais e gramaticais, como os morfemas de número, género ou de tempo, as preposições ou os artigos. (Martins, 2022, p.32). Os morfemas distribuem-se por diversas classes de palavras, como os nomes e os verbos que passaremos a descrever sucintamente.

1.5.1.1. Nomes

1.5.1.1.1. Nome comum

O nome comum é, de uma forma genérica, o nome que se dá a seres, lugares, objetos ou a coisas abstratas, sem os especificar. (Lopes e Morgado, 2020, p.64) Mostra os seguintes exemplos:

MESA / MOTA – <https://youtu.be/iHUSY5SLeUE>

1.5.1.1.1.1. Contável e não contável

Langacker (1987) referiu que duas subcategorias em relação aos nomes comuns: contável e não contável. Considerando que o nome contável é aquele em que se pode enumerar/quantificar, por sua vez o nome não contável é que não pode ser quantificado, por exemplo, substância física, como água; coletivos, como gado; e nomes abstratos, como esforço.

Em LGP, o contável é quando se tem a quantidade numeral e pode ser enumerado, por exemplo, “CARROS.DOIS”. O não contável é que não se pode enumerar, por exemplo, “FOME”:

Link – <https://youtu.be/Xt-prq-BN5E>

1.5.1.1.2. Nomes próprios e coletivos

O nome próprio designa o nome específico de um ser, um lugar fixo, por exemplo, países, cidades, ou nomes de pessoas. (Lopes e Morgado, 2020, p.64) O “nome gestual” também é o nome próprio, como se mostra no seguinte exemplo que consiste no nome gestual da autora deste Relatório:

“Nome gestual” – <https://youtu.be/mSQQZy6t81I>

PORTUGAL – <https://youtu.be/ZrVfQmMoEHc>

O nome coletivo é o nome específico para caracterizar um grupo, por exemplo, multidão (pessoas), matilha (cães), arquipélago (ilhas). Na LGP recorremos ao gesto de GRUPO para indicar que se trata de um grupo e depois especificamos o grupo, “grupo” + “nome comum”. Exemplo:

REBANHO – <https://youtu.be/Rpjdc58HU-I>

1.5.1.1.3. Nomes concretos vs abstratos

Os nomes concretos e abstratos são opostos um do outro, o concreto refere-se a coisas reais, como, materiais, pessoas, lugares, animais e outros. O abstrato é o que não podemos ver nem tocar, como por exemplo, o sentimento. (Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, on-line)

Na LGP também é possível identificarmos gestos que expressam nomes concretos ou abstratos, como se pode ver na imagem a seguir.

CHOCOLATE / AMOR – <https://youtu.be/tErF5gZdoKA>

1.5.1.2. Artigos

A LGP é uma língua sintética em que o género não é marcado gramaticalmente, como se verá mais à frente, por isso, não há artigos.

1.5.1.2.1. Números e género

Segundo Amaral *et al.* (1994) o número é uma categoria gramatical e tem vários processos que encontra o substantivo é seguido do numeral correspondente quando se trata pequenas quantidades; se for grandes quantidades usa-se os gestos principais e advérbios (MUITO, VÁRIOS, MAIS e outros); marca-se o plural pela repetição do movimento que usa, o movimento regular e contínuo; e o gesto repetido pela mão não dominante.

Os autores Correia *et al.* (2020) mencionaram que na LSP (Língua de Sinais Portuguesa) o número, apresenta várias formas:

- *Quantificador Existencial: uso de quantificador existencial a seguir ao nome ou adjetivo, como por exemplo, CARRO MUITO;*
- *Quantificador numeral: uso de quantificador numeral, em quantidades mensuráveis, a seguir ao nome ou adjetivo, por exemplo CARRO DOIS;*
- *Reduplicação: a repetição do movimento do sinal dá a indicação de plural, como é exemplo o sinal de CRIANÇAS;*

- Redobro: um gesto unimanual é a forma singular como PESSOA e executado de maneira bimanual é o nome no plural, como PESSOAS. (Correia et al., 2020, p. 79)

CARRO MUITO, CARRO DOIS, CRIANÇAS, PESSOA e PESSOAS –

https://youtu.be/_2yvv4v9I04

Amaral et al. (1994) e Correia (2016), sugeriram que na LGP não existem artigos, comparativamente à concordância em género e que o género é formado por marcação, existindo o género masculino, feminino ou neutro.

A autora Correia (2016, p.182) afirma: *concordamos com Amaral e Coutinho (1994), pois, na LGP, o género apenas pode ser marcado em seres animados, sendo, às vezes, como adiante veremos, omitido. Assim, sugerimos que, para a LGP, se considere uma tripartição de género: masculino, feminino e, para os seres inanimados, neutro. Consideramos interessante adotar a terminologia proposta por Corbett (1991) para a formação de género em línguas que se servem de traços semânticos dos seres animados para os distinguir, isto é, a LGP poderá ter um sistema natural de marcação de género (“natural gender systems”). Também se observa que o masculino, na maioria dos casos, é não-marcado e, quando é, serve apenas para clarificar a mensagem.*

Segundo Correia (2016, p.182), a marcação de género em LGP pode ser usada para se referir a animais, seres humanos, família e profissões. À semelhança dos autores Amaral et al. (1994) que, o género na LGP é marcado pela utilização de gestos diferentes, respetivamente para o masculino e para o feminino das formas de marcas.

Como por exemplo: “GALO/GALINHA” em que o lugar das cristas das aves são os parâmetros distintivos de género” (Correia, 2016, p.183).

Link – <https://youtu.be/wHOGVhv2Ew0>

Outro exemplo, da marcação de género, segundo o que a mesma autora referiu, é que existem gestos que refletem uma interpretação cultural: PAI, o gesto é na zona do bigode, associa o masculino, e MÃE, o gesto é abaixo do queixo que tem como base o ato de beijar a mão pedindo a bênção.

Link – <https://youtu.be/6Gts251MmZo>

Veja-se outro exemplo ENFERMEIRO e ENFERMEIRA, em que existem gestos distintos para se referir ao género, no entanto estes gestos têm uma base histórica. Se observamos

as fardas antigas, as mulheres enfermeiras usavam um chapéu com uma cruz vermelha, enquanto que o enfermeiro tinha a cruz vermelha no braço. (Correia, 2016, p.183)

Link – <https://youtu.be/5UTmtmJjxiA>

Segundo indicação dos autores Correia *et al.* (2020, p.69) há gestos cujo género é marcado com o gesto de mulher que antepõe o sinal como é o caso dos exemplos RAPAZ e RAPARIGA.

Link – <https://youtu.be/qyCbFDTS3LQ>

Correia (2016, p.189) referiu que há muitos gestos com género neutro, algo que não acontece com o português. Todavia, é interessante verificar que na língua inglesa isso acontece, isto é, também existe género neutro. Poderá ser útil explicar em português e em LGP a marcação de género mostrando as diferenças. Na imagem abaixo mostramos um exemplo de um gesto da LGP com género neutro.

FLOR – <https://youtu.be/V74PHHmgmas>

1.5.1.3. Verbos

Correia *et al.* (2021) e Oliveira (2013) mencionaram a marcação de tempo em LSP e em português e, sendo ambas línguas naturais, articulam-se os três tempos verbais: PASSADO, PRESENTE e FUTURO. Na LGP, o tempo é marcado através do espaço tridimensional sendo que aquilo que se localiza para a frente do corpo é o futuro, para trás é o passado e o presente é indicado no corpo.

Santana (2012, p.374) referiu que o tempo verbal é marcado por uma linha temporal imaginária sendo que os tempos verbais são marcados com a realização do gesto o mais afastado do corpo em conformidade com tempos mais longínquos.

Link – <https://youtu.be/qzmrH5Jtlo8>

Diferentes autores como Correia *et al.* (2020, p.71), Johnson (2006, p.306) e Santana (2012, p.374) descreveram que “nas línguas de sinais podem ser identificados quatro tipos de verbos: os indicativos, os locativos, os neutros e os classificadores”.

Segundo Santana (2012, p.374): os verbos indicativos “referem-se aos que indicam o sujeito e o destinatário da ação, sendo exemplos DAR, PERGUNTAR, DIZER, ENVIAR e

BATER”. Tal como refere Correia *et al.* (2020, p.71): “assim, a direccionalidade do movimento determina o complemento indirecto”.

DAR, PERGUNTAR, DIZER, ENVIAR.CARTA, BATER e RESPONDER –

<https://youtu.be/jyzZI01KasI>

Segundo Correia *et al.* (2020, p.71): *Os verbos locativos são aqueles cujo afixo locativo-deslocação no espaço-os identifica, como “POR A MESA” (Sandler & Lillo-Martin, 2006), aqueles que em termos semânticos se referem a um lugar/espaço como Mergulhar ou Subir (Santana, 2012). Os verbos incorporados ou classificadores são aqueles que se localizam no espaço exato da ação, como DOER OS DENTES (Martins et al., 2019).*

POR A MESA / POR LIVRO – <https://youtu.be/JBA3xo1g580>

DESCER / SUBIR – <https://youtu.be/t3BDI2LVm34>

DOER OS DENTES / DOR O CORPO – <https://youtu.be/wz7t26V7M1E>

ANDAR PESSOA/ANIMAL – https://youtu.be/FgG12KD_nlc

Os verbos neutros são aqueles cujo gesto não sofre qualquer alteração, ou seja, são verbos que não indicam sujeito, destinatário ou local da ação, como por exemplo PERCEBER ou AMAR (Correia *et al.*, 2020, p.71, e Santana, 2012, p.374)

PERCEBER, AMAR, ESCREVER, DORMIR, ESTUDAR – <https://youtu.be/epvM-1xh3QY>

1.5.1.3.1. Tempo verbal: Presente

Segundo Santana (2012, p.374): “o Presente é predominantemente não marcado, não apresentando modulações na gestualização do verbo, o qual tende a ser executado à frente do corpo”. Assim, o tempo verbal Presente é indicado através da ação que é executada no momento de produção gestual e de visualização.

Tal como indicam Correia *et al.* (2020, p.71) “quanto mais perto do corpo o sinal for feito, significa que o sinal está mais perto do PRESENTE”.

Segundo Correia *et al.* (2021, p.30-32) um verbo no presente pode também indicar um futuro próximo pois “todas as formas verbais estão sem qualquer alteração morfossintática”. Além disso, os autores observaram que a locução adverbial pode referenciar uma ação decorrida. Pode ainda ser usado um advérbio juntamente com o verbo transmitindo a ideia de presente, tais como: hoje e agora. Como os autores anteriores referiram “o presente e o passado são marcados através de um mecanismo deítico conseguido através da rotação do corpo e do uso do espaço sintático em que situa

o tempo pretendido” (p.32). Assim, a indicação do tempo presente pode ser feita através de verbos que mostram continuidade, através de uma ação repetida ou da junção do verbo com o gesto frequentemente.

