



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Apropriação da escrita no pré-escolar: O Português L2 através da Língua Gestual Portuguesa

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa

2023, Ana Maria Pires Madeira



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Maria Pires Madeira

Apropriação da escrita no pré-escolar: O Português L2 através da Língua Gestual Portuguesa

Relatório Final do Mestrado 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

Abril, 2023

Agradecimentos

Ao sentir que cheguei ao final desta etapa que tanto desejei alcançar, o meu agradecimento vai primeiramente para os meus filhos, pela imensa compreensão, pelo apoio incondicional e por acreditarem no meu sucesso nesta etapa. Mesmo estando longe, estão sempre aqui no meu coração.

Foi uma longa jornada, verdade seja dita, entre as várias viagens dos Açores a Portugal Continental, insónias, ansiedade. Este agradecimento vai para o Paulo Gouveia, pela extraordinária paciência, força, motivação, compreensão, reforço positivo, carinho e por ter estado sempre presente, nos bons e nos maus momentos da minha vida, a lista seria interminável.

Tive oportunidade de me cruzar com as minhas grandes colegas e amigas, um grande obrigada pela vossa incrível colaboração, cooperação, carinho e empatia.

E para terminar, um agradecimento à minha orientadora do relatório final, Professora Doutora Isabel Correia, pela paciência, colaboração e por acreditar em mim ao longo de todo o meu percurso no Mestrado.

Apropriação da escrita no pré-escolar: O Português L2 através da Língua Gestual Portuguesa

Resumo: Este relatório centra-se no estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa (LGP), com a finalidade de compreender a importância do ensino do português às crianças surdas enquanto segunda língua, através da Língua Gestual Portuguesa, desde o pré-escolar. Além disso, pretende suprimir as dificuldades existentes em termos do interesse na leitura e escrita e proporcionar um processo natural de aquisição e aprendizagens desde o pré-escolar, contendo teorias sobre a Língua Gestual Portuguesa e a criança surda, o bilinguismo, destacando e adaptando os pontos do Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa e o das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Foram recolhidos dados através de grelha de observação, partindo de materiais como cartões ilustrativos com gesto e sem gesto, aos dois alunos do pré-escolar e a cinco alunos do 1.º CEB, e por fim um questionário destinado exclusivamente aos alunos, pretendendo aferir se as crianças revelam interesse e facilidade na apropriação da escrita quando mediada pela LGP e por outros recursos didáticos significativos.

Verificou-se que a maior parte dos alunos em estudo revelaram preferência em expressar-se em LGP salientando a importância na implementação de materiais ilustrativos em LGP acompanhados de gestos, imagens e palavras de forma a promover a exploração de letras e palavras na Educação Pré-Escolar e para além disso, é fulcral a presença e acompanhamento do professor de LGP como modelo linguístico na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Bilingue, Língua Gestual Portuguesa, Português L2

Appropriation of writing in preschool: Learning Portuguese L2 Through Portuguese Sign Language

Abstract: This report focuses on the study carried out within the framework of the Master in Portuguese Sign Language Teaching (LGP), with the aim of understanding the importance of teaching Portuguese to deaf children as a second language, through Portuguese Sign Language, from pre-school. In addition, it intends to eliminate the existing difficulties in terms of interest in reading and writing and provide a natural process of acquisition and learning from pre-school, containing theories about Portuguese Sign Language and the deaf child, bilingualism, highlighting and adapting the points of the Portuguese Sign Language Curriculum Program and the Curriculum Guidelines for Pre-School Education.

Data were collected through an observation grid, starting from materials such as illustrative cards with and without gesture, from two pre-school students and five students from 1st CEB, and finally a questionnaire intended exclusively for students, intending to assess if children show interest and ease in appropriating writing when mediated by LGP and other significant didactic resources.

It was found that most of the students in the study revealed a preference for expressing themselves in LGP, emphasizing the importance of implementing illustrative materials in LGP accompanied by gestures, images and words in order to promote the exploration of letters and words in Pre-School Education and beyond that, the presence and monitoring of the LGP teacher as a linguistic model in the classroom is essential.

Keywords: Bilingual Teaching, Portuguese Sign Language, Portuguese L2

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. A Língua Gestual Portuguesa e a criança surda.....	4
3. O Bilinguismo.....	11
4. O Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa e as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar	13
5. Interesse na leitura e escrita no pré-escolar	16
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	23
1. Objetivo do estudo.....	24
1.1. Hipóteses de investigação.....	24
2. Materiais e métodos	24
2.1. Local de estudo e procedimentos	24
2.2. Tipo de estudo e caracterização das turmas	25
2.3. Duração e período de estudo.....	27
3. Instrumentos	28
3.1. A construção dos materiais.....	28
4. Análise de resultados	30
4.1. Pré-escolar	31
4.1.1. Primeira fase.....	31
4.1.1.1. Com gesto	32
4.1.1.2. Sem gesto	32
4.1.2. Segunda Fase	33
4.1.2.1. Com gesto	34
4.1.2.2. Sem gesto	35
4.2. 1.º Ciclo	36
4.2.1. Primeira fase.....	36
4.2.1.1. 1.º ano.....	36
4.2.1.1.1. Com gesto	36
4.2.1.1.2. Sem gesto	37
4.2.1.2. 2.º Ano	37
4.2.1.2.1. Com gesto	37

4.2.1.2.2.	Sem gesto	38
4.2.1.3.	4.º Ano	38
4.2.1.3.1.	Com gesto	38
4.2.1.3.2.	Sem gesto	39
4.2.2.	Segunda fase.....	39
4.2.2.1.	1.º Ano	40
4.2.2.1.1.	Com gesto	40
4.2.2.1.2.	Sem gesto	40
4.2.2.2.	2.º Ano	41
4.2.2.2.1.	Com gesto	41
4.2.2.2.2.	Sem gesto	42
4.2.2.3.	4.º Ano	42
4.2.2.3.1.	Com gesto	42
4.2.2.3.2.	Sem gesto	43
5.	Questionário.....	43
6.	Discussão dos resultados	45
CONCLUSÃO.....		51
Conclusão.....		52
BIBLIOGRAFIA.....		57
Bibliografia.....		58
Legislação.....		61
APÊNDICES		62
Apêndice 1 – Grelha de registo da primeira fase		63
Apêndice 2 – Grelha de registo da segunda fase		63
Apêndice 3 – Questionário.....		64
Apêndice 4 – Imagens da primeira fase.....		65
Apêndice 5 – Imagens da segunda fase.....		66
Apêndice 6 – “PAI”		67
Apêndice 7 – “MÃE”		67
Apêndice 8 – Jogo do Bingo		67
ANEXOS.....		68
Anexo 1 - Consentimento à Direção		69
Anexo 2- Consentimento ao Encarregado de Educação		70

Anexo 3 – “PAI” e “FEIO”	72
Anexo 4 – “AMIGO” e “CASA”	72
Anexo 5 – “FELIZ” e “FLOR”	73
Anexo 6 – “COELHO”	73
Anexo 7 – “CAMISOLA” e “AVIÃO”	74
Anexo 8 – “SOPA”	74
Anexo 9 – “VERMELHO” e “CAMISOLA”	75
Anexo 10 – “BARCO”	75

Lista de abreviaturas

1. LGP – Língua Gestual Portuguesa
2. PL2 – Português Língua Segunda
3. PCLGP – Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa
4. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
5. PPL2AS – Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos
6. LP – Língua Portuguesa
7. UAAS – Unidade de Apoio a Alunos Surdos
8. EREB – Escola de Referência para a Educação Bilingue
9. LSB – Língua de Sinais Brasileira
10. LG – Língua Gestual

Lista de tabelas

TABELA 1 - COMPARAÇÃO ENTRE O PROGRAMA CURRICULAR DE LGP COM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES I ...	13
TABELA 2 - COMPARAÇÃO ENTRE O PROGRAMA CURRICULAR DE LGP COM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES II ..	14
TABELA 3 - COMPARAÇÃO ENTRE O PROGRAMA CURRICULAR DE LGP COM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES III .	15
TABELA 4 - RESPOSTAS À PRIMEIRA FASE DO PRÉ-ESCOLAR.....	31
TABELA 5- RESPOSTAS À SEGUNDA FASE DO PRÉ-ESCOLAR	33
TABELA 6 - RESPOSTAS À PRIMEIRA FASE DO 1.º CICLO	36
TABELA 7 - RESPOSTAS À SEGUNDA FASE DO 1.º CICLO	40
TABELA 8 - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	44

Lista de figuras

FIGURA 1 - CARTÕES COM GESTO E SEM GESTO – PRIMEIRA FASE. ARQUIVO DA AUTORA	29
FIGURA 2 - CARTÕES COM GESTO E SEM GESTO – SEGUNDA FASE. ARQUIVO DA AUTORA	29
FIGURA 3 - ESQUEMA DOS MATERIAIS E MÉTODOS. ARQUIVO DA AUTORA	30

“Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional...”

Grito da gaivota, Emmanuelle Laborit

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório tem como propósito apresentar o estudo intitulado “Apropriação da escrita no pré-escolar: O Português L2 através da Língua Gestual Portuguesa”, tema discutido durante o curso de Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa e apresentado no âmbito das disciplinas curriculares Prática de Ensino Supervisionada I e II no pré-escolar e 1.º ciclo, tendo sido orientado e supervisionado pela Professora Doutora Isabel Correia. Este trabalho pretende demonstrar a importância do ensino do português desde o pré-escolar através da Língua Gestual Portuguesa de modo a desenvolver corretamente as aprendizagens nesta área.

Pelo facto de ser docente de LGP, tenho-me deparado vezes sem conta com as dificuldades dos alunos surdos relativamente à escrita e à leitura e preocupa-me o facto de esse problema persistir futuramente. Além disso, reconheço também a necessidade desta investigação de modo a entender quais os métodos mais factíveis de forma a incentivar o gosto pela leitura e escrita pelos alunos surdos, visto que os alunos ouvintes têm um processo natural neste aspeto, desde o pré-escolar, ao contrário dos surdos.

A primeira parte deste trabalho corresponde a uma apresentação teórica que resulta de pesquisas de fontes bibliográficas de forma a conduzir aos conceitos como o da Língua Gestual Portuguesa e a criança surda, o bilinguismo, o Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e, por fim, o interesse na leitura e escrita no pré-escolar.

A segunda parte será apresentada com base na seguinte hipótese de investigação: Será a falta de motivação e de interesse dos alunos surdos pela escrita desde o pré-escolar que leva às dificuldades e à falta de gosto pela leitura e escrita do português L2 no 1.º ciclo do ensino básico?

Além disso, este trabalho incluiu a construção de materiais, estando a análise dos resultados dividida em duas fases, no pré-escolar e no 1º ciclo, havendo depois a discussão de resultados e por fim, a conclusão.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Língua Gestual Portuguesa e a criança surda

Mais de noventa e cinco por cento das crianças que nascem surdas são rodeadas por pessoas ouvintes que muitas vezes não sabem ou não têm conhecimento da língua gestual ou que desconhecem a existência de uma comunidade surda. De acordo com Morais (2019, p. 20), nos anos sessenta, nos EUA surgiu a antropologia da comunidade surda, ou seja, o sujeito Surdo passou a ser encarado como membro de uma comunidade linguística minoritária com uso de língua gestual e designado enquanto sujeito com uma diferença linguística que devia ser compreendido e respeitado.