HOJE, AGORA, SEDE (beber), LEMBRAR (lembrei-me) – <https://youtu.be/f7QxnOoYKeo>

1.5.1.3.2. Tempo verbal: Passado

O tempo verbal do passado pode ser expresso de variadas formas tais como recorrendo a gestos no início da frase que indicam uma ação passada, como por exemplo ONTEM, ANTEONTEM, ANTES, PASSADO, ANTIGAMENTE, entre outros. Existem outros exemplos de verbos que à forma que representa o tempo presente é acrescentada alguma partícula de passado ou de futuro e que, com essas marcações temporais, torna-se possível distinguir o momento da ação como por exemplo o verbo VEJO/VI. (Correia, 2020, p.71, e Santana, 2012, p.374-375)

Link – https://youtu.be/_x2anLjGp0w

“Para codificar uma ação ocorrida num passado recente, a amplitude do MOVIMENTO é menor do que a de passado remoto e executada de forma mais rápida e tensa. O gestuante executa um rápido MOVIMENTO atrás do corpo, abrindo e fechando a mão. A EXPRESSÃO NÃO MANUAL é obrigatória no compósito gestual indicando que a ação foi concluída recentemente. Esta expressão de tempo é executada antes ou depois do verbo, não tendo um lugar restrito na frase.” (Correia, 2016, p.37)

Segundo Correia *et al.* (2021, p.34-35) não há exclusivamente um pretérito perfeito ou imperfeito, mas os movimentos localizam a ação no passado mais ou menos recente e “a temporalidade, a amplitude e a direção do movimento incorporadas no verbo ver/olhar” são exemplo disso. Vejamos este exemplo no *link* – https://youtu.be/cNw_c_ljiYA

Um exemplo de uma execução de um verbo no pretérito perfeito, é o que vemos no *link* e que significa que uma ação já aconteceu: <https://youtu.be/6pPVXk7kj0w>. Um exemplo de um verbo no pretérito imperfeito é o que vemos no *link* e que transmite a ideia de uma história que começou no passado e que tem continuidade. (https://youtu.be/9jODKcT_ezQ)

Podemos ainda apresentar diferenças no tempo passado representando assim diferentes movimentos, tal como os exemplos, POUCO.TEMPO e MUITO.TEMPO.

Link – <https://youtu.be/J2Bj3c1jpkk>

1.5.1.3.3. Tempo verbal: Futuro

Correia (2020, p.51) afirmou “o futuro, num movimento para a frente do emissor, em expressões temporais que se podem traduzir como “daqui a muito tempo””. Segundo Correia (2016) quanto maior for o movimento para a frente do gestuante maior será a distância da ação. Esta produção deve ser acompanhada com a expressão facial que marca um futuro longínquo. Por sua vez, a marcação de um futuro próximo usa as expressões como “VA VA” e também pode usar advérbios ou expressões temporais antes ou depois da ação, como por exemplo “AMANHÃ”. O tempo verbal no futuro usa um marcador temporal que pode ser o gesto de FUTURO, AMANHÃ, DEPOIS.DE.AMANHÃ, DEPOIS ou outros gestos específicos que existem para marcar o futuro próximo como a expressão “VA.VA”. O futuro próximo que indica que algo irá acontecer brevemente pode ser produzido através da expressão ESTÁ.QUASE enquanto futuro longínquo pode usar-se, por exemplo, a expressão FALTA.MUITO.TEMPO.

ESTÁ QUASE, PREVISTO, AMANHÃ, FALTA.MUITO – <https://youtu.be/KGGICxyU3u4>

1.6. A gramática de LGP e o Português L2. O lugar nos Documentos Orientadores

Os conteúdos letivos da gramática da LGP constam no programa curricular da LGP (PCLGP) desde o pré-escolar até ao ensino secundário estão na área de domínio o estudo da língua, tal como podemos ver nas citações abaixo:

PCLGP, Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2007, p.27): *Conhecer e analisar os aspectos gramaticais da LGP e das suas variações socioculturais, estudar a origem dos gestos e a sua evolução. Esta componente abrange a formação de gestos, as unidades mínimas (parâmetros dos gestos), as classes de gestos, os campos semânticos (desenvolvidos a partir do primeiro ciclo), o vocabulário, a estrutura frásica, a correcção linguística, a variação da LGP (estas duas com menor relevo no primeiro ciclo), a comparação entre línguas gestuais (desenvolvida a partir do segundo ciclo), o alfabeto gestual (até ao pré-escolar) e a dactilologia (a partir do primeiro ciclo) e a comparação com a LP (sobretudo no primeiro e segundo ciclos).*

PCLGP, Ensino Secundário (2007, p.22): *Dominar as estruturas gramaticais mais complexas, utilizar um léxico rico e diversificado, aplicar técnicas de coesão em diferentes tipos de discurso, e desenvolver a sua competência metalinguística através de técnicas de*

auto e hetero-correcção, analisando os erros ocorridos. Esta componente abrange a formação de gestos, os campos semânticos, a estrutura frásica e discursiva, a correcção linguística, a comparação entre línguas e os sistemas de transcrição.

O Programa de Português L2 para Alunos Surdos (PPL2AS) (2011, p.24) refere a importância da LGP, nomeadamente: *“A aprendizagem do léxico por unidades temáticas pressupõe a aquisição e aprendizagem prévias desses mesmos conceitos em LGP. Deverá, por isso, haver uma articulação entre as disciplinas de LGP e de PL2, para que os mesmos temas sejam estudados nas duas disciplinas, sempre que necessário, em simultâneo. As aulas de LGP e de PL2 devem funcionar de uma forma articulada permitindo, assim, o desenvolvimento de competências bilingues que mutuamente se reforçam.”*

Esta parte do PPL2AS refere que os conceitos aprendidos em português pelos alunos surdos devem ser os mesmos que são aprendidos em LGP o que reforça a importância de existir articulação entre as duas disciplinas, pois isso facilitará a aprendizagem em diferentes contextos e situações. Além disso, o PPL2AS (2011, p.59) destaca a importância da leitura e da escrita, mencionando que a criança desde o primeiro ciclo vai aprendendo e tendo consciência que existem características gramaticais do português e da LGP, percebendo as diferenças, aspetos esses que necessitam de ser ensinados. Segundo o PPL2AS, a gramática é um conteúdo que deve ser trabalhado desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário tal como a disciplina de LGP.

Assim, o programa curricular da LGP inclui conteúdos da gramática tais como classes de nomes e de verbos e foram esses os temas que escolhemos para trabalhar com os alunos do ensino secundário com o objetivo de analisar quais as suas aprendizagens e conhecimentos nessa área. Neste sentido, desenhamos este estudo com base em exemplos e estratégias utilizadas pelos autores que citamos e que as desenvolveram em aulas e atividades das disciplinas de LGP e de português. Segundo a perspetiva dos autores Correia e Custódio (2021, p.28-29), é importante ter o bilinguismo em sala de aula, assim *“o docente deve abordar o Português mediado pela LGP/LSP”* o que facilita a aprendizagem da escrita por parte dos alunos surdos, podendo, por exemplo, o professor recorrer à estratégia do reconto, entre outras.

Como os autores referiram, é importante que a leitura de livros em português seja acompanhada pela leitura em LGP, seja pelo docente de LGP pelo intérprete de LGP através da tradução de histórias pois tal motivara os alunos para a aprendizagem. Além

disso, os mesmos autores defendem que a presença de um professor de LGP na aula de Português é muito importante para que se estabeleça a articulação entre ambas as disciplinas do currículo, pois “tendo o professor esta consciência, não seria mais fácil recorrer a materiais didáticos que incidissem sobre esta diferença, num primeiro momento para, em seguida, passar a sistematizar as regras que norteiam a gramática do Português?”. (Correia *et al.*, 2021, p.58)

Segundo Correia *et al.* (2021, p.59): Em primeiro lugar, é reconhecido que o acesso tardio à LGP dificulta a aprendizagem do Português, o que vai ao encontro do que o PCLGP preconiza.” Esta afirmação é extremamente importante pois mostra qual o principal obstáculo na aquisição de competências linguísticas e na aprendizagem de conteúdos escolares em geral. Assim, poderá recorrer-se a diferentes estratégias didáticas ou utilização de recursos na sala de aula, tal como referem Correia *et al.* (2021, p.65) ao afirmarem que “a aprendizagem através do lúdico, nomeadamente, através de jogos em formato digital, por exemplo, em que o aluno tenha de completar espaços, ou escolher frases e não-frases consoante os conectores e outros marcadores estejam corretos ou não.”

Neste sentido, os mesmos autores referem a importância do jogo em formato digital, denominado de gamificação: *“a gamificação utiliza a tecnologia dos jogos, criar os espaços de aprendizagens pelo desafio, pela satisfação e pelo entretenimento. Os espaços de aprendizagem a compreender como reconhecidos cenários escolares e não escolares que dá desenvolvimento cognitivo (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (interação social) e habilidade motoras.”* (Alves *et al.*, 2014, p.76-77). A utilização da gamificação pode ser feita através do recurso a aplicações que podem ser instaladas nos computadores, nos telemóveis e nos tablets.

Na próxima secção deste trabalho descreveremos a metodologia e, também, outras estratégias e recursos usados na nossa investigação-ação.

ENQUANDRAMENTO METODOLÓGICO

1. Objetivo do estudo

O nosso estudo tem como objetivo analisar e desenvolver os conhecimentos gramaticais que os alunos surdos possuem sobre a gramática da Língua Portuguesa e da Língua Gestual Portuguesa. O público-alvo é um grupo de alunos surdos do Ensino Secundário que frequenta numa escola bilingue em Lisboa. Este tema surgiu, pois, constatamos que os alunos surdos sentem muitas dificuldades aquando da frequência de outras disciplinas e, provavelmente, tal acontece devido a falhas no ensino dos conteúdos do Programa Curricular da LGP e da LP em anos escolares anteriores. Assim, os nossos objetivos centram-se em:

- Desenvolver estratégias de compreensão e que facilitem a aprendizagem de alunos surdos;
- Promover a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens, capazes de motivar os alunos surdos, no seu futuro;
- Analisar os seus conhecimentos que possam permitir ser uma ajuda as suas dificuldades.

Desta forma, este relatório será desenvolvido com base numa metodologia qualitativa em que analisaremos materiais. Também pretendemos recolher e analisar dados das aprendizagens da LP e da LGP de anos anteriores.

1.1. Hipóteses de investigação

Este trabalho coloca como hipótese de investigação a seguinte questão: os alunos surdos terão capacidade metalinguística da LGP e da LP se o ensino da gramática for explícito e bilingue?

2. Material e métodos

2.1. Local de estudo e Procedimentos

Este estudo foi desenvolvido numa escola bilingue em Lisboa. É uma instituição pública que tem como principal objetivo promover os direitos e a proteção das crianças e jovens, com um foco muito relevante naqueles aqueles que correm risco ou perigo de exclusão. Esta instituição assegura ainda o desenvolvimento integral de crianças com necessidades educativas especiais, através do seu acolhimento, educação, formação e inserção social e profissional. A instituição utiliza o ensino bilingue e tem respostas educativas e formativas desde a creche, pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos até ao ensino secundário. Assegura

ainda outras ofertas formativas e sociais no quadro da intervenção com pessoas surdas e também da comunidade em geral, tais como a Formação e Qualificação de Adultos, o Centro de Recursos e o Centro de Diagnóstico para a Audição, cujas informações são apresentadas no portal *on-line* da escola.

Assim, foi possível desenvolver o estudo na sequência da autorização cedida pelo Diretor da escola, bem como pelo professor de LGP das turmas em questão. Além disso, obtiveram-se autorizações para realizar captura de vídeo dos educandos, autorizações essas fornecidas pelos encarregados de educação dos educandos que apresentamos no apêndice 1. Todos os educandos serão apresentados neste estudo de forma anónima.

O primeiro procedimento efetuado passou pelo contacto com os responsáveis da escola solicitando assim autorização para realização de estágio no instituto em questão e a investigação para o relatório final. Posto isso, procedeu-se ao pedido de autorização ao professor de LGP do ensino secundário para a lecionação de três sessões às turmas dos alunos do 10.º ano e do 11.º com currículo PEI, tendo as datas das sessões sido combinadas entre a professora-investigadora e o professor de LGP. Assim, com o intuito de observar e registar quais as dificuldades sentidas pelos alunos surdos procedemos, primeiramente, à elaboração dos materiais que seriam utilizados nas sessões, registaram-se os resultados, fez-se a sua análise, discutiram-se os resultados e, por fim, procedeu-se à elaboração da conclusão.

2.2. Tipo de estudo e caracterização da turma

O estudo foi efetuado na escola bilingue em Lisboa, com duas turmas do Ensino Secundário, uma do 10.º e outra do 11.º, e as turmas estiveram em momento de aprendizagem da gramática da LGP. Assim, realizaram-se três sessões com a turma de 11.º, turma que apresenta Programa Educativo Individual (PEI), com o intuito perceber como é realizado o ensino/aprendizagem da gramática da LGP e quais as dificuldades sentidas pelos alunos durante as sessões. O PEI identifica o reconhecimento das adaptações curriculares significativas e inclui as competências, as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações no processo de avaliação. Em relação à turma do 10.º ano, apenas se realizou uma sessão que pretendeu verificar se existiam aprendizagens feitas nos anos anteriores, bem como quais eram as suas dificuldades.

Segundo informação que obtivemos através do professor de LGP, a turma do 11.º ano é composta por 3 alunos surdos, todos com 18 anos. Dois desses alunos são irmãos gémeos e nasceram na Guiné-Bissau tendo outro aluno nascido em Cabo Verde. Apesar destes alunos terem um programa curricular adaptado, apresentam um nível razoável de conhecimento da LGP. Todavia, em contexto escolar, um desses alunos apresenta muitas dificuldades em socializar pois possui uma obsessão pelo telemóvel, o que condiciona a interação com os colegas. No que diz respeito ao contexto familiar, os três alunos apresentam algumas dificuldades de comunicação com os familiares e, além disso, algumas carências económicas. Por sua vez, a turma do 10.º ano é composta por 6 alunos (2 alunas do sexo feminino e 4 alunos do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos. À exceção de um aluno surdo profundo cuja comunicação com a família surda é feita em LGP, todos os alunos usavam implante coclear. Estes alunos oralizam com a família e na escola também oralizam e utilizam a LGP.

2.3. Duração e período de Estudo

Este estudo gramatical realizou-se em três sessões diferentes para a turma do 11.º tendo a terceira sessão sido em conjunto com a turma do 10.º ano. A professora-investigadora considerou que cada sessão devia ter uma duração de 90 minutos pois seria o tempo razoável para desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com o conteúdo gramatical, tendo em conta o Programa Curricular da LGP e as adaptações feitas do 9.º ano de escolaridade.

Assim, em cada uma das três sessões foram trabalhados diferentes conteúdos gramaticais. Na primeira sessão dedicamo-nos ao ensino da classe gramatical do nome com base em estratégias e atividades presentes na planificação. Na segunda sessão, trabalhamos o tema dos verbos, através de materiais didáticos e executando atividades que constavam na planificação. Por fim, como forma de avaliação recorreremos ao uso de uma aplicação digital (*Kahoot!*) com o intuito de avaliar as aprendizagens efetuadas pelos alunos.

As datas das atividades gramaticais deste projeto encontram-se no quadro seguinte:

Data	Tema	Material	Ano
02 de maio de 2022	Sessão 1 – Classes de nomes: nomes variáveis: género e número; nome próprio; nome comum; nome contável / não contável; nome concreto / abstrato; nome coletivo	Material: <i>powerpoint</i>	11.º ano (90 minutos)
09 de maio de 2022	Sessão 2 – Verbos	Material: dado e cartões	11.º ano (90 minutos)
30 de maio de 2022	Sessão 3 – Perguntas sobre classe gramatical o nome (teste)	Material: digital (<i>Kahoot!</i>)	11.º ano (90 minutos) 10.º ano (45 minutos)

3. Instrumentos

3.1. A construção dos materiais

A construção dos materiais para as três sessões no âmbito do ensino da gramática da LGP foi feita tendo em consideração as diferentes estratégias que seriam postas em prática para o desenvolvimento das aprendizagens por parte dos alunos, bem como das suas dificuldades. A avaliação foi feita através da captura em vídeo de cada sessão.

Na primeira sessão para exploração do tema da classe gramatical nomes utilizou-se um *powerpoint* com as imagens e algumas palavras relacionadas tendo sido apresentado quer em LGP como em LP, perfazendo um total de 26 nomes (apêndice 2). O material em *powerpoint* foi importante uma vez que permitiu que os alunos tivessem um suporte visual que facilitasse a sua aprendizagem. Depois disso, com a atividade realizada, pretendeu-se avaliar as dificuldades dos alunos ao nível tanto da LGP como da LP.



Figura 1 - Jogo didático

Na segunda sessão sobre a classe gramatical verbo, os materiais utilizados foram cartões que continham palavras escritas que correspondiam a verbos, imagens da respetiva ação e um dado em papel que continha os tempos verbais da LGP. Cada aluno lançava o dado e escolhia um cartão e, posteriormente, tinha de produzir em LGP as informações que aí constavam. Verificámos que os alunos apresentaram dificuldades na produção de 40 verbos bem como na produção do abecedário gestual relativo a 15 imagens (apêndice 3). Na última sessão correspondente à gamificação, o trabalho foi desenvolvido com recurso à aplicação *Kahoot!*. Os alunos puderam utilizar os seus telemóveis para acederem à aplicação. As perguntas foram sobre a classe gramatical nome e foram apresentadas através de vídeos em LGP e os alunos responderam diretamente na aplicação. Esta estratégia teve como objetivo fazer uma classificação quantitativa do resultado das turmas do 11.º e 10.º anos, nomeadamente avaliar as suas aprendizagens, bem como tentar perceber se os alunos eram capazes de responder com/sem conhecimento dos anos letivos anteriores.



Figura 2 - Kahoot!

4. Análise de resultados

Durante as três sessões foram efetuados registos sobre o que ia acontecendo e, além disso, foi possível, mais tarde, analisar as sessões através dos registos em vídeo que foram efetuados, o que nos permitiu observar de forma mais detalhada todos os itens do estudo. No caso da terceira sessão e uma vez que foi realizada a partir da aplicação *Kahoot!* Utilizada on-line através dos telemóveis dos alunos, a gravação não permitiu recolher dados, no entanto, já havíamos preparado as ferramentas que nos permitiam fazer a análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos pela aplicação. De realçar que os nomes dos alunos serão mantidos no anonimato e que estes serão identificados através de letras do alfabeto.

4.1. Turma 11.º ano

4.1.1. Sessão 1 – Classes de nomes

No início da primeira sessão foi mostrada a apresentação em *powerpoint* (apêndice 2) e foi possível verificar que os alunos não conheciam a temática apresentada. Apenas um deles disse já ter tido contacto com o assunto numa aula de Filosofia.

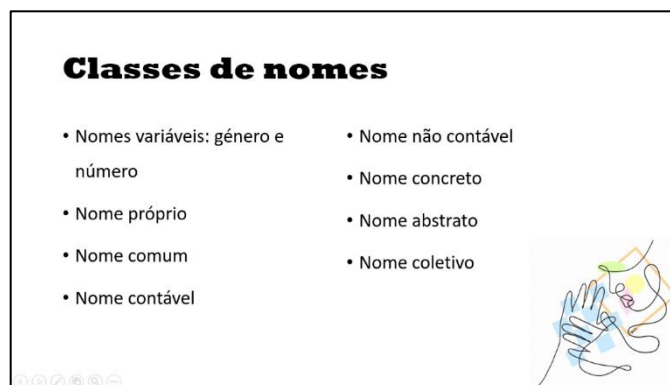


Figura 3 - slide do powerpoint

Foi questionado o que significava cada classe gramatical e tendo em conta que as respostas foram erradas pudemos perceber que os alunos não eram conhecedores desta parte da gramática. Em seguida apresentamos uma tabela em que se mostra, à direita, as respostas dos alunos às questões que colocamos.

Classes de nomes	Respostas (em glosas):
género	GÉMEO
número	NÚMERO+TELEMÓVEL
próprio	LETRA+MAIÚSCULA
comum	NOME+APELIDO
contável	NOME+COMPRIDO
não contável	MUITO+CONTAR (dedos)
abstrato / concreto	NÃO.SEI
coletivo	PESSOAS

Assim, verificamos que apenas o aluno C sabia ao que correspondia o nome próprio tendo, os colegas, bastantes dúvidas. Na verdade, estes alunos desconheciam muitos dos termos que se relacionam com a gramática e, por isso, foram mostrados diferentes slides com imagens havendo uma explicação de cada uma delas até os alunos compreenderem que a LGP tem uma gramática, aspeto que até então os alunos não sabiam. Por exemplo, o género foi explicado através da visualização de uma imagem em que indicamos que não é possível saber se é feminino ou masculino, tendo os alunos indicado que desconheciam a palavra “neutro”.



Figura 4 - slide do powerpoint

Num dos slides foi apresentada uma imagem referente ao “cinema” tendo o aluno C respondido que era uma palavra do género feminino por causa da última letra ser um “a”. Mesmo após ter sido dada uma explicação a maioria dos alunos persistia na ideia de que “o cinema” não seria a forma correta, mas sim “a cinema”.

Em relação a outros slides em que eram apresentadas imagens, os alunos conseguiam facilmente responder em LGP. No entanto, quando eram apresentadas palavras em português tais como “mesas”, “ar” e “abelhas”, já não sabiam responder.

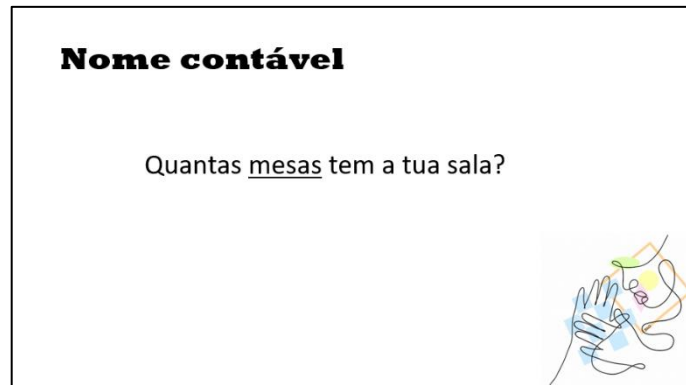


Figura 5 - slide do powerpoint

Assim, verificamos que com as imagens os alunos conseguem responder questões da gramática da LGP, mas mostrando apenas as palavras escritas em português, os alunos apresentaram muitas dificuldades em identificar o género pois socorriam-se apenas das vogais “a” e “o” para identificar o feminino e o masculino e, também, do “as” e “os” para identificar o plural e o singular. Além disso, os alunos apresentaram muitas dificuldades em perceber o que era o nome contável e não contável, principalmente neste último pois, por exemplo, não entendiam a lógica de a farinha ou o mar serem não contáveis. Os alunos viam as imagens e diziam que era quantificável. Quando os interroguei se conseguiam contar a farinha e o mar, dando exemplos práticos como se conseguiam contar a água que estava dentro da garrafa que se encontrava na sala de aula, foi quando lhes foi possível começar a entender a lógica.



Figura 6 - slide do powerpoint

Como podemos perceber, o slide acima, slide apresentado na sessão, apresenta uma imagem e por cima, o título, dá indicação do tipo de nome. Ainda assim, constatamos que os alunos não prestaram atenção a isso, tendo respondido aquilo que achavam que era o correto.

Em relação ao nome concreto e abstrato, os alunos revelaram não conhecer do que se tratava. Mostramos os slides com essa informação e explicamos do que se tratava, todavia os alunos tiveram muita dificuldade em entender o conceito de abstrato, representado na imagem seguinte:

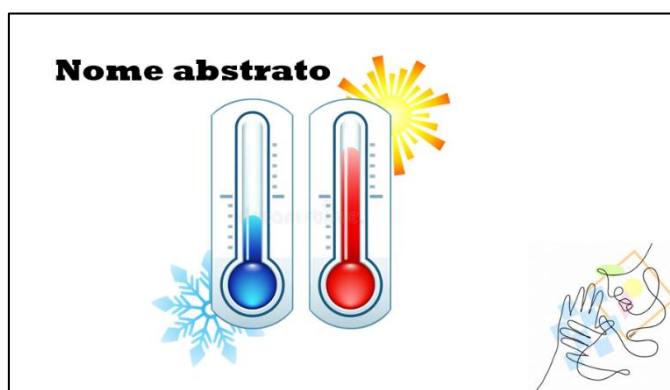


Figura 7 - slide do powerpoint

Assim, ao ver a imagem os alunos responderam que o nome é concreto justificando que é possível ver-se se está frio ou calor pelo estado do tempo e também pelo vestuário que as pessoas usam. Outro dos slides continha a imagem “feliz”, tendo os alunos respondido exatamente o mesmo, que era um nome concreto. Só conseguiram perceber o conceito depois de apresentarmos alguns exemplos práticos adaptados ao contexto. Assim, apontamos para o professor dos alunos que estava presente na sala e questionamos “Conseguem ver se o professor está feliz ou triste?”, depois apontamos para um dos alunos e perguntamos “Conseguem ver se está doente?”, entre outros exemplos do mesmo género. Com estes exemplos adaptados à situação real os alunos conseguiram ter uma perceção do que significava abstrato.