Evidenciamos que na Constituição da República Portuguesa, em 1997, se reconhece e valoriza a LGP enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades, diante disso, reconhece a língua gestual como uma Língua oficial para a comunidade surda.

Na realidade, e com base numa vastidão de estudos, a criança surda adquire a língua gestual tardiamente, seja no pré-escolar, ocorrendo na maior parte, a partir do 1.º ciclo, ou por vezes, a partir do 2.º e 3.º ciclos escolares, o que implica que, quanto mais tarde for a aquisição, maior será o prejuízo. Batista (2010, p. 198) referiu claramente que a surdez não privaria os surdos em desenvolver a faculdade da linguagem, mas a privação linguística, poderia criar prejuízos no processo de aquisição e do desenvolvimento da língua natural. Logo, é aconselhável que os bebés tenham intervenção precoce o mais cedo possível para terem um desenvolvimento mais natural e igual ao dos bebés ouvintes. Idealmente, quando a criança surda chega ao pré-escolar, já devia ter iniciado a aquisição da linguagem, por norma, a Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) como primeira língua durante o ambiente familiar nos primeiros anos.

Como refere Batista (2010, p. 198), existem inúmeros argumentos entre os defensores do bilinguismo tais como ao colocar a criança surda num ambiente de língua gestual, estes aprendem espontaneamente, de forma natural da mesma forma que as crianças ouvintes uma vez que estas estão inseridas num ambiente onde adquirem a língua oral naturalmente. Seria excelente os pais aprenderem a língua gestual enquanto os filhos estão numa tenra idade de forma a proporcionar a mesma vantagem em termos de acesso à língua.

O desconhecimento e falta de competências linguísticas da LGP que existe no seio da comunidade educativa, que é constituída maioritariamente por pessoas ouvintes, faz com que estes considerem que seja desafiante aprender língua gestual, ou seja, supõem que seja difícil comunicar com as crianças surdas, o que os leva a dar mais importância ao treino auditivo e à leitura labial (Batista, 2010, p. 206). No entanto, o treino da leitura labial e auditivo requer muito esforço por parte da criança surda a nível de atenção e concentração.

Neste sentido, é de salientar a importância de um professor, de preferência surdo, devido ao facto de ser um modelo linguístico com características culturais inerentes e, assim como ter o domínio da língua da comunidade linguística em que está inserida, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem desde cedo e proporcionar à criança surda uma educação de qualidade.

É de destacar que a comunidade surda é considerada, para alguns, uma comunidade linguística minoritária, tal como refere Moraes (2019, p. 8), o que nos levou a elaborar este relatório com o intuito de mostrar que é fulcral que as crianças surdas, desde o pré-escolar, aprendam, reconheçam e, se possível, escrevam as letras, mais concretamente, a partir dos 5-6 anos, recorrendo à mediação da LGP.

Tal como refere Batista (2010, p. 198), todas as crianças devem estar em contexto que respeite a sua capacidade humana e potencie o desenvolvimento das complexas regras da linguagem e de comunicação. No caso das crianças surdas, o ideal seria que a receção da informação linguística fosse primeiramente visuo-manual e para tal acontecer, bastaria que essas tivessem acesso à sua língua natural, ou seja, a língua gestual.

Esta língua é utilizada maioritariamente “por pessoas surdas portuguesas na sua comunicação”, sendo também considerada “uma marca importante da sua identidade”, salientando que tal é o componente mais centralizador dentro da “Comunidade Surda, enquanto meio de transmissão de valores e da herança cultural das pessoas surdas.” (PCLGP, 2007, p. 8).

Como é relatado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p. 60), o português não é a língua para todas as crianças que frequentem o pré-escolar. Na verdade, deve respeitar-se as línguas e culturas das crianças de maneira a valorizá-las da

mesma forma, o que, para as crianças surdas, equivale a respeitar a sua língua natural, a Língua Gestual Portuguesa.

A definição de língua materna, de acordo com Martins (2009, p. 5), consiste na língua que é adquirida espontaneamente e uniformemente no contexto onde a criança passa os primeiros anos de vida. No entanto, para a maioria das crianças surdas, nascidas de pais ouvintes, a notícia da surdez é, muitas vezes, recebida de forma inesperada e com isso, as crianças perdem o seu tempo crucial na aquisição da língua o que pode gerar dificuldades na relação entre ambos e ao mesmo tempo a nível emocional.

De acordo com Sacks (1989) “a maioria das crianças surdas cresce como estranha em suas próprias casas”, o que nos leva a acreditar que a língua materna das crianças surdas não será a língua gestual, pois tal como salienta Martins (2009, p. 10), é “abusivo” considerarem a língua gestual como língua materna visto que, a maioria dos pais descobre a surdez tardiamente, e isso impede uma comunicação real entre os pais e as crianças surdas. No entanto, a língua gestual deveria ser assumida para que a criança pudesse construir o seu “desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social.” (Martins M. , 2009, p. 12)

As afirmações anteriores levam-nos a crer que o primeiro contato da criança surda com a língua gestual acontece maioritariamente nas escolas. Em vários estudos realizados em crianças surdas, filhas de pais ouvintes, foi verificado que não foi facultado às crianças uma língua, tendo muitas vezes sido o primeiro contato com a língua gestual tardiamente, o que lhes dificulta a aquisição natural da sua primeira língua (Martins M. , 2009, p. 10). Além disso, nestes casos, não se pode considerar língua materna a língua gestual, uma vez que os estímulos em casa não são nesta modalidade, mas sim como língua primeira, que naturalmente faz parte do ser.

Autores como Sim-Sim (2004), Salles, Faulstich, Carvalho, & Ramos (2004) e Santana, (2007) referem que a maioria das crianças adquire a linguagem com enorme rapidez nos primeiros 5 anos de vida. (Martins M. , 2009, p. 6).

Quadros (2008, p. 80) salienta que existe uma análise feita por Rodrigues (1993) sobre o ponto de vista biológico, segundo afirma, que a língua gestual é organizada no cérebro da mesma forma que a língua oral. As conclusões levam-nos a crer que as línguas

gestuais são naturais, logo, as crianças têm um período crítico, ou seja, o período ideal para a aquisição da linguagem e que, passado esse período, a aquisição da linguagem torna-se mais complexa (Lenneberg, 1967). Pela sua natureza, a capacidade visual compensa a perda da capacidade da audição, mas, infelizmente, esta ideia é negada à maioria das crianças surdas quando se impõe a língua oral em vez da língua gestual.

Acrescentamos que, de acordo com Chomsky (1986, 1991, 1993, 1995), o ser humano tem uma estrutura cerebral predisposta para a aquisição de uma língua visual, ou seja, a faculdade da linguagem é entendida como um componente da mente do ser humano, logo, há um módulo no cérebro que é responsável pela linguagem. A sua natureza deve-se à teoria da linguística, chamada de Gramática Universal, a teoria inicial de Chomsky. Através da aquisição da linguagem, a criança realça a sua capacidade linguística do estado inicial para o estado estável. Desta forma, as crianças surdas são dotadas desta capacidade desenvolvendo-a através da língua gestual. (Quadros R. , 2008, p. 16)

De acordo com Sim-Sim (2008, p. 15), durante o período pré-linguístico o bebé manifesta o choro, o palreio e riso, lalação, sílabas não reduplicadas e cadeias prosódicas e depois aquando do período linguístico surgem as primeiras palavras, as primeiras combinações, as múltiplas combinações, a aquisição de regras morfológicas e os gestos paralinguísticos.

O estudo feito por Quadros (2008), refere que durante o período pré-linguístico, relativamente ao balbucio, entre os bebés surdos e ouvintes (desde o nascimento aos quatorze meses de idade), verificou-se que nestes momentos, “fruto da capacidade inata para a linguagem” (p. 70), todos os bebés podem expressar-se através de sons ou de gestos. Para além disso, foi verificado que, os bebés surdos apresentavam o balbucio manual de duas formas, o “silábico e a gesticulação” (p. 70). Ou seja, o balbucio silábico faz parte do sistema fonético das línguas gestuais, ao contrário da gesticulação que não apresenta organização interna. Assim, a criança combina unidades mínimas de significação, por exemplo, configurações de mão e movimentos de mão, que executa de forma repetida, tal como os ouvintes balbuciam as sílabas orais. Por volta dos doze meses, surge a fase de um gesto lexical, que, por norma, decorre até aos dois anos de idade. Nesta fase, seja a criança surda ou ouvinte é frequente apontarem de forma a indicar os

objetos e pessoas, no caso das crianças surdas, surge uma reorganização básica em que se altera o “conceito da apontação” (p. 71) para o “elemento do sistema gramatical” (p. 71) da língua gestual, no entanto, esses “apontares”, levam-nos a crer que aí, a maioria dos pais não o identifiquem como início da língua gestual, pois para a maioria, parece-lhes apenas um “apontar”, o que os confunde, uma vez que é habitualmente visto na maioria dos bebés realizarem o mesmo gesto. (2008, pp. 70-71) Acrescentemos que no caso da criança surda, este apontar tem valores deíticos, ou seja, refere-se a contextos anteriores e tem significação gramatical mais complexa.

Entretanto, surge a fase das primeiras combinações que ocorre por volta dos dois anos de idade, ocorrendo “a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras” (p. 72), iniciando-se o sistema pronominal. Neste caso, o padrão das crianças surdas e ouvintes são idênticas, surgindo no “processo universal de aquisição de pronomes” (p. 73) sobressaindo a diferença nas modalidades. Evidenciando que nesta fase, surge normalmente as primeiras combinações entre dois a três gestos, seja de palavras ou gestos isolados de forma em referirem as coisas e ações ao redor da criança. (Quadros R., 2008, pp. 71-73)

Segundo Quadros & Cruz (2011), a criança surda passa pela fase das múltiplas combinações que surge por volta dos dois anos e meio a três anos de idade, chamada de “explosão de vocabulários” (p. 21), que é também frequente em crianças ouvintes. Ou seja, existe um “aumento significativo na compreensão” (p. 21), usando frases curtas. Aos três anos prossegue numa fase onde sobrevêm as “distinções derivacionais” (p. 21), a criança relata os acontecimentos do quotidiano, utilizando a iconicidade¹ das línguas gestuais. Por volta dos três anos e meio de idade, surge o uso da concordância verbal, no caso de referir os objetos ou pessoas presentes, porém, por vezes expressa imprecisamente quando refere os mesmos não presentes na identificação dos sujeitos e objetos do ponto espacial. Com cerca de cinco anos e meio a seis anos e meio, a criança conta histórias complexas sobre acontecimentos ocorridos no passado ou o que poderá acontecer, utilizando a linguagem de forma a expressar-se as ações em geral, no caso da

¹ Iconicidade se refere à transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas as onomatopeias são consideradas por alguns autores como icônicas, pois a produção sonora “real” (do objeto ou do animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade. (Quadros & Cruz, 2011, p. 22)

criança surda, o uso da concordância verbal é expressada de forma persistente e bem assente incluindo as pessoas e objetos que não estão ao seu redor, introduzindo “os pontos no espaço não deixando dúvidas quanto à sua identidade, inclusive omitindo-os de forma adequada” (p. 24). Entre os seis a sete anos, a criança surda expressa-se com facilidade as suas experiências, acompanha conversas de grupos, manifestando de forma clara e coerente os seus pensamentos, opiniões e atitudes, mesmo para com sujeitos desconhecidos. As autoras acrescentaram, citando os autores Bellugi e Petitto (1988), o “conhecimento do uso linguístico” (p. 24) das línguas gestuais “inclui informação quanto às diferenças generalizadas” (p. 24) do local de gesticulação, “do estabelecimento explícito dos nominais” (p. 24), da “identificação do local espacial de forma consciente e a utilização do local espacial em frases e no discurso” (p. 24), tendo nesta fase, por volta dos 7 anos, atingido a maturidade da sintaxe. (2011, pp. 21-24)

Para concluir, nas fases acima referidas, durante o desenvolvimento linguístico da aquisição da linguagem, no caso das crianças surdas, filhos de pais ouvintes, principalmente, a partir da fase das primeiras combinações, a criança gestua² dois ou três gestos, embora sejam indecifráveis ou incompreendidos, caso os pais não envolvam a língua gestual no ambiente familiar, a criança pode desfasar-se do desenvolvimento natural comparativamente às crianças ouvintes.

2. O Português como segunda língua

Como é referido no Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos (2011, p. 6), os primeiros anos de vida das crianças são fundamentais no que respeita à faculdade da linguagem, uma vez que a criança absorve e capta muito rapidamente todas as informações ao seu redor e essa capacidade, com o passar dos anos, diminuirá a sua intensidade. Ou seja, quanto mais tarde for a aquisição da linguagem por parte da criança, maior será o prejuízo para o seu desenvolvimento linguístico.

A Língua Gestual Portuguesa deve ser encarada como primeira língua dos alunos surdos e a Língua Portuguesa (escrita) como segunda língua. Tal como refere Palha (2016,

² Há uma diferença entre os termos de gesticular e gestuar, isto é, o verbo gestuar assiste aos “falantes de uma ou mais línguas gestuais. As palavras gestuar e gestuante diferem de gesticular, termo mais abrangente que se refere à utilização generalizada de gestos não linguísticos, ou seja, gestos que acompanham as línguas orais, ou utilização de mímica”, diferença esta sugerida por Gil & Pereira (2019, p. 5)

p. 11) a segunda língua deve ser adquirida através de métodos adaptados para o ensino e não se deve ser considerada como língua estrangeira. (Baptista et al., 2011; Carmo et al., 2007)

Para além disso, as crianças surdas, ao longo dos anos, sempre estiveram longe de estarem em ambientes adequados às aprendizagens, o que pode ser a principal causa do fracasso escolar e, não obstante, o facto de a LGP ser a primeira língua dos surdos não se menospreza a importância da língua portuguesa como ponte de acesso ao mundo ouvinte, iniciando-se em casa. (PPL2AS, 2011, p. 6)

Porém, em pleno séc. XXI, ainda se mantém a existência de algumas “mentalidades” que consideram a Língua Gestual Portuguesa como uma “substituta” da Língua Portuguesa, o que nos leva à necessidade de correção desse pensamento pois, na verdade, essas duas línguas são completamente diferentes, logo à vista, o da modalidade produzida, de gestual ou de oral tais como as suas estruturas gramaticais também se distanciam.

É de realçar que, segundo Correia *et al.* (2021, p. 53) “o Português é uma língua oral, com base fonológica imprescindível para o acesso à decifração leitora.”, pelo que, no caso das crianças surdas, mesmo aquelas que possuem alguns resíduos auditivos, o método de ensino, deve ser mediado pela LGP.

Por esse motivo, consideramos que seria fundamental aconselhar e apoiar os pais na compreensão da importância da LGP e elucidá-los que através da LGP podem chegar com sucesso à Língua Portuguesa. Segundo o Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos (PPL2AS):

Muitos pais desinformados (...), pretendem que os filhos aprendam primeiro a LP falada e só depois a LGP, convencidos, erradamente, de que a segunda prejudica a aprendizagem da primeira. Esse é o caminho proibido, sobretudo quando a criança nem sequer teve experiência do som, não podendo construir uma língua falada na sua ausência. (2011, p. 7)

De acordo com Pereira & Rocco (2009) para a criança iniciar a aprendizagem da leitura e escrita através de fonemas e conjugá-los na escrita através da relação de fonema-grafema com o auxílio dos sons, leva os alunos surdos ao desgaste devido ao tempo que é necessário para o treino da audição e da fala e, com isso, perde-se ou até mesmo distancia-se a prática da leitura e da escrita.

Svartholm (1998) defende que de “forma a assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los” através da língua gestual, fazendo com que seja “um processo semelhante (...) na aquisição de uma primeira língua.” Para além disso, Svartholm (2003) refere a importância da leitura de histórias a crianças desde pequenas, através da língua gestual, demonstrando ao mesmo tempo, letras e palavras que estejam inseridas na história para que, mais tarde, as crianças sejam capazes de as reconhecer e dessa forma associarem o conteúdo através da leitura. (Pereira & Rocco, 2009, p. 2)

3. O Bilinguismo

Em termos históricos, há muitos anos, Abade L'Épée referiu o seguinte:

Todo surdo-mudo enviado até nós já tem uma linguagem (...) Tem o hábito de usá-la e compreende os outros que a fazem. Com essa linguagem, expressa as suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc... (...) Qual é o método mais simples e mais curto? Não seria expressando-nos na sua língua? (Carvalho, 2007, p. 24)

Ou seja, L'Épée criou um sistema de forma que os alunos conseguissem ler e escrever textos quando houvesse ditados em língua gestual. Mais tarde, por volta de 1817, surgiu a perspetiva defendida por Bébien, no “*Essays sur les Sourds-Muets et la langage Naturel*” em que o autor refere que a educação dos surdos não devia ser apenas através da fala, embora pudesse ser um complemento na educação dos surdos. (Correia & Coelho, 2019, p. 47) No entanto, o autor “propôs um modelo de educação bilingue para

peessoas surdas em que a Língua Gestual francesa era considerada a primeira língua e a língua oral”, principalmente a escrita, a segunda língua dos surdos (Leroy, 2010), ou seja, o termo bilingue surgiu remotamente nos tempos da existência de L’Épée.

O bilinguismo é definido, dentro da educação da criança surda, enquanto a utilização, por parte da mesma, de duas línguas diferentes. De acordo com Batista (2010, p. 198) o bilinguismo é visto como uma base em que o surdo deve ter como primeira língua, a língua gestual e como segunda língua, a língua oficial do país. A partir do momento em que a criança dominasse a LGP, esta serviria como uma base para a aprendizagem da segunda língua, a escrita, e se possível, falada.

Na educação dos surdos em Portugal, e tendo em conta a perspetiva do bilinguismo ao considerar o ensino da Língua Gestual Portuguesa como a primeira língua aos alunos Surdos e reconhecendo o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua (Carvalho, 2016, p. 7), é de referenciar que foi a partir de 1994 que se iniciou de forma mais organizada a implementação do modelo bilingue para crianças surdas. (Amaral & Coutinho, 2002, p. 375) Mais tarde, o Despacho n.º 7520/98 veio instituir a criação de Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), assumindo-se uma educação bilingue implementada nas escolas onde os surdos estavam inseridos.

Em 2007, foi aprovado o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, o mesmo, contempla quatro áreas nucleares, sendo elas: a interação em LGP, literacia em LGP, estudo da língua e LGP, comunidade e cultura. (PCLGP, 2007) Em sequência disso, surgiram os Decreto-Lei n.º 3/2008 e a Lei n.º 21/2008, agora revogados, para além de referirem essencialmente a LGP como primeira língua dos surdos e a existência de Docentes de LGP, incluíam a disciplina de LGP no currículo dos alunos Surdos que frequentam uma Escola de Referência para a Educação Bilingue (EREB). Mais tarde, em 2011 surgiu o Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos.

Atualmente, a educação dos surdos é abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 reforçando a ideia da inclusão, dando recursos de apoio à resposta educativa. Com essa lei, mantém-se a LGP como primeira língua e a LP como segunda, centrando-se também na colaboração entre os intervenientes na área da educação e os familiares. Como

anteriormente referido, o Decreto-Lei n.º 3/2008 beneficiava as crianças surdas, ao contrário do Decreto-Lei atual, pois, na prática, pouco ou nada contempla as necessidades dos alunos surdos, porque não protege as necessidades educativas das crianças surdas, por generalizar as alíneas da Educação bilingue de alunos surdos, ficando dependente da autonomia das escolas, tornando assim difícil a simetria do ensino aos alunos surdos nas EREB a nível nacional.

4. O Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa e as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar

A Língua Gestual Portuguesa e o Português L2 são transversais ao currículo dos alunos desde o pré-escolar embora sejam disciplinas independentes. O currículo da LGP foi criado tendo em conta em seguir paralelamente com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em particular para a Língua Portuguesa enquanto língua materna. (PCLGP, 2007, p. 22) Além disso, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do ano 2016 contêm áreas de conteúdo tais como Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Assim, trabalharemos entre o Currículo da LGP e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (doravante OCEPE), mais concretamente na área da Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com o objetivo de relatar semelhanças entre o PCLGP e as OCEPE, sendo que, evidentemente, a “Linguagem Oral” será substituído pela LGP, proposta esta que apresentamos nas tabelas 1, 2 e 3:

Tabela 1 - Comparação entre o Programa Curricular de LGP com as Orientações Curriculares I

Programa Curricular de LGP		Orientações Curriculares	
Literacia em LGP - Narrativas (P. 49)	Conhecer a estrutura de histórias simples; recontar histórias, vistas previamente; contar pequenas histórias e dramatizá-las;	Funcionalidades da linguagem escrita (p.68)	Identificar funções no uso da leitura e a da escrita; Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas

Literacia em LGP - Análise literária (P.49)	Imaginar e criar histórias e contá-las a uma pessoa ou a um grupo; Descrever os principais acontecimentos de uma história, os personagens principais e localizá-la no espaço;		atividades, rotinas e interações com outros.
LGP, Comunidade e cultura - identificação (P.52)	Distinguir o nome gestual do nome próprio.		

Tabela 2 - Comparação entre o Programa Curricular de LGP com as Orientações Curriculares II

Programa Curricular de LGP		Orientações Curriculares	
Estudo da língua - Alfabeto gestual (P.52)	Conhecer o alfabeto gestual e relacionar a configuração com a forma da escrita da letra minúscula	Identificação de conversações de escrita (p.70)	Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; Aperceber-se do sentido direcional da escrita; Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.

Tabela 3 - Comparação entre o Programa Curricular de LGP com as Orientações Curriculares III

Programa Curricular de LGP		Orientações Curriculares	
Interação em LGP - intencionalidade (P.48)	Colocar e responder a questões; Fazer escolhas e identificá-las de forma clara;	Prazer e motivação para ler e escrever (p.71)	Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância; Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.
Literacia em LGP - utilização de recursos (P.50)	Utilizar ilustrações em livros, objetos e outros materiais para compreender e como recurso para se expressar em grupo.		