Quanto ao nome coletivo, este foi mais difícil de compreenderem pois não conheciam o conceito, e indicaram que era mais fácil representar a ideia em LGP do que em português. Mostramos as imagens do *powerpoint* relativas a rebanho e responderam

“GRUPO+OVELHA” e a outra imagem sobre multidão e mencionaram “PESSOAS+MUITAS”.



Figura 8 - slide do powerpoint

Quando perguntamos qual o nome coletivo em português, os alunos responderam “AS OVELHAS” e “AS PESSOAS”. Quando mostramos quais os nomes coletivos corretos os alunos ficaram surpreendidos e indicaram que as palavras eram muitos difíceis.

A atividade teve no total 26 perguntas sobre a classe gramatical do nome, tendo o número de respostas corretas sido superior em LGP (entre 69% a 85%) em comparação com a LP (entre 36% a 54%), tal como se pode verificar na seguinte tabela:

<i>Classe gramatical do nome</i>		
	LGP	LP
A	69,30%	53,90%
B	84,70%	36,75%
C	73,15%	46,20%

Outra análise que realizamos com base nas filmagens correspondeu à atividade em que os alunos viam a imagem e a palavra e, mais uma vez, a maioria dos alunos deu mais respostas corretas em LGP do que em LP.

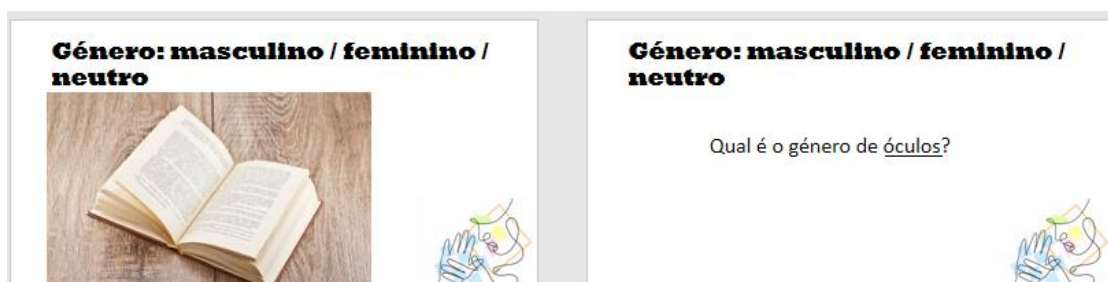


Figura 9 - slides do powerpoint

Assim, a maioria dos alunos respondeu corretamente em LGP (75% a 87%) tendo a percentagem de respostas corretas em LP sido mais baixa (28% a 67%). O aluno C só conseguiu responder recorrendo à dactilologia da palavra que estava relacionada com a imagem e o aluno B, que apresentava muitas dificuldades no português, não conseguia identificar o nome de cada imagem.

<i>Respostas dadas através das imagens e das palavras</i>		
	LGP	LP
1	75,08%	51,98%
2	67,38%	28,88%
3	86,63%	67,38%

Após a atividade, mostramos imagens que representavam conceitos que ensinamos com os slides anteriores e interrogamos o nome do objeto que se encontrava na imagem, tal como o exemplo abaixo:

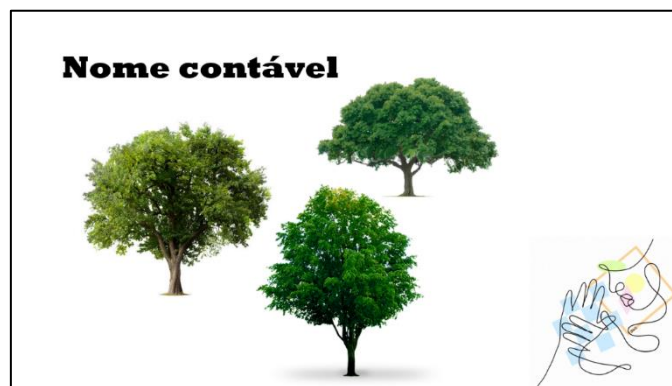


Figura 10 - slide do powerpoint

Quando viram a imagem, os alunos responderam, soletrando: "ARVNALES", "ARVO", "ARVEVRE"



Figura 11 - slide do powerpoint

Quanto à palavra “Cinema”, o aluno A referiu que não conhecia o nome, o aluno B respondeu “FALINHO” e o aluno C respondeu corretamente. O aluno B apresentou dificuldades em usar as palavras corretas e muitas vezes apoiava-se na oralidade, por exemplo, “FAILA” (filha), “LIVO” (livro), “BOLO” (bola), “PORTUGL” (Portugal), “PEXI” (peixe) e “POSSA” (pessoa) e não soube identificar qual o nome referente à imagem em que foi mostrado o mar.

O objetivo desta atividade era analisar se os alunos conheciam ou sabiam quais as palavras em LP e, com isso, adquirirem conhecimentos da gramática do português numa perspetiva comparatista com a da LGP. O que verificámos foi que muitos dos alunos foram capazes de responder em LGP, mas em LP apresentaram muitas dificuldades.

4.1.2. Sessão 2 - Verbos

Na primeira sessão sobre a classe gramatical do verbo aproveitamos para mostrar imagens no sentido de aferir se os alunos eram capazes de responder sobre os tempos verbais sem antes termos dado qualquer explicação sobre o tema. Após a análise das suas respostas constatei que os alunos recorriam ao uso de marcadores temporais como: “JÁ.FOI”, “DAQUI.A.POUCO”, “VÁVÁ” e “AGORA”. Um dos exemplos de uma imagem apresentada encontra-se abaixo:

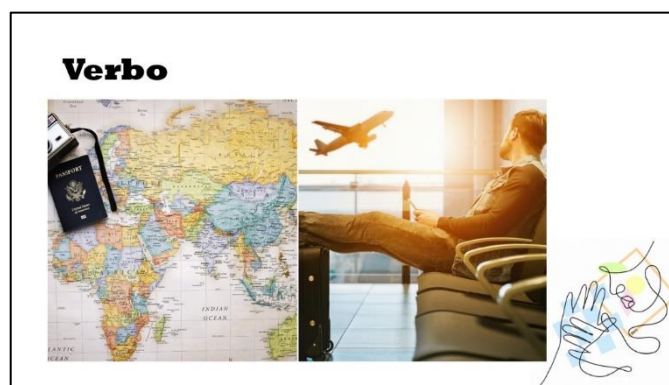
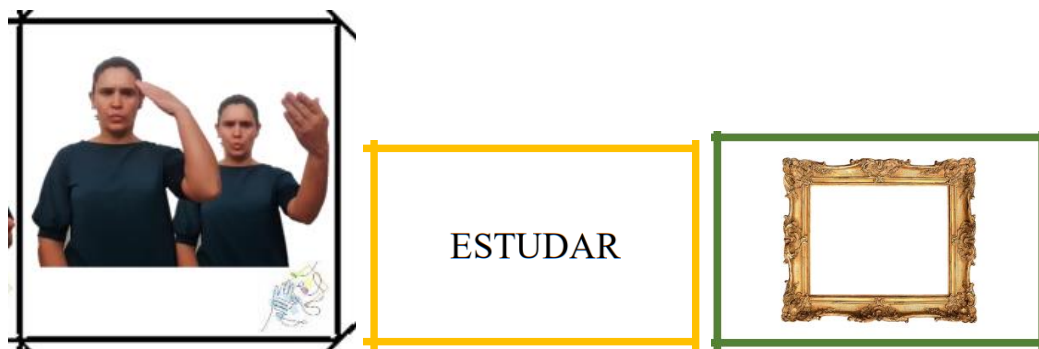


Figura 12 - slide do powerpoint

Na sessão 2 foi explicado como funcionaria o jogo do dado e dos cartões, cujo objetivo seria os alunos produzirem uma frase em LGP. Numa mesa foram colocados os cartões com os verbos, outros cartões com objetos/pessoas e o dado com os tempos verbais. Primeiro, o aluno teria de lançar o dado que indicava o tempo verbal, depois tirar um cartão que representava a palavra com o verbo e, em seguida, outro cartão com o

objeto/pessoa. Após isso, teria de produzir uma frase com os três itens selecionados, não podendo excluir nenhum. Os alunos jogaram este jogo e produziram frases com os tempos verbais em LGP com as sequências que apresentamos abaixo. Nos *links* mostramos as frases que foram produzidas pelos alunos. Devido a questões de anonimato não podemos apresentar os vídeos originais dos alunos, sendo por isso as frases copiadas e produzidas por nós.

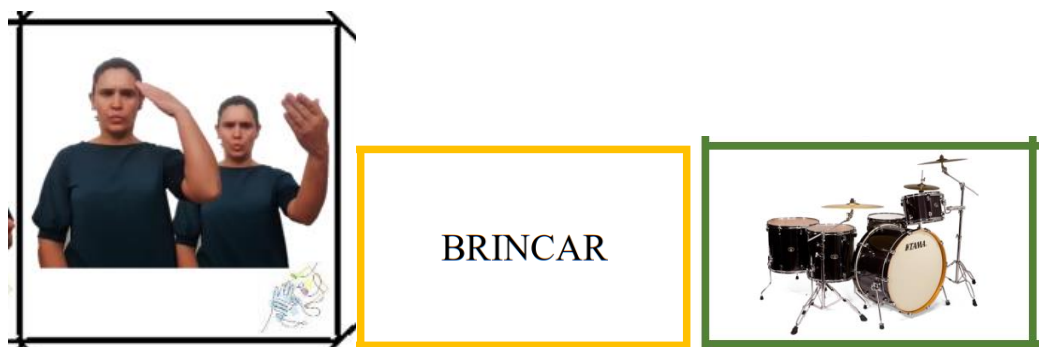
Aluno A



Link: <https://youtu.be/Yrgt3BCDCZ8>

Assim, analisando a produção do aluno A podemos verificar que foram feitas muitas repetições de verbos não sendo a produção da frase coerente com a informação que havia no dado e nos cartões escolhidos. O aluno não utilizou a expressão não manual tendo vacilado quando produziu o tempo verbal no futuro.

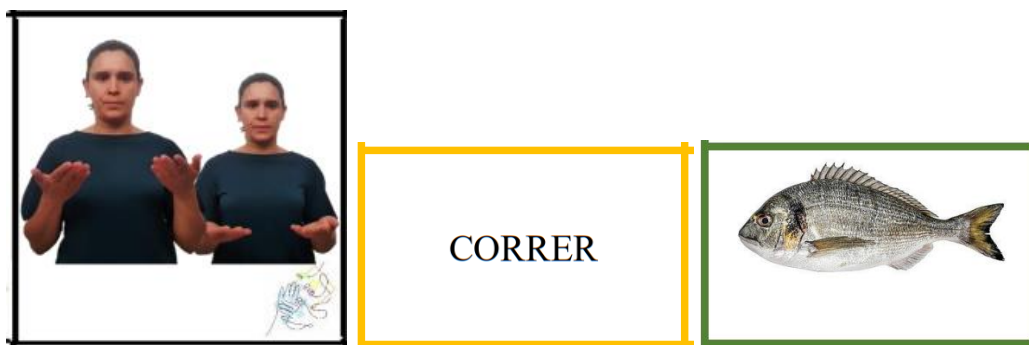
Aluno B



Link: <https://youtu.be/2GqGqj4VA0g>

Em relação ao aluno B verificamos que este apresentou dificuldades em produzir o tempo verbal no futuro tendo inventado uma história pouco lógica. Os colegas entrevistaram e disseram que ele não tinha dado indicação do tempo futuro e, o aluno, copiou a expressão “VÁ.VÁ” executada pelos colegas, tendo produzido o tempo futuro, mas tendo-o feito apenas copiando, não tendo, por isso, sido algo pensado e organizado pelo próprio.

Aluno C



Link: <https://youtu.be/lhA0OzqYFBc>

Quanto ao aluno C, pudemos verificar que este apresentou dificuldades em produzir a ação do animal peixe não tendo sido capaz de imaginar a forma do animal e executar os gestos com base nessa referência, isto é, produziu o verbo CORRER com movimento de braços, referindo assim a forma de correr de um ser humano e não de um animal, neste caso, o peixe. Apenas no final é que identificou o erro tendo percebido como é que efetivamente seria a produção correta e com recurso ao movimento do gesto de PEIXE.

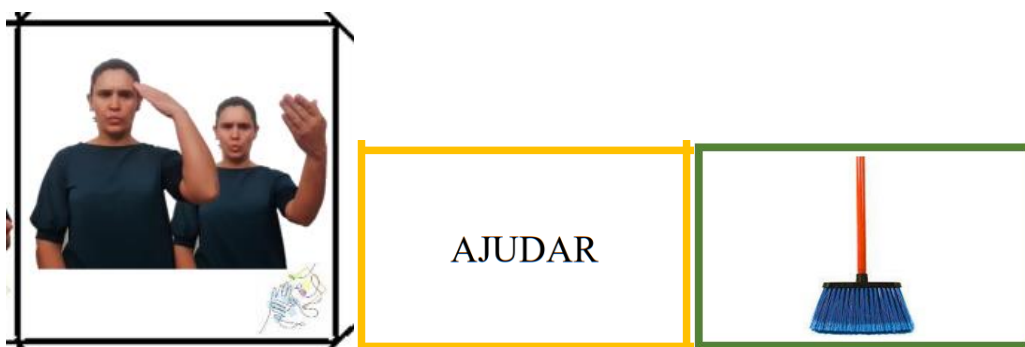
Aluno A



Link: <https://youtu.be/iAD-NLg9n3k>

Nesta frase, foi possível verificar que o aluno A produziu uma frase muito simples tendo estado em falta a expressão não manual própria de um tempo verbal conjugado no passado. Constatamos também que o aluno apenas conhecia uma forma de produzir o verbo partir, a utilizada para os óculos, não conhecendo a forma que é usada quando queremos dizer, por exemplo, partir de comboio ou de avião.

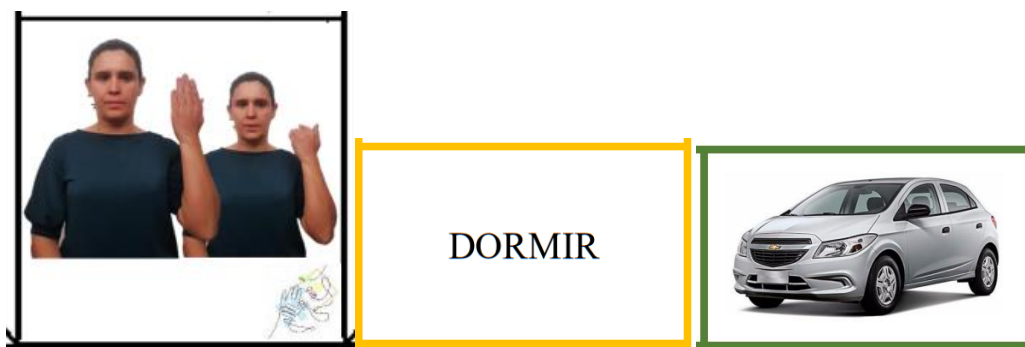
Aluno B



Link: <https://youtu.be/7NXL2ORrSAM>

O aluno B teve dificuldade em exprimir esta frase em LGP tendo a sua produção sido bastante aproximada da mimica. Os movimentos que observamos não foram claros tendo sido notório que o aluno fixou a expressão “VÁ.VÁ” para referir o futuro (expressão utilizada na primeira atividade) uma vez que a voltou a usar aquando desta frase.

Aluno C



Link: <https://youtu.be/0heGFHR6mak>

Nesta frase, verificou-se que o aluno C não explicitou a ação referente ao verbo DORMIR e simplificou a sua produção, tendo-se cingido às palavras do português. A produção do

verbo foi feita de forma repetida num total de 3 vezes e não houve produção da expressão não manual que clarificasse o tempo da ação da frase.

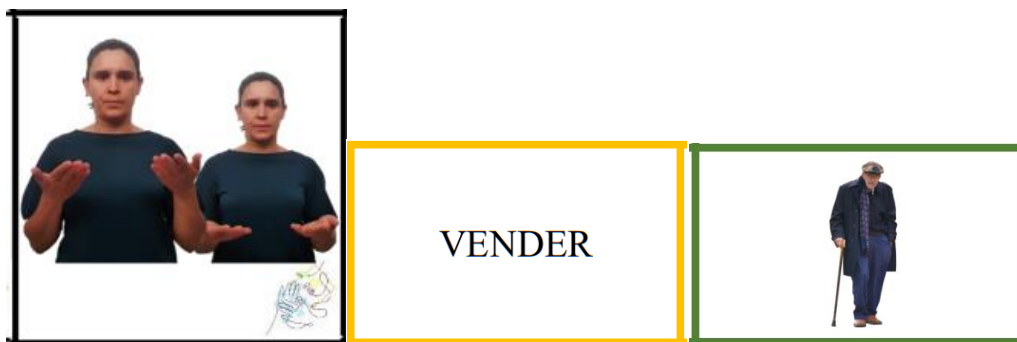
Aluno A



Link: <https://youtu.be/EPBtrQMa494>

Para produzir esta frase o aluno A utilizou gestos muito simples tendo revelado falta conhecimento de vocabulário que poderia ter utilizado ao invés da expressão “FALHAR+EU”. É notório que o registo comunicacional do aluno é bastante pobre pois apresenta dificuldades em utilizar gestos variados e novos.

Aluno B

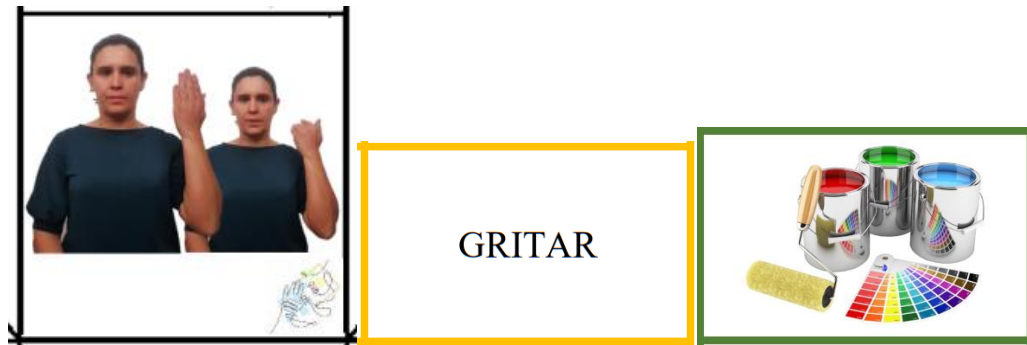


Link: <https://youtu.be/iTQyCb0bEk8>

Para produzir esta frase o aluno B recorreu a um diálogo muito confuso em que não era perceptível que personagem estava a falar. Ao longo do diálogo foi repetindo vários verbos e, em alguns, movimentou-se pelo espaço representando a ação, não sendo capaz de a produzir apenas no espaço sintático, mantendo assim o corpo parado. A distinção entre tempos verbais no presente e no passado foi muito confusa uma vez que o aluno produziu

o gesto “AGORA” para se referir ao presente, mas a forma como apresentou o diálogo remetia para um tempo passado.

Aluno C



Link: <https://youtu.be/oQfXDbwOKek>

Nesta frase o aluno C produziu uma sequência de 4 verbos todos seguidos não tendo efetuado qualquer pausa entre eles o que transformou a produção em LGP numa frase sem lógica, muito simples e sem qualquer recurso a expressão não manual.

Em suma, podemos referir que os alunos apresentaram dificuldades em perceber as palavras referentes aos verbos bem como em produzir em LGP os tempos verbais e tentamos com esta atividade que eles desenvolvessem as suas aprendizagens e melhorassem os conhecimentos. Após análise das respostas percebeu-se que os alunos revelaram dificuldades nos verbos que se encontravam nos 40 cartões apresentados. O aluno A respondeu a 15 verbos, o aluno B a 8 e o aluno C a 26. (apêndice 3)



Figura 13 - Cartões com os verbos

Reduzimos para 15 cartões as opções dos alunos para que eles respondessem às questões que sabiam. (apêndice 3)



Figura 14 - Cartões com os objetos/pessoas

Mais uma vez, como podemos ver na tabela abaixo, a percentagem de respostas corretas em LGP é superior em relação às respostas em LP.

<i>Respostas dadas com imagens</i>		
	LGP	LP
<i>A</i>	100%	33,50%
<i>B</i>	93,80%	13,40%
<i>C</i>	100%	40,20%

Assim, a pontuação da LP foi abaixo do 40% enquanto a da LGP foi acima de 90%. A palavra mais difícil foi “Vassoura”, isto por se tratar de uma palavra comprida com muitas letras. Em relação à palavra “Chocolate”, alguns alunos conseguiram responder corretamente, todavia outros responderam “CHOCOLHETE”, “CHAOCOLATE” e “CHOCOLADE”. Na imagem que mostrava uma pessoa idosa, a maioria dos alunos respondeu, em português, respondeu “avô”, mas em LGP responderam corretamente.

Este material didático sobre os verbos foi fundamental para os alunos aprenderem mais vocabulário tanto em LGP como em LP. Todavia, notamos que foi complicado para os alunos produzirem corretamente os tempos verbais. Consideramos que o facto de termos juntado as duas línguas num só material fez com que os alunos percebessem que as palavras podem ser produzidas de formas diferentes, trazendo assim mais riqueza ao discurso. Observa-se que os alunos não possuem reflexão metalinguística suficiente, pois

falham muitas vezes na produção de frases com marcação verbal, sendo necessários exercícios desta índole, ou seja, de produção de frases, para estimular a consciência sintática.

4.1.3. Sessão 3 – Kahoot!

Os alunos da turma do 11.º ano participaram na atividade referente ao jogo *Kahoot!* através dos seus telemóveis. Assim, no início da sessão foi pedido aos alunos que instalassem a aplicação e, depois disso, fizemos uma explicação do jogo tendo os alunos jogado sozinhos e tendo respondido a um total de 35 perguntas, sem qualquer tipo de ajuda. Aquilo que foi pedido foi que os alunos vissem os vídeos em LGP com as perguntas e respondessem escolhendo a opção correta. Apesar do esforço para se tentarem lembrar do que haviam aprendido nas sessões anteriores, os alunos continuaram a apresentar muitas dificuldades nas palavras escritas em português.

O relatório da aplicação *Kahoot!* obtido no final da atividade anexo 1, mostrou que a média de respostas dos alunos foi positiva. O aluno A obteve 57%, o B 69% e o C 63%. As perguntas que podiam, eventualmente, serem mais difíceis foram traduzidas em LGP e as opções que os alunos tinham de escolher eram: “CINEMA” e “AUTOCARRO + “JÁ.FOI”.



Figura 15 - Resultado do Kahoot!



Figura 16 - Resultado do Kahoot!

Como podemos ver na figura em cima, a questão mais difícil para os alunos foi a aquela à qual os alunos tinham de responder “JÁ.FOI”, tal como era mostrado na imagem retirada de um vídeo, o que nos leva a crer que os alunos não conheciam o gesto.