É evidente que as diferenças notórias são que nas OCEPE o foco está mais direcionado para a oralidade e escrita enquanto o foco do PCLGP é mais para a comunicação visual, no entanto é possível conciliar a aprendizagem da escrita com a da LGP tornando-se num método bilingue, não devendo, a LGP, ser vista como um “acessório” ou como “suporte”.

Assim, é possível que a criança surda adquira ambas línguas quase no mesmo intervalo de tempo, e, para além disso, chama-se a atenção para o facto de que a LGP, por ser a primeira língua, não tem de ser considerada “uma substituição da oralidade” podendo essa ser aprendida mais tarde. Tendo em conta que a criança surda no pré-escolar ainda está em fase de aquisição da LGP, e que a partir dos cinco/seis anos, inicia a aprendizagem da escrita de forma simples, pode mais tarde, durante o primeiro ciclo, já

com conhecimento da gramática, da estrutura frásica e, opcionalmente, aprender a falar, sendo esse processo mais fácil nessa altura. Há que ter em conta que uma criança ouvinte adquire a sua língua logo nos primeiros meses de vida enquanto a criança surda, na sua maioria, adquire três anos mais tarde devido à falta de acesso à língua natural, em consequência desse atraso, deverão ser adicionadas estratégias que permitam “compensar” os anos perdidos.

Da minha experiência e pelo que vivenciei, reconheço o que muitos pais de crianças surdas aspiram, desde cedo, a que haja sucesso da oralidade, no entanto, esquecem-se de que é fulcral a criança ter a sua língua. Na verdade, acredito que em vez de os pais insistirem na oralidade, seria importante insistirem na escrita e, principalmente, na LGP, como primeira língua.

5. Interesse na leitura e escrita no pré-escolar

Segundo Magalhães (2016, p. 13), é fundamental que um adulto, seja familiar, educador ou professor, incentive a criança surda a ter interesse na leitura, seja de histórias, contos e afins, pois a criança não consegue alcançar essa capacidade sozinha e cabe à escola alfabetizar e facilitar o acesso à escrita.

Pelo padrão atual, assim que a criança surda é inserida numa escola, por norma estará abrangida pelas medidas universais, seletivas e adicionais na Educação Especial, ou seja, as suas aprendizagens estarão sujeitas à responsabilidade da Educação Especial. No entanto, a verdade é que muitos intervenientes não têm conhecimento ou, se têm é muito pouco, da língua gestual, o que leva a controvérsias nos diferentes métodos de ensino. Por isso, mais uma vez, salientamos a importância de um professor de Língua Gestual Portuguesa estar inserido nesse processo pois esse profissional poderá estimular a criança surda oferecendo-lhe a possibilidade de acesso à linguagem escrita, sendo também um modelo linguístico.

No caso da leitura por parte das crianças surdas, de acordo com Pereira (2014, p. 6), é uma tarefa difícil para todas as crianças, pois, estão a aprender outra língua, nas crianças surdas, é ainda mais difícil, pois para não poderem prescindir de aprender a ler, têm de aprender a segunda língua.

De acordo com Gomes & Santos (2005, p. 315), a literacia emergente é um novo conceito, denominado também de Literacia precoce, que se concretiza através de experiências práticas nas interações com a linguagem escrita, caso positivas. Baseia-se também no desenvolvimento de competências da fala, e no caso das crianças surdas, da língua gestual, leitura e da escrita em idade pré-escolar.

No entanto, segundo Gomes & Santos (2005, p. 315), “em termos de conhecimentos, capacidades, das atitudes de leitura, escrita e cálculo adquiridas pela criança aquando a ausência de um ensino formal”, a literacia emergente tem “sido primordial na prevenção de dificuldades e, até mesmo, de perturbações da linguagem escrita, que tão frequentemente se observam no decurso de escolarização”.

Para além disso, “à medida que a criança a desenvolva vai aprendendo, entre outras coisas, quais as palavras que, numa determinada língua, representam os conceitos”. (Gomes & Santos, 2005, p. 316) No caso das crianças ouvintes, estas codificam através de um sistema simbólico, ou seja, as letras do alfabeto e também através da consciência dos sons da fala que, por consequente, isoladamente não fazem sentido. Por sua vez, no caso dos surdos, recorre-se à datilologia, que isoladamente também não faz sentido, sendo que, neste caso, as crianças descodificam os grafemas através da datilologia. E com isso permite-se a literacia emergente ser “um continuum entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita.”. (Gomes & Santos, 2005, p. 318)

Segundo Smith e Dickinson (2002) a literacia emergente pressupõe uma série de premissas, a saber:

- I. A literacia é um processo desenvolvimental contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal;
- II. As competências da fala, da leitura e da escrita desenvolveram-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas;
- III. O desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo quer em situação de interacção com outras crianças e com adultos;
- IV. Os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem da

linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo.

Efetivamente, a literacia emergente alcança domínios tais como a consciência do impresso, ou seja, o conhecimento do material escrito, o mecanismo escrito, encaminhando também para o conhecimento das letras do alfabeto, ou seja, tudo dependerá das experiências, do meio envolvente da criança de forma a determinar a aquisição e o seu desenvolvimento. (Gomes & Santos, 2005, pp. 318-322)

De facto, em relação às crianças surdas, como já foi referido anteriormente, a aquisição da primeira língua costuma ser tardia, logo, a literacia também é tardia. Entretanto, a progressão da competência visual da criança permite captar/recolher informações enriquecedoras, ainda que imprecisas na contextualização, no entanto, o contacto com a língua gestual, proporciona à criança o desenvolvimento da literacia.

Para além disso, é evidente que para a inicialização da leitura e escrita, a criança surda terá que adquirir a Língua Portuguesa como segunda língua, no entanto, para a promoção da leitura, de acordo com Magalhães (2016, p. 20) existem diferentes abordagens e estratégias que permitem tornar a leitura mais fácil e potenciar a escrita. Seguindo a perspetiva de Frank Smith (1992), e com adaptação realizada **por mim**, tendo como base a estratégia da Magalhães (2016, p. 20) para as crianças surdas, as estratégias podem ser:

- Gestuar regularmente à criança livros que a tornem motivada para a leitura;
- Encorajar a criança a expressar os vocábulos presentes nas ilustrações e as letras, em língua gestual;
- Conversar, em língua gestual, com a criança sobre o que foi lido de forma a desenvolver a compreensão;
- Fazer jogos em língua gestual de forma associar gestos, palavras e imagens;
- Ensinar a criança a ditar através da datilologia o seu nome, o nome dos familiares, dos brinquedos e batizá-los com o nome gestual;
- Desenvolver jogos de memória e de sequência de imagens em língua gestual;
- Enquanto estiver a ler, parar para perguntar à criança, em língua gestual, o que ela acha que irá acontecer a seguir;

- Usar livros de leitura de forma a incentivar e explorar nas descobertas, por exemplo, ditar em datilologia da LGP uma letra e desafiá-la a encontrar nas imagens algo que corresponda à mesma.

O adulto deve utilizar a Língua Gestual em praticamente todo o tempo em que interage com a criança surda, pois é com essa língua visuo-manual que a fará captar tudo à sua volta em vez de ouvir os sons, como é comum nas crianças ouvintes.

Na verdade, todas as crianças são bastante curiosas pelo que se passa à sua volta e existem tantas letras presentes em diversos contextos, seja em casa, na rua, na escola, entre outros. É aí que se abrem portas ao princípio alfabético que se associará à escrita alfabética. (Sim-Sim, 2009, p. 17)

Segundo Palha:

No processo de ensino das crianças ouvintes o acesso à identificação da letra é feito mediante a correspondência do som respetivo e que, conseqüentemente implica e determina a consciência fonémica. Quando o aluno é surdo, o recurso à aprendizagem do alfabeto manual (datilologia) é a via de acesso à consolidação da associação letra/gesto (representação motora). O domínio do alfabeto manual e o acesso rápido à correspondência gesto/letra tem para o aprendiz de leitor surdo a mesma importância que a automatização da correspondência letra/som tem para o aprendiz de leitor ouvinte. (2016, p. 32)

Embora a ideologia do autor seja essa, há que ter em conta o facto de que “associação letra/gesto” é um termo incorreto visto que o gesto não equivale a uma letra, mas o significado de uma palavra, o correto seria a “associação letra/datilologia”. Apesar da datilologia fazer parte da língua gestual e estar inserida na própria estrutura gramatical não deixa de ser uma letra que faz parte da Língua Portuguesa, vinda de uma estrutura gramatical completamente diferente.

Para além disso, segundo Sim-Sim (Almeida et al., 2009, p. 37), deve recorrer-se à datilologia da LGP no processo de aprendizagem da leitura e escrita, tendo esta um papel fundamental na compreensão das letras enquanto representação gráfica.

Desta forma, pode aproveitar-se o alfabeto manual da LGP, sobretudo a partir do último ano do pré-escolar, e colocá-lo a par com as imagens e com a escrita, pois encaminha a criança a entender “as letras do seu nome, a configuração correspondente e o seu nome gestual” oferecendo também uma descoberta da existência das letras e palavras. (Furtado et al., 2021, p. 66)

Como é referido por Quadros (2000, p. 56):

A LSB é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito”.

Isto é, a língua gestual não transmite a criança apenas letras e números, pois através dela, são transmitidas todas as informações ao seu redor.

De acordo com Batista *et al.* (2011, p. 26) é o contato com o impresso que leva ao estímulo das crianças para procurar marcas ou critérios que lhes permitem diferenciar o desenho da escrita levando-os a entender a diferença entre ambos.

A escrita alfabética é um dos pontos importantes para o desenvolvimento da escrita, ou seja, para dominá-la, as crianças têm de entender que as palavras são formadas através de sons e que as letras representam os mesmos, no entanto, no caso das crianças surdas, ao invés do som, a associação é feita através da datilologia.

Para além disso, segundo Baptista *et al.* (2011, p. 31), os adultos devem questionar e ensinar as crianças, seja através de livros, vídeos, desenhos, etc., pois é através da LGP que são transmitidos emoções e estados de espírito de modo mais claro.

No caso das histórias, o adulto pode aproveitar para fazer exploração das palavras que nelas surgem, apontando e gestuando de forma a associar o gesto à palavra, e caso necessário, recorrer ao alfabeto gestual, podendo aproveitar assim para incentivá-las a ler palavras pequenas e soletrando-as de acordo com a sua faixa etária.

Não é imprescindível ensinar todas as letras do alfabeto, apenas aproveitar em caso de exposição natural das letras. Por exemplo, se a criança observar uma letra desconhecida e questionar, o professor pode intervir e explicar a configuração da datilologia correspondente e de seguida pode utilizar-se um jogo de letras, pedindo à criança para procurar a letra idêntica à qual viu. Assim que a criança a encontrar, pode colocar-se num papel e pedir-se que copie a mesma letra, e, por conseguinte, dialogar sobre diversos gestos que são produzidos com recurso à mesma configuração da letra. Importante também ter em consideração o desenvolvimento da motricidade fina da criança que, naturalmente, vai potenciar a execução de algumas letras do alfabeto manual em detrimento de outras que, a seu tempo, também surgirão.

Iniciando o contato com a segunda língua, pode ser pedido à criança que nos ajude a escrever coisas simples, durante o processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB, mais concretamente, a partir do 2.º ano, tais como cartas, postais para os amigos e familiares podendo os adultos ditar em língua gestual o que foi escrito. A leitura proporcionará o interesse pela escrita, desde que a criança se sinta estimulada e de acordo com as suas curiosidades no momento, sem se sentirem pressionadas para o efeito, como por exemplo, copiar as letras do seu nome, dos pais, dos animais, isto é, palavras simples e soltas.

De acordo com as OCEPE (2016, pp. 64-73) são promovidas as aprendizagens sobre a consciência linguística:

- ao tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras, **no caso dos surdos, através da datilologia e gestos ao apontar para as imagens e letras existentes**, o que pode ser promovido também ao identificar diferentes palavras numa frase e se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicando as razões do erro.

Na funcionalidade da linguagem escrita e da sua utilização em contexto promove-se:

- na identificação das funções no uso da leitura e escrita e ao utilizar a leitura e escrita como diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros.

Em relação à identificação de convenções da escrita é promovido:

- ao reconhecer letras e aperceber-se da organização em palavras, assim como também do sentido direcional da escrita e por fim, criar relações entre a escrita e a mensagem oral, **no caso das crianças surdas, gestual.**

Por último, no prazer e motivação para ler e escrever promove-se:

- a compreensão do facto de a leitura e escrita serem atividades que proporcionam prazer e satisfação, estabelecendo razões pessoais de forma a envolver a leitura e escrita associados ao seu valor e importância e, contudo, sentir-se competente e capaz de usar ambas mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Fulcralmente, a escrita e leitura devem estar presentes de forma a incentivar que a criança participe nesse processo ao longo do seu desenvolvimento biopsicossocial.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Objetivo do estudo

Com este relatório pretende-se entender quais seriam os futuros benefícios para as crianças surdas do pré-escolar se estas aprendessem, identificassem e, se possível, escrevessem as letras espontaneamente no ensino pré-escolar (a partir dos 5-6 anos). Para tal, fizemos registos e analisamos os dados das crianças surdas do pré-escolar e do 1.º ciclo inseridas numa escola de referência para alunos surdos de forma a entender de onde surgem as dificuldades no interesse pela leitura e escrita. Além disso, pretende-se perceber se as crianças recorrem à LGP como apoio na escrita ou na identificação das letras e palavras.

Esta questão surgiu, pois, têm sido notórias as dificuldades das crianças em relação à escrita do português enquanto segunda língua, verificando-se várias lacunas no ensino dos conteúdos do Programa de Português L2 para Alunos Surdos.

Pretende também descobrir estratégias que motivem os alunos e despertem o interesse pela escrita desde cedo, promovendo e desenvolvendo métodos que levem a novas aprendizagens com o intuito de aferir quais as dificuldades de forma que, futuramente, possam ser ultrapassadas.

O presente relatório é desenvolvido com base na metodologia qualitativa que será evidente aquando da análise dos resultados obtidos.

1.1. Hipóteses de investigação

Neste trabalho colocamos a seguinte hipótese de investigação: será que a falta de motivação e de interesse dos alunos surdos pela escrita desde o pré-escolar leva às dificuldades e falta de gosto pela leitura e escrita do português L2 no 1.º ciclo do ensino básico?

2. Materiais e métodos

2.1. Local de estudo e procedimentos

O presente estudo foi realizado numa escola básica bilingue para alunos surdos. Esta escola é um estabelecimento público, cujo propósito é disponibilizar uma educação/formação de qualidade para todos, fomentando o desenvolvimento na comunidade no sentido de pertença e orgulho em relação à escola. Além disso, pretende

contribuir para a construção de um espaço de bem-estar, de desenvolvimento de valores e afetos, aprendizagens significativas de forma a construir um meio envolvente para a evolução e criação de cidadãos responsáveis, ativos e empreendedores, que tomem a escola como uma referência. (Escola Básica 2, 3 de Arrifes, 2021, p. 20)

Este estabelecimento do ensino básico é constituído pelo ensino pré-escolar e pelo 1.º ciclo, sendo algumas turmas bilingues.

Para este trabalho, foi dado conhecimento à direção executiva e concedida a autorização para proceder ao estudo na escola básica (anexo 1), tendo também sido concedidas as autorizações dos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos no estudo, uma vez que se pretendeu efetuar capturas em vídeo dos educandos que são apresentadas no anexo 2. Neste estudo, a apresentação dos educandos é feita anonimamente.

Após obter-se as autorizações foram combinadas e marcadas datas com a docente titular de cada aluno para a realização de duas sessões em separado uma vez que o objetivo era desenvolver o estudo em duas fases: iniciar primeiramente com os alunos do pré-escolar, e depois, passar para os alunos do 1.º, 2.º e 4.º anos, dado a inexistência de alunos surdos integrados do 3.º ano, não foi incluído nenhum no presente estudo. Nessas sessões pretendia-se recolher dados dos alunos, fazer observação e registo, tendo anteriormente preparado as grelhas de observação, os cartões ilustrados em língua gestual elaboradas pela professora-investigadora, e, fazendo os registos nos mesmos, permitiu realizar a sua análise, discutir os resultados e, concluir o estudo.

2.2. Tipo de estudo e caracterização das turmas

O estudo foi desenvolvido com dois alunos do pré-escolar, um aluno do 1.º ano, dois alunos do 2.º ano e por fim, dois alunos do 4.º ano sendo todos do sexo masculino e todos os alunos do 1.º ciclo já tinham adquirido a LGP como primeira língua no pré-escolar. Assim, no total, este trabalho foi desenvolvido com sete alunos e de forma a clarificar a quem nos referimos, os alunos serão designados por ordem alfabética mantendo assim o seu anonimato.

O pré-escolar era composto por dois alunos, um deles (aluno A) iniciou o contacto com a LGP na intervenção precoce como primeira língua, sendo surdo bilateral profundo, com dois implantes cocleares e com 6 anos de idade. O outro aluno (aluno B) de 6 anos de idade, apresenta surdez bilateral moderada a severa adquirida aos 2,5 anos de idade e utiliza duas próteses retroauriculares. Apesar de ter adquirido a LGP como primeira língua na intervenção precoce, este aluno mostra um nível de LGP muito atrasado, com dificuldades na aquisição dos conceitos e da lógica e encontra-se a frequentar o adiamento do pré-escolar. Ambos os alunos estão inseridos numa sala bilingue, tendo a educadora de infância conhecimento elementar da LGP existindo uma professora de LGP que os acompanha 17 horas semanais dentro da sala de aula. Para além disso, a sala do pré-escolar possui um espaço destinado à língua gestual, composto por uma mesa, cartaz com o abecedário gestual, jogos didáticos bilingues, livros bilingues, calendário bilingue, dicionários bilingues criados pela turma, separados por temáticas, com o propósito, em caso de dúvida dos alunos, recorrerem aos mesmos. Com esse ambiente, os alunos sentiam-se num ambiente natural, pois todos gestuavam dentro da sala e com isso mostravam vontade em aprender e explorar o ambiente à sua volta.

Em relação aos alunos do 1.º ciclo, a turma do 1.º ano tem um aluno (aluno C) com surdez bilateral moderada a severa, utiliza duas próteses retroauriculares, tem 7 anos e o início do contacto com a LGP aconteceu aos 4 anos de idade, tendo desenvolvido razoavelmente por ser uma criança com problemas emocionais.

No que diz respeito à turma do 2.º ano, esta é composta por dois alunos (aluno D e aluno E) ambos com 8 anos de idade. Estes alunos são irmãos gémeos, tendo o aluno D surdez bilateral moderada a severa, com duas próteses retroauriculares, sendo que iniciou a LGP na intervenção precoce. O aluno E, seu irmão, foi diagnosticado com surdez moderada no ano transato, tendo iniciado a LGP aos 6 anos, ao mesmo tempo, teve contato com a LGP desde o pré-escolar por conta do seu irmão.

Por fim, a turma do 4.º ano é composta por dois alunos ambos com 10 anos de idade, um deles (aluno F) tem surdez bilateral profunda com um implante coclear no lado esquerdo, mas que no momento não estava a ser utilizado. O nível de LGP deste aluno é do 3.º ano, uma vez que apresenta dificuldades na aprendizagem tendo adquirido a LGP no pré-escolar e, hoje em dia, usufrui de um programa socioeducativo, ou seja, está

inserido numa equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo que tem como objetivo executar políticas de combate à exclusão escolar e de apoio aos alunos. No entanto, tem a sua planificação anual adaptada de acordo com as suas necessidades, adaptações essas feitas pela equipa da educação especial e encontra-se nos níveis do 1º e 2º anos do programa de português L2. O outro aluno (aluno G) possui surdez neurossensorial bilateral profunda, utiliza dois implantes cocleares, tendo adquirido a LGP aos três anos de idade, durante o pré-escolar e com o nível de PL2 do 4.º ano.

No que diz respeito ao contexto familiar, o aluno A tem uma ótima relação familiar, aceitando a família a sua surdez e a sua língua, estando adaptado também aos seus pares e adultos, tendo um bem-estar na convivência com a família partilhando as aprendizagens e conhecimentos construídos na escola.

Por sua vez, o aluno B tem dificuldades em relacionar-se com a família por problemas internos, sendo que só o pai do mesmo comunica com a criança em LGP.

O aluno C, como foi referido anteriormente, era um aluno muito “fechado” por ter alguns conflitos familiares. Os alunos D e E têm uma boa relação familiar, mas o aluno E recentemente foi diagnosticado surdez e está a passar por uma fase de negação em relação à sua surdez.

O aluno F não tem uma boa relação familiar pois a língua dele é primeiramente a LGP, e a sua família não tem conhecimento da língua o que leva a que comunicação entre ambos seja nula, levando o aluno a ser uma criança revoltada, com mau comportamento e dificuldades no desenvolvimento escolar e por fim, o aluno G, não é recetivo a LGP por influência dos seus pais, sendo a sua preferência a língua falada entre ele e a sua família.

2.3. Duração e período de estudo

Em cada uma das fases foram feitas duas sessões com cada aluno, com a duração de 45 minutos em cada sessão.

Durante a primeira fase, o objetivo era recolher dados dos alunos, primeiramente, os do pré-escolar, com o intuito de observar o nível de conhecimento dos alunos em relação à datilologia. Para isso, mostramos os cartões ilustrativos pedindo aos alunos que indicassem, em LGP, o conteúdo dos cartões e de seguida, de forma a incentivar a escrita,

pediu-se que os alunos “copiassem” as palavras que estavam escritas e reproduzissem a datilologia. Além disso, pretendíamos também averiguar a espontaneidade inicial dos alunos em se expressar primeiro em LGP ou na escrita, procedendo a um questionário. Seguidamente, foi feito o mesmo com os alunos do 1.º ciclo, fazendo também a observação da compreensão da palavra/conceito.