No final interrogamos os alunos sobre os aspetos em que tinham sentido mais dificuldades e indicaram-nos que não conheciam ou não se lembravam do significado de algumas palavras que estavam na lista de opções de resposta, principalmente em termos de português. Ainda assim, foi notória uma evolução da aprendizagem quando comparado com a primeira sessão tendo os alunos mostrado interesse nas competências que os colegas adquiriram.

4.2. Turma 10.º ano

4.2.1. Kahoot!

Em relação à turma do 10.º ano, foi-lhes pedido que instalassem a aplicação *Kahoot!* e, depois disso, explicado o jogo. Antes de começarem, perguntamos aos alunos se já tinham aprendido a gramática da LGP e só uma aluna é que referiu ter aprendido no ano letivo anterior. Os alunos jogaram sozinhos tendo os próprios descoberto quais as respostas erradas que lhes permitiu, depois, acertarem nas próximas perguntas. Os alunos estiveram bastante concentrados quer a visualizar os vídeos como a dar as respostas. Apresentaram algumas dúvidas em relação à classe gramatical do nome “concreto” e “abstrato” pois desconheciam os termos. A pergunta identificada como a mais difícil foi sobre “CHOCOLATE” cuja imagem apresentamos abaixo.



Figura 17 - Resultado do Kahoot!

Os resultados obtidos através do *Kahoot!* anexo 2, indicaram que os alunos tiveram uma média de respostas corretas entre 57% a 97%.

5. Discussão dos resultados

Consideramos que o tema que desenvolvemos neste trabalho é de extrema importância pois é fundamental que os alunos aprendam quer a gramática da LGP, quer a da LP. É fulcral que os alunos percebam a estrutura de ambas as línguas, o funcionamento gramatical e que percebam que se trata de gramáticas distintas.

No primeiro contacto que tivemos com os alunos aquando da primeira sessão percebemos que os alunos desconheciam muitos aspetos referentes à gramática da LGP. Após realizarmos as atividades foi também possível perceber que os alunos apresentavam muitas dificuldades no português. Na realidade, as suas aprendizagens foram efetuadas tardiamente uma vez que estes conteúdos gramaticais deviam ser ensinados no 4.º ano do 1.º Ciclo pelo que, não tendo os alunos esses conhecimentos, sentimos que foi necessário adaptar os materiais para aferir qual o vocabulário que os alunos conheciam bem como os verbos que aprenderam. Assim, depois de termos feito observação das aulas de LGP escolhemos esta turma para pormos em prática as nossas sessões, precisamente por verificarmos a falta de conhecimento que os alunos tinham, bem como por serem uma turma com PEI. Planemos as sessões com base em conteúdos do programa curricular do 9.º ano tentando assim que fosse aproximado do ensino secundário. Durante as atividades, apercebemo-nos de que os alunos não sabiam gramática do português tendo conhecimentos muito limitados. Um dos alunos referiu que está a aprender gramática nas aulas de Filosofia e, apesar de termos estranhado, cremos que tal está a acontecer provavelmente porque o professor está a ter dificuldade em lecionar os conteúdos da sua disciplina devido à falta de vocabulário que os alunos possuem.

As aprendizagens destes alunos começaram tardiamente e os alunos não tinham um devido acompanhamento por parte dos professores, sendo o ensino negligenciado em detrimento de, apenas, momentos de recreação, desde o momento em que, na infância, saíram dos seus países e ingressaram numa escola EREB. Quando estes alunos ingressam no ensino secundário na escola bilingue, em Lisboa, foi como se estivessem a aprender as temáticas pela primeira vez e, por esse motivo, os seus programas curriculares tiveram que sofrer adaptações para níveis inferiores aos que do ano letivo que frequentam. Além disso, os alunos apresentaram desde logo problemas de comunicação tendo os seus programas curriculares sido adaptados para PEI. Na verdade, os alunos demonstram ter

capacidade de aprendizagem sendo que as dificuldades que revelam são devido às aprendizagens tardias que tiveram. Segundo nos disse o professor de LGP, quando os alunos foram transferidos para a escola foi muito complicado pois não conheciam as regras de funcionamento de uma sala de aula e tinham um conhecimento muito fraco da LGP, tendo iniciado com aprendizagens básicas. Não se sabe o que efetivamente aconteceu durante o percurso escolar destes jovens surdos, o que terão realmente aprendido e o porquê deste atraso das aprendizagens. Será que os alunos apresentaram dificuldades durante as aulas? Porque é que foram deixados apenas no recreio e não lhes foram incutidos ensinamentos? Que vantagens é que isso lhes trouxe? Cremos que nenhuma pois atualmente é claro o impacto que isso teve na sua educação, provocando muitas desigualdades face a outros alunos. Notamos que um dos alunos gémeos era muito rápido na aprendizagem, mas acabava por, propositadamente, demonstrar ter algumas incapacidades para que o irmão gémeo não se sentisse inferior a ele, prejudicando assim a sua evolução. Por sua vez, o aluno B era muito reservado e não participava nas aulas, mostrando-se sempre com sono, o que nos levava a chamar a sua atenção e apelar à participação. Assim, é importante que adotemos estratégias diferenciadas e adaptadas a cada aluno pois só com essa flexibilidade conseguimos motivar os alunos o que leva a que aprendam mais facilmente.

Desta forma, na primeira sessão foi utilizado o material *powerpoint* com o intuito de despertar interesse nos alunos através das imagens que foram mostradas. No entanto, verificamos que os alunos mantinham as dificuldades em compreender a classe gramatical do nome, não conseguindo associar à palavra escrita e respondendo apenas às nossas perguntas em LGP o que significa que apresentam melhor compreensão da LGP do que da LP. Porém, apesar de comunicarem de forma fluente em LGP, o conhecimento sobre a classe gramatical do nome materializado nesta língua é bastante básico e limitado e isso revelou-se nos resultados dos alunos às respostas em português que apresentaram uma pontuação muito baixa. Percebemos que o ensino com recurso à imagem é a estratégia que funciona melhor com estes alunos. Como já dissemos, as aprendizagens destes alunos foram prejudicadas desde a infância e ao longo do processo educativo. Por exemplo, em relação ao nome coletivo, os alunos apresentaram facilidade de compreensão em LGP, todavia não entenderam o que significava a palavra equivalente em português. A nosso ver, é importante explicar este tipo de temáticas quer em LGP

como em LP permitindo ao aluno associar a palavra ao gesto e contribuindo assim para a maior riqueza de aprendizagem. Acreditamos, porém, que uma sessão de 90 minutos não poderá ser suficiente para consolidar as aprendizagens dos alunos pelo que seria necessário quer mais tempo como mais materiais para tal acontecesse.

A segunda sessão foi mais interessante para os alunos uma vez que o material utilizado foi mais dinâmico, tendo optado por um jogo com um dado e cartões. cremos que a opção por esta estratégia didática foi importante uma vez que foi diferente do habitual e motivou a participação dos alunos. Assim, durante os 90 minutos da sessão verificámos que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos foram o desconhecimento de algumas palavras em LP referentes a verbos. Nesse sentido, foi-lhes ensinado o que significavam as palavras em questão, no entanto, esse momento não foi suficiente para consolidar a aprendizagem. No que diz respeito à LGP, os alunos produziram frases ou histórias sendo o seu desempenho relativamente fraco uma vez que o vocabulário gestual era simples, pobre e repetido. Além disso, percebemos que os alunos não eram capazes de fazer a distinção entre os tempos verbais da LGP pois recorriam sempre ao uso do mesmo tempo verbal e não se apercebiam de que o estavam a fazer. Assim, os alunos não sabiam que para expressar o passado podiam recorrer a advérbios como “ontem” ou “anteontem”. Apresentamos vários exemplos tendo o professor de LGP também feito o mesmo, mas, a nosso ver, o assunto continuou sem ser claro para os alunos pois quando lhes era pedido que produzissem uma pequena frase ou história tinham muita dificuldade, apresentando gestos isolados e muito momentos de pausa entre ideias. Seria necessário mais tempo de ensino com recurso a mais exemplos práticos.

Na última sessão, a turma do 11.º ano demonstrou muito interesse no uso da tecnologia, tendo, ainda assim, esta estratégia sido um pouco complicada para os alunos que tinham de escolher uma resposta entre várias opções e tendo, por isso, apresentado algumas dificuldades. Os resultados obtidos através da aplicação *Kahoot!* indicaram que os alunos conseguiram aprender alguns conteúdos que lhes tinham sido ensinados nas sessões anteriores. Apesar disso, apercebemo-nos que, algumas das respostas relativas ao tema verbos foram dadas sem grandes certezas o que no levou a crer que os alunos não fixaram o que aprenderam nas sessões anteriores e que os materiais não foram suficientes, sendo necessário mais sessões. A parte da sessão com a turma do 10.º revelou-se também bastante interessante para os alunos e foi notória a sua concentração. Uma das alunas já

havia aprendido alguns assuntos sobre a gramática da LGP e ao responder erradamente lembrou-se de qual era, afinal, a resposta correta. A maioria dos alunos que errou nas respostas só se apercebeu depois de receber a indicação de qual seria a resposta correta. Por sua vez, o aluno surdo que apresentava maior fluência na LGP só errou uma pergunta tendo referido que as perguntas lhe pareceram fáceis. Pudemos verificar que os alunos não tinham, até ao momento, feito aprendizagens sobre a gramática da LGP tendo até os mesmos revelado alguma surpresa perante a ideia de a LGP apresentar uma gramática tal como acontece com o português. Os alunos não revelaram dificuldades em reconhecer as palavras em português, apenas questionaram o que significavam as palavras abstrato, concreto e neutro. Mostraram-se bastante interessados e participativos no desafio para com os colegas. Referiram que consideravam importante este tipo de ensinamento ser, desde logo, apresentado aos alunos mais novos uma vez que se torna fundamental os alunos surdos perceberem questões gramaticais da LGP, da mesma forma que as aprendem na disciplina de português.

Em suma, percebemos que a maioria dos alunos gosta do tipo de estratégia que passa pelo uso da gamificação uma vez que, ao sentirem-se motivados, aprendem mais facilmente e ficam satisfeitos com os resultados. Efetivamente é fundamental apresentar diferentes estratégias didáticas e não nos limitarmos apenas à exposição teórica, tentando sempre complementar com algumas atividades práticas que recorram ao uso de materiais adaptados ao nível escolar dos alunos. Além disso, os ensinamentos feitos na disciplina de LGP não se podem limitar à história da comunidade surda, ao conto e reconto de histórias, aos poemas e ao humor, deixando de lado a parte da gramática. Este conteúdo tem de ser incluído nas aulas de LGP, o que não está a acontecer pois, como vimos, destes grupos de alunos, apenas uma aluna referiu já ter aprendido conteúdo gramatical.

Neste sentido, é notória as diferenças que encontramos entre as turmas de 11.º e 10.º anos. A turma do 10.º ano frequentou, ao longo do percurso escolar, aulas que estavam bem programadas e organizadas, mesmo sendo a maioria dos alunos implantados, havendo apenas um aluno cuja família é composta por pessoas surdas. O grupo não apresentou dificuldades significativas em termos de português tendo os vídeos em LGP sido de fácil perceção. A turma do 11.º ano mostrou muitas dificuldades nas duas línguas o que acontece devido ao pobre percurso escolar que tiveram.

Assim, com estas sessões pretendemos que os alunos aprendessem vocabulário em LGP e LP concretizando assim um ensino bilingue. Ao fazer isso, simultaneamente, os alunos desenvolvem a capacidade de produção e conhecimento dos gestos e também da escrita, para assim evoluírem nas duas línguas. Se expusermos os alunos apenas à LGP estamos a prejudicar o seu desenvolvimento uma vez que eles estão inseridos numa sociedade maioritariamente ouvinte pelo que necessitam do português para a vida quotidiana. Assim, é importante que os alunos percebam que tanto os gestos da LGP como as palavras do português podem ter vários significados consoante o contexto em que são utilizados e que os verbos podem ser conjugados em diferentes tempos verbais. Para isso, o professor tem de encontrar diferentes estratégias de ensino que não induza em erro os alunos. Por exemplo, se apresentarmos aos alunos a frase “eu comi a sopa” e relacionarmos cada palavra com uma imagem, a que for referente ao verbo comer não vai indicar o passado, o que poderá trazer dificuldades de compreensão, pelo que é fulcral recorrer a outras estratégias. Neste caso, o ideal é apresentar vídeos em LGP que indiquem a forma de expressar o passado ou, ainda, explicar com exemplos *in loco*.

De facto, os alunos foram mais capazes de produzir respostas em LGP do que em LP. Cremos que isso se deve ao facto de a LGP ser a sua língua natural e porque, visualizando as imagens, os alunos são capazes de identificar o que lá estava, ainda que de forma básica. O que teve mais impacto para nós foi o desconhecimento que apresentavam ao nível da LP uma vez que, no nível escolar que se encontram, deviam possuir conhecimentos mais avançados. Tal poderá ter acontecido pela in experiência dos professores em trabalhar com alunos surdos e em adaptar o ensino a esse público-alvo. Na verdade, sabemos que muitos professores de português não seguem o programa de LP2, ensinando com base num programa normal o que faz acrescer as dificuldades dos alunos surdos uma vez que a LP não é adaptada ao seu registo.

A nosso ver, é muito importante que o professor siga o programa curricular da LGP uma vez que isso contribuirá para uma facilidade da aprendizagem do português, permitindo assim aos alunos perceber a diferença entre as duas disciplinas. Os materiais devem ser sempre adaptados, havendo o recurso à junção de imagem com palavra escrita, bem como outra diversidade de estratégias como por exemplo o recurso à gamificação ou, ainda, pósteres com cartões com velcro e outros materiais manipuláveis apelativos e adequados à faixa etária. É fundamental que o professor ensine algum vocabulário em

português não deixando que a aula de LGP seja apenas ensino de gestos sem recurso a materiais, pois isso dificulta a aprendizagem. O professor pode, por exemplo, pedir que, como trabalho de casa, os alunos procurem palavras associadas aos gestos que aprenderam e que as colemb no caderno. Há uma variedade de estratégias que podem ser adotadas e que permitem uma boa aprendizagem e desenvolvimento do aluno. É também fundamental que desde logo, no 1.º Ciclo, os professores que trabalham com os alunos surdos saibam LGP uma vez que assim é possível fazer o paralelismo entre o vocabulário que aprendem em português com aquele que é ensino em LGP, caso contrário, será muito prejudicial. Com múltiplos materiais e estratégias poderemos fomentar a consciência metalinguística em LGP e em LP, potenciando a formação de jovens cidadãos autónomos.

CONCLUSÃO

Conclusão

Neste trabalho desenvolvido no âmbito do relatório final das Unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II refletimos sobre a educação de surdos, mais concretamente, sobre o ensino e aprendizagem da LGP e do PL2 a alunos surdos do Ensino Secundário. Para tal, optamos por escolher como temática a gramática da LGP e da LP avaliando a sua aprendizagem e aferindo quais as dificuldades encontradas durante esse processo.

Na realidade, a educação e o ensino dos alunos surdos tinha tudo a seu favor para ter vindo a melhorar ao longo dos últimos anos: existe a disciplina de LGP e os professores de LGP frequentam formações que deveriam ser momentos para desenvolver as suas competências didáticas e, com isso, combater as dificuldades dos alunos surdos. Além disso, tendo ambas as disciplinas, LGP e PL2, um programa curricular onde constam os temas e conteúdos que devem ser ensinados, seria importante haver uma articulação entre as duas disciplinas, proporcionando assim um ambiente mais rico de aprendizagem para os alunos surdos. Todavia, o que se verifica é que, infelizmente, em muitas situações, não existe uma colaboração entre os dois profissionais. Na realidade, a o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, refere a importância das escolas EREB deixando, no entanto, as decisões sobre a educação de surdos serem tomadas de forma autónoma pela escola, não sendo claro nas diretrizes sobre a articulação das disciplinas ao contrário do que era o Decreto-Lei n.º 3/2008 em que era mencionada a relevância de trabalho conjunto das duas disciplinas.

Outro dos entraves é o facto de os programas curriculares das duas disciplinas, LGP e PL2 não terem tido qualquer atualização desde o momento em que foram criados e parece não haver qualquer tipo de preocupação com esse assunto. Os professores que lecionam PL2 apresentam, muitas vezes, falta de conhecimento sobre as temáticas e, na verdade, não existe, em Portugal, qualquer tipo de formação para PL2AS pelo que nos questionamos como é que os professores podem ser competentes para trabalhar com alunos surdos se não receberam formação e não possuem conhecimentos para tal? Assim, o que acaba por acontecer é que muitos dos professores de português do 1.º ciclo fazem adaptações no ensino como se estivessem a trabalhar com alunos que apresentam dificuldades cognitivas ou de desenvolvimento intelectual, tratando os surdos como

alunos com deficiência que requerem medidas adicionais, não seguindo o programa do PL2AS. Se, tal como referimos, os professores trabalhassem em articulação com os professores de LGP, partilhando a sala de aula, podiam trocar ideias e opiniões sobre as melhores estratégias a adotar. Nos poucos casos em que acontece o trabalho conjunto, o que se verifica é que a opinião do professor de LGP não é valorizada ou tida em conta, havendo assim falta de sensibilidade por parte dos professores de LP2. Por outro lado, também se verifica que muitos professores de LGP são reticentes quando é necessário explicar aos alunos surdos algum conceito do português havendo até professores que se negam fazê-lo. Cremos que o professor de LGP poderia encontrar estratégias que lhe permitissem pôr em prática essas tarefas. A nosso ver, a falta de trabalho em equipa e o não cumprimento dos programas curriculares é algo que prejudica o desenvolvimento dos alunos surdos, nomeadamente no que diz respeito ao ensino de áreas fundamentais como o estudo da língua e a gramática. A falta de competência de alguns professores nessas áreas faz com que os próprios se cinjam a ensinamentos básicos como características da cultura surda ou aspetos básicos do estudo da língua, contribuindo para um fraco desenvolvimento linguístico dos alunos. É fundamental que se aumente a oferta formativa na área da gramática da LGP e que os professores surdos frequentem essas formações para que assim possam aumentar o conhecimento da língua e melhorar as suas competências.

Acrescentamos como apontamento que nas nossas sessões apareceram alguns alunos surdos do 12.º ano e ficaram curiosos com o que estava a acontecer tendo perguntado ao professor o que estavam a fazer e quando lhes foi explicado, ficaram surpreendidos por se estar a discutir sobre a gramática da LGP uma vez que eles não sabiam que isso existia, apenas tinham conhecimento da do português. Com isto pudemos perceber que há um grande número de alunos surdos a frequentarem o Ensino Secundário que nunca tiveram ensino formal da gramática da LGP.

Assim, em relação aos alunos do 11.º ano com que trabalhamos, percebemos que existem mais dificuldades em termos de português do que LGP, apesar de também revelarem algumas dificuldades nesta língua, nomeadamente na produção dos tempos verbais, pois os alunos desconheciam que, tal como acontece em português, em LGP também existem formas para se marcar diferentes momentos em que ocorreu uma ação. O conhecimento linguístico que os alunos possuem limita-se a vocabulário utilizado para a comunicação

diária havendo muita falta de vocabulário o que não lhes permite manter um diálogo mais complexo ou fora do que seja relacionado com aspetos do dia a dia. Na verdade, estes alunos foram muito prejudicados durante o seu processo educativo por lhes ser permitido estarem grande parte do tempo no recreio, inclusive durante o tempo letivo, e, por isso, não terem tido o ensino formal que é suposto acontecer no desenvolvimento educativo. Quando estes alunos ingressaram nesta escola, os professores ficaram perplexos e incomodados ao perceberem o nível em que os alunos se encontravam e por apresentarem tantas dificuldades e desadequadas à idade e ano escolar. Esta questão faz-nos refletir sobre o que fizeram estes alunos durante tantos anos na escola, sendo essa instituição também uma EREB com a disciplina de LGP, com professores e intérpretes de LGP. Porque é que os alunos não evoluíram? Porque não efetivaram as aprendizagens? Os professores não terão sido capazes de ensinar? Será que se deve ao facto de os alunos terem vindo de um país estrangeiro? E, mesmo assim, será que os professores não insistiram e tentaram diferentes abordagens e estratégias?

A nosso ver, o Decreto-Lei 54, como já dissemos, trouxe muitas desvantagens a educação dos alunos surdos desde logo pela autonomia que atribuiu às escolas permitindo assim que cada instituição age da maneira como entende, não existindo assim uma coerência de procedimentos a nível nacional. Efetivamente, quando falamos de inclusão reportamo-nos apenas a uma palavra bonita e que toda a escola quer afirmar que tem, mas, na verdade, poucas são as que a colocam em prática. Vemos isso quando nos deparamos com alunos surdos com capacidades de aprendizagens e que permanecem em níveis inferiores aos expectáveis, com PEI que são muitas vezes desajustados, trazendo assim um enorme prejuízo para a educação e futuro do aluno. Além disso, no que diz respeito à LGP, algumas escolas EREB diminuem a carga horária de LGP e substituem por horas de aula com a turma de surdos. No caso das escolas que não são EREB, no 1.º Ciclo, muitas escolas não incluem a LGP enquanto disciplina, limitando ao aluno surdo o contacto com a sua língua natural.

Neste relatório descrevemos as 3 sessões que pusemos em prática com a turma de 11.º ano explorando conteúdos de gramática, nomeadamente o nome, o verbo e, posteriormente, exercícios. A nosso ver, é fundamental que estes alunos aprendam desde cedo quer LGP como português pois isso potencializaria o seu desenvolvimento. Consideramos que é bastante grave os alunos surdos frequentarem este nível de

escolaridade e desconhecerem questões gramaticais de ambas as línguas. Com a turma do 10.º ano aconteceu o mesmo, isto é, os alunos só se deparam com questões da gramática da LGP aquando da realização do jogo *Kahoot!*, sendo que apenas uma aluna já tinha aprendido a gramática da LGP, mas, ainda assim, respondeu erradamente a algumas perguntas, só se lembrando das respostas depois. Quando interroguei os alunos sobre o que tinham aprendido durante o percurso escolar na disciplina de LGP, responderam que o ensino tinha incidido essencialmente sobre a cultura surda, havendo por vezes lugar para o trabalho com histórias e o reconto, a produção de poesia e de humor surdo. Isto leva-nos a questionar: e a gramática? Porque não existiu ensino formal da gramática da LGP? Será que os próprios professores consideram que este é um tema difícil de ensinar e por isso não têm interesse em fazê-lo? É fulcral ensinar-se gramática aos alunos surdos pois isso será também um enorme contributo para a posterior aprendizagem do português. Antes de os alunos surdos, logo no 1.º Ciclo, terem contacto com outros conteúdos escolares como a matemática, estudo do meio ou português, precisam de aprender e perceber a gramática da sua língua. Muitos alunos surdos revelam dificuldades no português e nas aulas de LGP os professores dedicam-se exclusivamente a usar a língua visual não recorrendo à escrita. Talvez por dominarem melhor a LGP do que o português escrito, sentem-se mais confortáveis em usar apenas a primeira. Todavia, um professor, estando integrado num sistema de educativo bilingue, deve dominar as duas línguas incentivando os alunos a também usarem as duas línguas, evitando assim que haja défice de conhecimento em qualquer uma delas. Dada a importância desse assunto, tentamos ao longo deste relatório apresentar um exemplo real de uma situação de ensino da LGP e do português com o propósito de que se reflita no sentido de melhorar a situação futura.