Na segunda fase, numa primeira parte, foi pedido aos alunos que identificassem os gestos de forma a verificarmos a reação ao verem os cartões com apenas gestos e palavras e reconhecerem o conteúdo dos cartões expressando-se através da datilologia ou em LGP, de forma identificar a sua espontaneidade inicial. Na segunda parte, a estratégia foi idêntica, só que desta vez seria com a intenção de identificar a espontaneidade inicial através da escrita ou em LGP e revalidar com a professora-investigadora se os seus conceitos correspondiam aos conteúdos que lhes eram apresentados. Esta estratégia foi aplicada a todos os alunos.

3. Instrumentos

3.1.A construção dos materiais

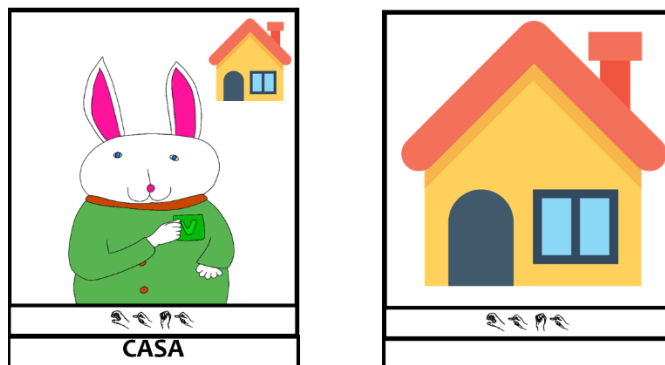
Foi elaborada uma grelha de observação para ambas fases (apêndice 1 e 2) e um questionário simples tendo apenas cinco questões, destinadas exclusivamente aos alunos (apêndice 3). As crianças em estudo responderam através da LGP e a professora-investigadora registou por escrito.

Na primeira fase foram criados 28 cartões (apêndice 4) para cada aluno, 14 cartões com uma imagem de um coelho a produzir o gesto do referente que se encontrava no canto superior direito do cartão. Na parte de baixo do cartão encontrava-se a escrita do referente quer em datilologia, quer em português. Além disso, existiam outros 14 cartões que continham uma imagem, sem gestos e a acompanhar estavam as palavras escritas em datilologia e um espaço em branco para que o aluno fizesse a escrita em português (Figura 1).

As palavras foram selecionadas tendo em consideração o vocabulário a que os alunos recorrem no dia-a-dia, contendo o léxico ativo da criança, ou seja, os conceitos que eles utilizam e lhes é familiar. Os resultados foram colocados na grelha de observação

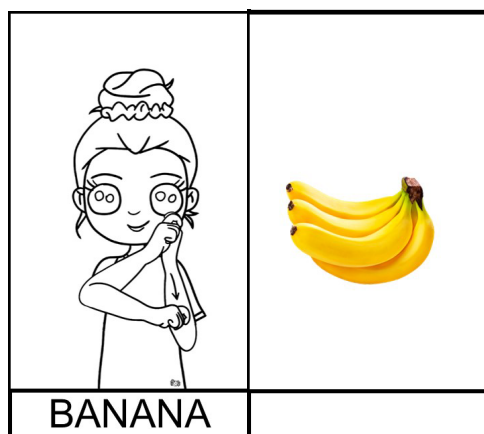
com os seguintes parâmetros: “Identifica o gesto”; “Reconhece a letra”; “Lê”; “Tem vontade em escrever”.

Figura 1 - Cartões com gesto e sem gesto – primeira fase. Arquivo da autora



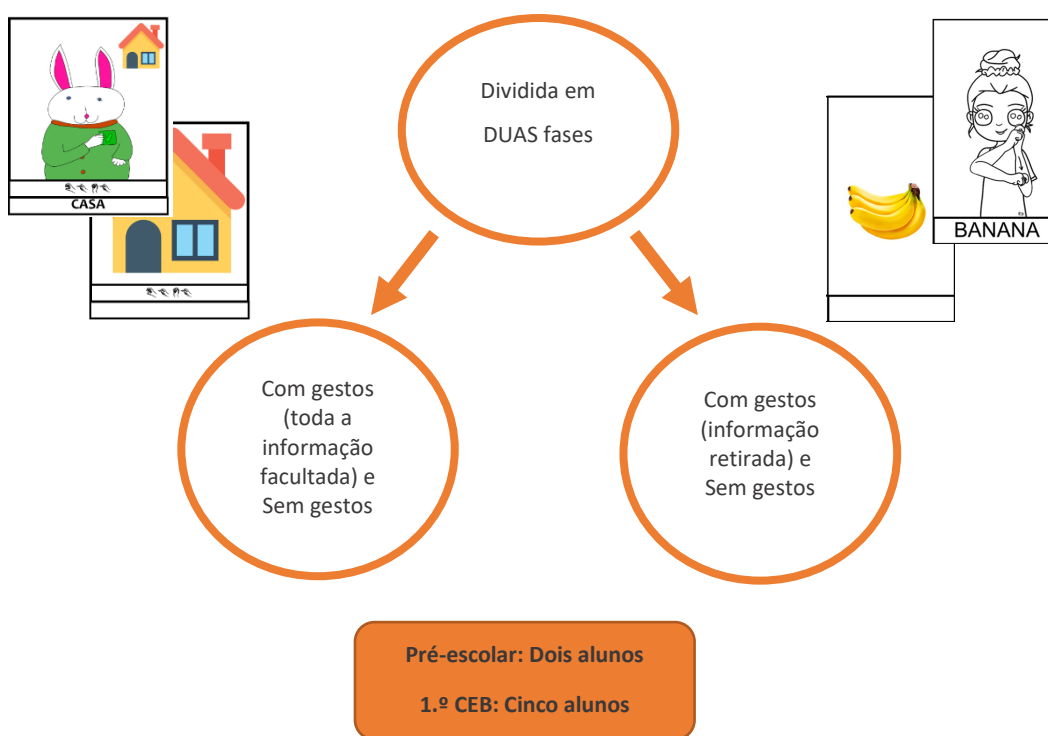
Seguidamente, na fase dois, foram distribuídos 36 cartões (apêndice 5), sendo que 18 deles apenas continham uma ilustração de uma menina a gestuar e em baixo a palavra escrita em português. Nestes cartões foram retiradas as imagens dos objetos reais a acompanhar os gestos (Figura 2) de forma a entendermos se os alunos dependem da imagem para identificar o conceito. Além disso, nesta fase foram alteradas e acrescentadas outras palavras que também eram utilitárias no dia-a-dia, contendo objetos, verbos, nomes comuns, animais, cores, vestuário e meios de transportes. Os outros 18 cartões continham objetos e em baixo um espaço em branco de modo a permitir que os alunos escrevessem o que interpretavam da imagem. Os resultados foram colocados na grelha de observação com os seguintes parâmetros: “Identifica o gesto”; “Reconhece a letra”; “Lê”; “Tem vontade em escrever”.

Figura 2 - Cartões com gesto e sem gesto – segunda fase. Arquivo da autora



Ambos os materiais (figura 3) foram utilizados com alunos do pré-escolar e do 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo. Considerei que também seria importante que os alunos do 4.º ano participassem, de forma a recolher dados, ou seja, aferir se conheciam o método, ou se mesmo estando no final do 1.º ciclo, superariam o desafio que para eles seria, à partida, fácil. Além disso, um dos alunos dessa turma está inserido no programa socioeducativo, ou seja, o PL2 desse aluno é efetivamente do nível de 2.º ano.

Figura 3 - Esquema dos materiais e métodos. Arquivo da autora



4. Análise de resultados

Após o planeamento, a criação de materiais e o agendamento das datas, foram realizadas duas sessões a dois alunos do pré-escolar e a cinco alunos do 1.º ciclo. Estas sessões eram gravadas em vídeo para, posteriormente, observarmos e registarmos detalhadamente os dados obtidos.

As atividades realizadas nas duas fases com os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo foram idênticas. Assim sendo, no momento inicial da primeira fase foi pedido aos alunos que identificassem a imagem que era constituída por um coelho a gestuar e com o objeto a acompanhar, e que soletrassem a palavra que estava lá apresentada através da

datilologia. Num segundo momento, foram retirados esses cartões e foram apresentados outros cartões que eram compostos por imagens com as letras da datilologia. Aí foi pedido que identificassem a imagem através da LGP e de seguida, que transcrevessem a palavra no espaço destinado para esse fim.

Finda a atividade foram feitas perguntas do questionário, os alunos responderam em LGP e a professora-investigadora transcreveu por escrito.

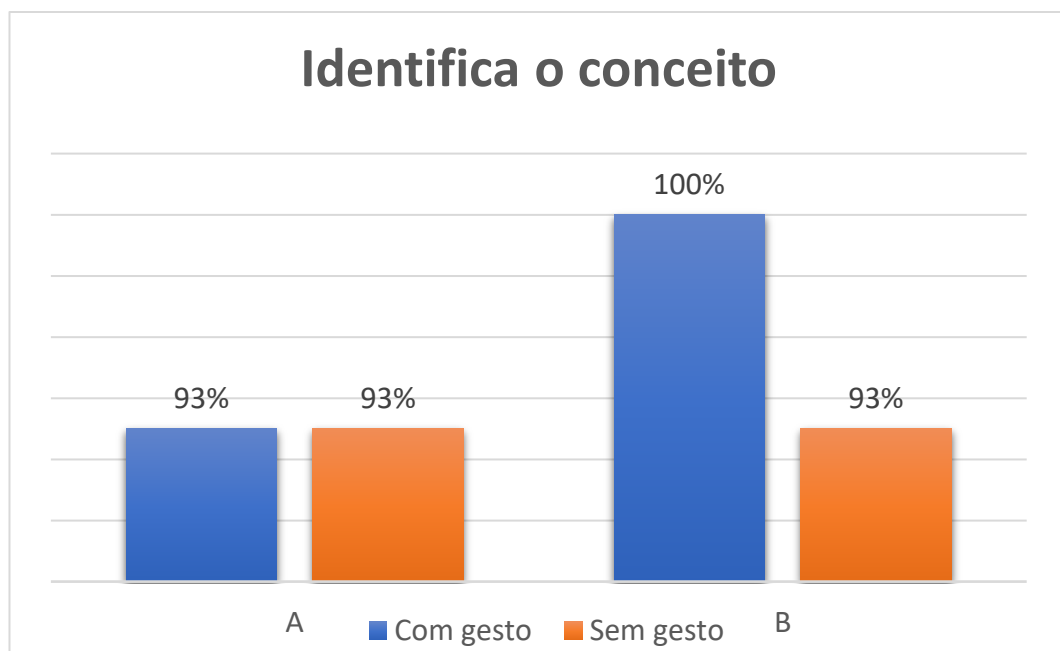
Passando à segunda fase, pretendeu-se que, na primeira parte, identificassem novamente os outros cartões, mas desta vez sem o objeto a acompanhar, e que soletrassem a palavra através da datilologia. Depois foram guardados novamente esses cartões e na segunda parte foram apresentados os outros cartões e foi dito que, se necessitassem de recorrer à datilologia, podiam pedir.

Entretanto, foi pedido que escrevessem a palavra no espaço em branco que estava abaixo da imagem. Quando terminaram as atividades foram recolhidos dados quantitativos.

4.1. Pré-escolar

4.1.1. Primeira fase

Tabela 4 - Respostas à primeira fase do pré-escolar



A *Tabela 4* diz respeito aos resultados obtidos na primeira fase com os 28 cartões e mostra as duas atividades realizadas. A parte “com gesto” refere-se aos cartões apresentados com a ilustração do coelho e com a imagem correspondente ao gesto a acompanhar, e em baixo, a palavra tanto em datilologia como em português. A parte “sem gesto”, diz respeito aos cartões ilustrados apenas com a imagem e com a datilologia a acompanhar e um espaço em branco destinado à escrita.

4.1.1.1. Com gesto

O aluno A confundiu a palavra “MÃE”, provavelmente porque a imagem ilustrativa era de uma coelha e um coelhinho e o aluno não se deve ter apercebido visto que eram dois coelhos e, uma vez que a imagem é estática e com a falta de movimento do gesto pode ter gerado confusão. Na imagem relativa “PAI” o aluno confundiu com “AVÔ” pois na imagem o coelho parece ser um avô e também porque recentemente o aluno tinha visto a história intitulada “O coelho que não era de Páscoa” (Rocha, 2009) em que aparece um personagem que é um coelho velho e de óculos o que deve ter levado o aluno a interpretar o coelho como avô. Apesar disso, o aluno fez o gesto corretamente, mas proferiu oralmente “AVÔ”, tendo acertado 93% dos gestos.

O aluno B identificou tudo nos primeiros cartões apresentados pois tinha lá toda a informação visual.

4.1.1.2. Sem gesto

Passando à segunda parte desta fase em que foram utilizados os cartões apenas com uma ilustração e em baixo a palavra escrita em datilologia e um espaço em branco.

O aluno A identificou-os corretamente, apenas confundiu novamente o “PAI” com “AVÔ” (apêndice 6) e não soube, novamente, responder na parte do “MÃE”, acertando em 93%. As falhas devem-se ao facto de os cartões com gestos não serem, provavelmente claros, o que levou o aluno a falhar. Na imagem com o coelho, à vista, parece ser mais velho e muito provavelmente, o aluno terá confundido com avô, além da imagem ser proveniente da história que foi trabalhada anteriormente. Em relação à “MÃE”, a falha pode dever-se ao facto de a imagem apresentada ter dois coelhos, o que levou o aluno a ter uma interpretação errada do mesmo. O mesmo mostrou vontade em transcrever as

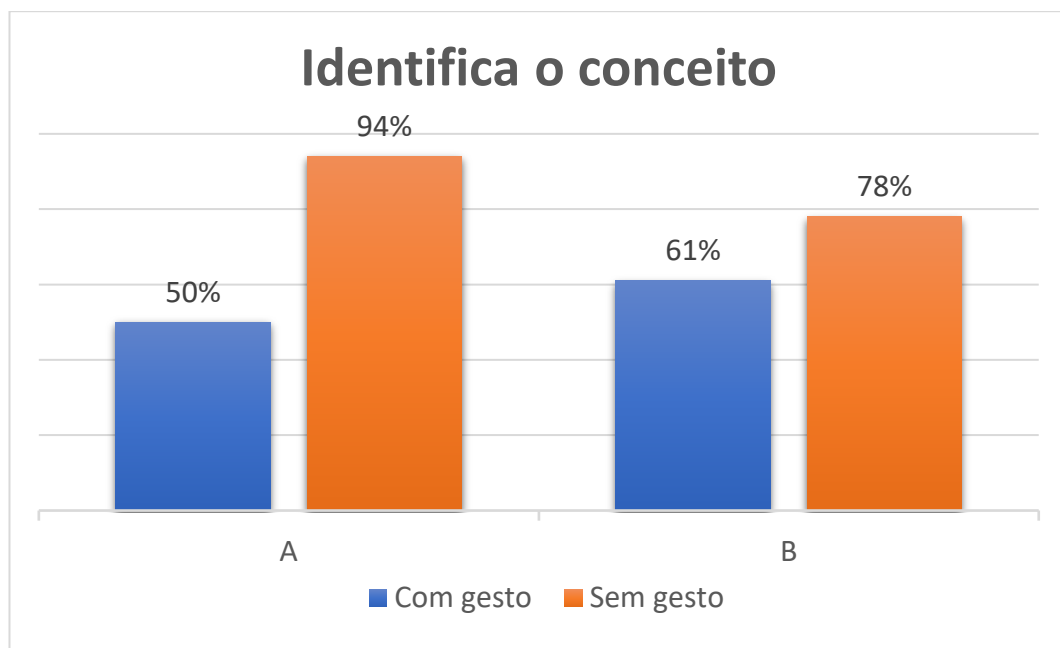
palavras e sabia a maior parte das letras. De vez em quando, o aluno olhava para um cartaz com a datilologia para procurar a letra correspondente e transcrevê-la no espaço. Ainda na fase da exploração das letras, o aluno mostrou-se capaz de transcrever algumas palavras autonomamente tendo recorrido ao cartaz da datilologia para as letras “H”, “G”, “P”, “F”, “E”.

Em relação ao aluno B, nesta parte, identificou 93% tendo falhado na imagem “FEIO” (anexo 3), provavelmente por a palavra ser abstrata e esse mesmo aluno ter dificuldades em “decifrar” palavras abstratas. Revelou também vontade em transcrever as palavras sozinho e, em algumas letras, recorria também ao cartaz da datilologia de forma a procurar a letra correspondente nas letras “V” e “Z”. No entanto, confundiu o “V” com o “K” várias vezes.

Nesta fase, ambos os alunos se expressaram primeiro através de LGP e só depois é que recorreram à datilologia.

4.1.2. Segunda Fase

Tabela 5- Respostas à segunda fase do pré-escolar



Na segunda fase trabalhou-se com os primeiros 18 cartões apresentados que eram apenas com uma ilustração a gestuar em LGP e com a palavra gráfica a acompanhar

e os outros 18 cartões utilizados no segundo momento eram apenas ilustrados com imagens e um espaço destinado à escrita.

4.1.2.1. Com gesto

Nesta parte, o aluno A identificou apenas 50% dos gestos corretamente, pois as imagens foram retiradas ficando apenas a LGP e a palavra. Foi interessante reparar em algumas lacunas a nível de LGP, dado que, dos 18 gestos, o aluno não conseguiu identificar algumas das ilustrações em LGP. Na referente a “CÃO”, indicou “INVERNO” e cremos que poderá ter sido pelo facto de a configuração e a localização de ambos os gestos ser a mesma e uma vez que a imagem não tem movimento levou-o a interpretar como “Inverno”, sendo que a imagem não estava acompanhada com o objeto em questão. Relativamente a “MÃE” confundiu-o com “AZUL”, provavelmente por ter visto que a configuração apresentada terminava quase como a configuração “B” e localizada, também, no queixo (apêndice 7). No gesto de “ESCOLA” soletrou CADERNO” como se estivesse a folhear, deve ter sido pelo facto de a configuração e localização do gesto serem idênticas em ambos os gestos, a única coisa que os diferenciava era o movimento, sendo o movimento do livro é como se estivéssemos a folhear e de escola usando apenas o movimento da mão-dominante aberta “bate” na palma da mão não-dominante. No gesto “CARRO” identificou-o como “ZANGADO”, provavelmente deve-se à configuração ser idêntica, só que o interpretou mal. E por fim “BARCO” revelou “GUARDAR”, pois a configuração de mão e localização é idêntica, o que os diferencia é que no “BARCO” a mão dominante fica em cima da mão não-dominante, ao contrário de “GUARDAR”, a mão-dominante fica abaixo da mão não-dominante.

Relativamente ao aluno B, identificou 61% dos gestos corretamente, dos quais não conseguiu reconhecer o gesto de “AMARELO”. O gesto de “ESCOLA” foi interpretado como “ÚLTIMO”, ambos têm a mesma configuração, só que a falta de movimento na imagem, levou a uma interpretação errada. Em relação ao gesto de “CASA” interpretou-o como “ZANGADO”, tal como o aluno A, a configuração é idêntica.

Quanto a “CASACO” identificou-o como “CASA”, provavelmente deve-se ao facto de o aluno B apresentar dificuldades na associação dos conceitos. Além disso, é um aluno bastante isolado, ou seja, existe falta de comunicação em casa como na escola. Não sente

a necessidade de comunicar com os seus pares, provavelmente por estar habitado a estar sozinho, e com isso é notória a falta de informação que lhe transmitem. Por este motivo, supomos que possui o conhecimento dos vocábulos bastante reduzido, acontece que se lhe pedirmos para identificar o gesto de um determinado objeto, por exemplo uma fruta, o aluno não consegue responder. Por último, confundiu “BARCO” com “TERÇA-FEIRA” e posteriormente “REMAR”. Nos gestos de “BARCO” e “TERÇA-FEIRA”, em termos de configuração e localização são idênticos, provavelmente, levou o aluno a uma má interpretação do mesmo.

Nesta fase, deu para revelar a preferência na expressão através da LGP ou datilologia, ou seja, o aluno A exprimiu-se maioritariamente em LGP, só nos cartões “BANANA”, “PÃO”, “CÃO”, “CAVALO”, “AZUL”, “MÃE” e “ESCOLA” é que soletrou a palavra através de datilologia. Mais uma vez refiro que, nestes cartões eram só ilustrações em LGP, sem o objeto a acompanhar, logo, o aluno não estava a compreender por falta de informação clara no desenho.

E o aluno B mostrou a preferência em expressar-se primeiro em LGP, logo, nos cartões “CAVALO”, “VERMELHO”, “AMARELO”, “AZUL”, “AVIÃO”, “CARRO” e “BARCO” é que se expressou primeiro com soletração em datilologia, visto que foram quase os mesmos que não tinha compreendido.

4.1.2.2. Sem gesto

Nesta parte, foram identificados 94% dos gestos pelo aluno A, tendo revelado “CAMISOLA” (anexo 7) como roupa, possivelmente deve-se ao facto de o interpretar como peça de vestuário. Nesta parte, a percentagem aumentou, pois, os cartões eram ilustrados com objetos. No espaço em branco, o aluno mostrou vontade em transcrever o nome do objeto, neste caso, com a ajuda da professora-investigadora, soletrando com datilologia. Apesar de estar no pré-escolar, conhecia a maior parte das letras do alfabeto, houve letras em que recorria ao cartaz da datilologia para procurar as letras: “P”, “G”, “T”, “E”, “M”, “H”, “Z”.

Porém, dos 78% da segunda parte do aluno B revelaram que, com as ilustrações do objeto, conseguia interpretar, embora tenha continuado a não reconhecer

“AMARELO”, “CAMISOLA”, “AVIÃO” (anexo 7) e “BARCO” devido às dificuldades na associação dos conceitos dos objetos em si, do seu significado e propósito.