É fundamental que os professores de LGP ensinem o conhecimento metalinguístico em sala de aula e que os docentes de português tenham conhecimentos sólidos de LGP. Só assim o ensino será efetivo, inclusivo e significativo. Com este trabalho esperamos ter deixado uma pequena semente para todos refletirem e continuarem este caminho.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Afonso, C. (2008). Formação de professores para a educação bilingue de surdos. Saber (e) Educar, 13 (159-169).

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/932/2/SeE_13FormacaoProfessoresSurdos.pdf

Almeida, M. (2007). A criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1312>

Almeida, M. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. Mediações, 1, 142-155. <https://mediacoes.eses.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/10>

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

Antunes, I. (2007). Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial.

Baptista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P. & Gaspar, R. (2011). Programa de Português L2 para Alunos Surdos - Ensinos Básico e Secundário. Ministério da Educação. DGIDC.

Baptista, M. M. B. S. (2010). Alunos surdos: Aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa. Exedra, 9, 197-208. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3399014.pdf>

Brito, L. (1993). Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel Editora.

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-Escolas e Ensino Básico. Ministério da Educação. DGIDC.

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Ensino Secundário. Ministério da Educação. DGIDC.

Corbett, G. (1991). Gender. Cambridge: Cambridge University Press.

Correia, I. & Custódio, P. (2021). Educação Literária no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Propostas para alunos surdos e ouvintes. Lisboa: Edições Ex-Libris.

- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental. Exedra. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, 1, 57-68. <http://exedra.esec.pt/docs/01/57-68.pdf>
- Correia, I. (2014). Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos. Exedra. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, 9, 160-171. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/05/n9-C4.pdf>
- Correia, I. (2015). Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português. Exedra. Revista Científica, Educação Especial: contributos para a intervenção, número temático, 100-108. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2016/02/07.pdf>
- Correia, I. (2016). Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas. Descrever a LGP em contexto bilingue: o género. Revista Leitura, 57 (1), 172-197. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2016v1n57p172-197>
- Correia, I. (2020). O parâmetro movimento em Língua de Sinais Portuguesa. Revista de Educação e Humanidades, 17, 41-56. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/9354>
- Correia, I., Custódio, P. & Silva, R. (2021). Língua de Sinais Portuguesa: Estudos linguísticos sobre morfologia e *SignWriting*. Lisboa: Edições Ex-Libris.
- Correia, I., Custódio, P., Dias, S. & Ornelas, S. (2021). Língua e Literatura: Estratégias para o ensino do Português a alunos ouvintes e surdos. Lisboa: Edições Ex-Libris.
- Fadel, U., Ulbricht, V., Batista, C. & Vanzin, T. (2014). Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Dec. Lei nº 54/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Fernandes, E. (2003). Linguagem e Surdez. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fernandes, S. (2006). Letramento na educação bilíngue para surdos. In: Berberian, A., Massi, G. & Angelis, C. (org.). Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus.
- Freire, M. (2013). Educação bilingue e bicultural de crianças e jovens surdos: língua gestual portuguesa como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua: pressupostos teóricos e sugestões práticas. Porsinal.

<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/5576>

Freire, S. (2006). O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa.

Góes, M. (1996). Linguagem, surdez e educação. São Paulo: Autores Associados.

Guarinello, A. (2007). O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus.

Laborit, E. (2000). O Grito da Gaivota. Lisboa: Editorial Caminho.

Lamas, E. (1991). Problematizar o ensino da gramática. Actas do 2.º Encontro nacional de Didáticas e Metodologias de ensino. Aveiro: Universidade de Aveiro, 21-29.

Langacker, R. (1987). Nouns and verbs. *Language*. Linguistic Society of America, 63 (1), 53-94. <https://doi.org/10.2307/415384>

Lopes, A., Morgado, C. (2020). Das situações verbais à compreensão da leitura: dados de um estudo no 1.º CEB. In: Sousa, O., Ferreira, P., Estrela, A. & Esteves, S. *Investigação e Práticas em Leitura*, 67-86. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.083>

Lopes, M., Pinto, M. & Azaredo, M. (2021). Gramática Prática de Português – 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Raiz Editora.

Martins, T. (2022). Análise Linguística de Materiais Bilíngues: Português e Língua de Sinais Portuguesa (Tese de doutoramento). Universidade de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada.

[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/32076/1/Doutoramento-Linguistica-Tania Margarida Marques de Mendonca Martins.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/32076/1/Doutoramento-Linguistica-Tania_Margarida_Marques_de_Mendonca_Martins.pdf)

Megale, A. (2005). Bilinguismo e Educação Bilingue – Discutindo Conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. ReVEL, 5 (3).

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf

Morgado, C. & Brito, A. (2020). Contributos para a descrição linguística. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, número especial, 101-127. https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=266792

Moutinho, L., Coimbra, R. & Gómez, A. (2020). Línguas minoritárias e variação linguística. Universidade de Aveiro: UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29915>

- Pinto, J. (2011). O ensino /aprendizagem da gramática do Português como L2 – um estudo de caso. Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira. RevPLE, 2. https://www.clul.ulisboa.pt/files/jorge_pinto/Jorge_Pinto_Artigo_RevPLE.pdf
- Quadros, R. & Karnopp, L. (2004). Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ruela, A. (2000). O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sandler, W. & Lillo Martin, D. (2006). Sign Language and Linguistics Universals. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santana, A. (2007). Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus.
- Santana, N. (2012). Aspeto verbal na LGP. Exedra. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, Português: Investigação e Ensino, número temático, 373-377. [Portugues-investigacao-ensino-exedra2012.pdf \(esec.pt\)](Portugues-investigacao-ensino-exedra2012.pdf (esec.pt))
- Saussure, F. (1970). Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In Sim-Sim, I. (Org.). A criança surda. Contributos para a sua educação (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skliar, C. (1998). Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, 8 (44-55). <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/Carlos-Skliar-1998.pdf>
- Waal, D. (2009). Gramática e o Ensino da Língua Portuguesa. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. <https://docplayer.com.br/6964144-Gramatica-e-o-ensino-da-lingua-portuguesa.html>

Apêndices

Apêndice 1 – Consentimento



Eu, Susete de Góis Ornelas, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Isabel Correia, o qual tem por finalidade “A gramática em LGP: análise e materiais didáticos”. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura da mestrande

Consentimento informado

Eu, _____ (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

_____, ____ de _____ de _____

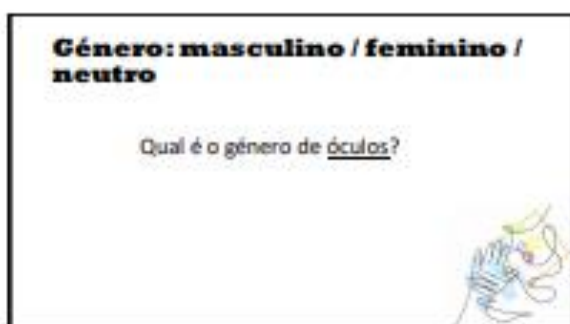
Assinatura _____

Autorização excecional

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas exclusivamente para a elaboração do relatório, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura _____

Apêndice 2 – Powerpoint



Número: singular / plural



Número: singular / plural

Qual é o número do nome amor?



Nome próprio



Nome próprio



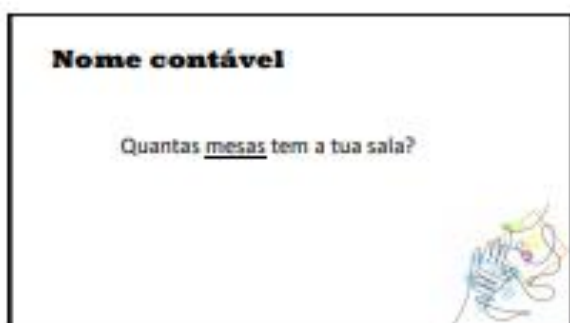
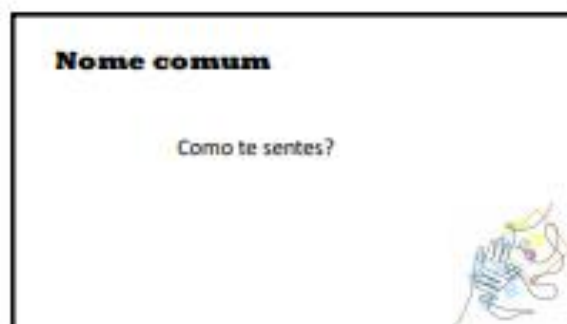
Nome próprio

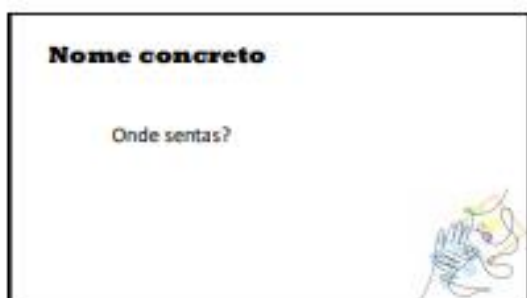
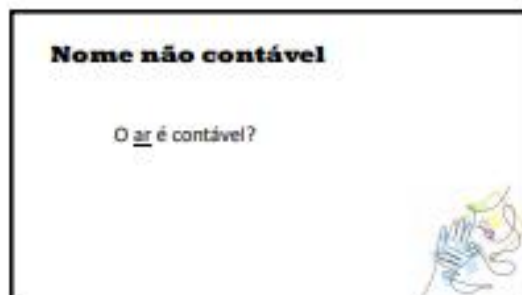
Qual é o teu nome?

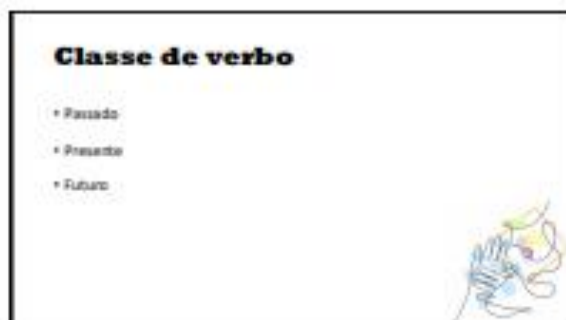
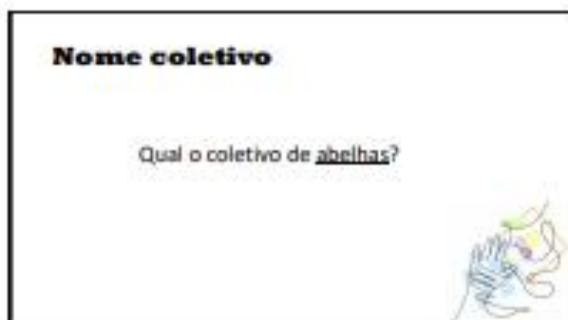
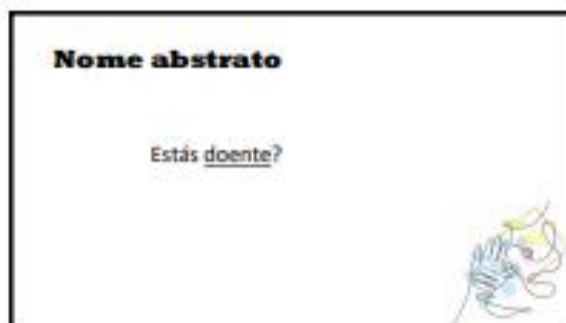


Nome comum









Verbo



Verbo



Verbo

O que estás aprender?



Apêndice 3 – Cartões e dado



Anexos

Anexo 1 – Resultado Kahoot! do 11.º ano

Gramática em LGP					
Final Scores					
Rank	Player	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers	
1	F  11	23189	24	11	
2	C  11	21497	22	13	
3	Czer 11	19601	20	15	

Anexo 2 – Resultado Kahoot! do 10.º ano

Gramática em LGP					
Final Scores					
Rank	Player	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers	
1	Mbappé 10	31949	34	1	
2	Caramela	26362	28	7	
3	Miguel 10A	24099	25	10	
4	David	23840	25	10	
5	Babil 10º	23044	24	11	
6	Mykhaylo_10A	19521	20	15	