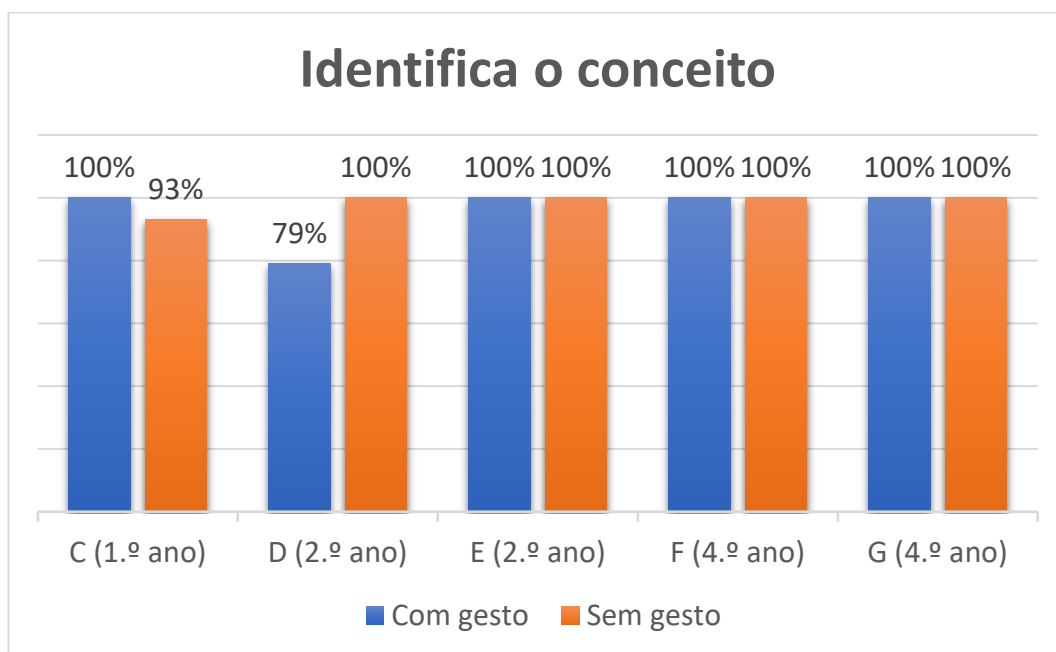
Todavia, ambos os alunos se expressaram todos primeiramente em LGP, isto quando comparamos esta parte com a anterior, a percentagem aumentou devido ao fato de existir nesta parte ilustrações, tornando as informações mais clara, o que nos levou a acreditar que, ao transmitirmos informações aos alunos expondo apenas ilustrações gestuais, é insuficiente para consolidarem os conhecimentos, para tal acontecer, é fulcral existir imagem juntamente com gesto/palavra nos materiais e para além disso, deverá ser sempre auxiliado pelo professor de LGP ou interveniente proficiente em LGP.

4.2.1.º Ciclo

4.2.1. Primeira fase

4.2.1.1. 1.º ano

Tabela 6 - Respostas à primeira fase do 1.º Ciclo



Como foi referido no início da análise dos resultados, o procedimento foi o mesmo que no pré-escolar, acrescentando a parte da escrita. Vamos analisar por ordem de ano escolar.

4.2.1.1.1. Com gesto

Os resultados do aluno C revelaram que identificou todos os gestos apresentados no cartão, e aí revelou-se que o aluno se expressava preferencialmente através da LGP, no entanto, nos cartões “PAI”, “TRISTE” e “FEIO” foi soletrado com a datilologia. Durante a leitura, através da datilologia, percebemos que confundiu o “I” com o “L” na palavra “FEIO”.

4.2.1.1.2. Sem gesto

Com os outros cartões, o aluno sentiu-se incompreendido quando lhe ocorreu a imagem de um emoji com o significado de “FEIO”, provavelmente por falta de associação das expressões faciais. Nesta parte, o aluno demonstrou preferência em se expressar primeiro através da LGP. Foi-lhe pedido que recorresse à escrita, o aluno mostrou-se prontamente interessado para a atividade.

Como os cartões tinham a datilologia escrita, pressentiu-se que a atividade foi fácil para o aluno, embora, no cartão “AMIGO”, o aluno tenha escrito “AMISO” e esse erro talvez seja pela questão fonética na sua aprendizagem do português, pois como o aluno tem resíduos auditivos, pode ter discriminado a palavra de forma incorreta; em “CASA” escreveu o “C” invertido (anexo 4) assim como também no “COELHO” e “COMER”, sendo normal nesta faixa etária. Foi impecável na leitura datilológica e LGP nos restantes cartões.

4.2.1.2. 2.º Ano

4.2.1.2.1. Com gesto

Nesta turma, o aluno D identificou corretamente 79% dos gestos, tendo confundido a “ESCOLA” com “AJUDAR”, tal como os alunos anteriores, devido à configuração e a localização ser idêntica. Interpretou “MÃE” como “AVÓ”, mais uma vez, por culpa da má interpretação da imagem apresentada, provavelmente por o referente ser uma coelha mais velha, o mesmo vale de “PAI” para com “AVÔ”. Nesta parte, o aluno mostrou expressar-se primeiro através de LGP, em “CASA”; “ESCOLA”; em “MÃE” e “PAI”, a seguir recorreu à datilologia. Durante a leitura, demonstrou dificuldades em decifrar o “R” na palavra “VOAR”; “H” de “COELHO”, provavelmente por falta de prática da datilologia aquando da soletração das palavras.

O aluno E interpretou tudo corretamente, embora tenha soletrado “MÃE”; “PAI” e “FEIO” através da datilologia, de resto, revelou preferência em expressar-se em LGP. Era visível que neste caso, o aluno tinha toda a informação inserida nos cartões, o que lhe facilitou as respostas. Na leitura da palavra/datilologia, o aluno não conseguiu soletrar o “S” e o “H” em LGP, tal como o aluno D, provavelmente por falta de prática da datilologia aquando da soletração das palavras.

4.2.1.2.2. Sem gesto

Ambos os alunos identificaram corretamente os conceitos apresentados, e para além disso, houve uma diferença notável em relação à expressão. O aluno D expressou-se totalmente primeiro em LGP, exceto em “VOAR”, aí soletrou em datilologia primeiro, ao contrário do aluno E, esse demonstrou expressar-se primeiramente na escrita/datilologia, exceto no cartão “FLOR”, tendo produzido primeiro o gesto. Essa diferença deve-se ao facto de ambos alunos serem gémeos, como foi referido anteriormente, o aluno D foi diagnosticado com surdez desde a nascença enquanto o aluno E, esse foi diagnosticado com surdez no ano transato, estando em fase de “aceitação” da sua surdez, poderá ter levado o aluno a gestuar mais na primeira parte do trabalho e na segunda parte manifestou interesse em usar primeiramente a escrita.

Relativamente à leitura/escrita dos alunos, o aluno D transcreveu as palavras com a ajuda da datilologia, embora não tenha compreendido o “H”, a professora-investigadora esclareceu a dúvida através da LGP, no cartão “FELIZ”, foi transcrito “FELIS”; “FLOR” foi interpretado como “FELOR” (anexo 5). Deve-se, provavelmente à influência dos sons que o leva crer que se mencione da forma como escreve.

Com o aluno E, no cartão “TRISTE” foi escrito “TERISTE”; “FELIZ” foi descrito com “FELIS”; “VOAR” como “VOA”; “FLOR” como “FELOR” e “FEIO” como “FIO”. Esses erros ortográficos, provavelmente, devem-se à memória auditiva e à influência dos sons, visto ter surdez bilateral moderada e ainda não ter aquisição da LGP suficiente.

4.2.1.3. 4.º Ano

4.2.1.3.1. Com gesto

Os alunos F e G interpretaram corretamente os conteúdos, ambos revelaram expressar-se primeiramente em LGP. Foi possível verificar o incómodo por parte do aluno F quando lhe foi pedida a leitura, visto que esse mesmo apresenta imensas dificuldades na aprendizagem do português L2, provavelmente por se sentir envergonhado de não reconhecer as palavras.

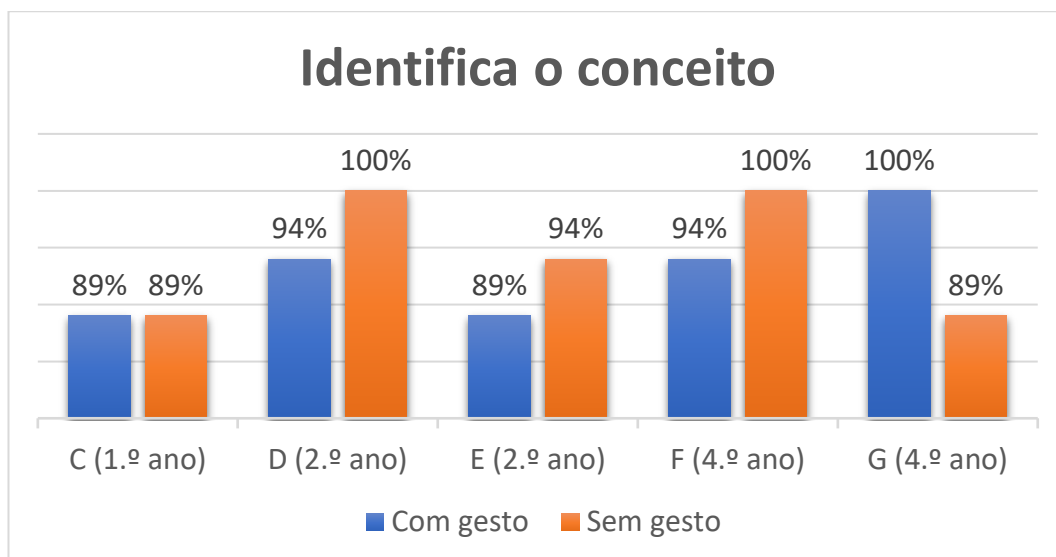
4.2.1.3.2. Sem gesto

Ambos identificaram corretamente as imagens apresentadas. O aluno F, preferiu expressar-se primeiro através da escrita, como foi referido antes, tem dificuldades na escrita, mas neste caso, reparou-se que se sentiu confiante ao transcrever as palavras, além disso, na caixa de texto estava a palavra soletrada através de datilologia o que facilitou e transmitiu confiança ao aluno para se expressar primeiro através da escrita. No caso dos cartões “ESCOLA”; “PAI”; “COMER”; “FELIZ”, “TRISTE” foi dito primeiro em LGP. Surgiu uma dúvida por parte do aluno, no cartão “COELHO” (anexo 6), o aluno desconhecia a palavra, ao qual pareceu incrédulo ao ler e a professora-investigadora esclareceu a dúvida ao explicar, em LGP, que a palavra “COELHO” se referia ao nome do animal em questão.

Ao chegar à parte da leitura/escrita, o aluno G revelou interesse em expressar-se através da LGP primeiro, e só depois transcrever as palavras. No cartão “FELIZ” transcreveu primeiro.

4.2.2. Segunda fase

Tabela 7 - Respostas à segunda fase do 1.º ciclo



Como foi referido no início da análise dos resultados, o procedimento foi o mesmo que o pré-escolar, acrescentando a parte da escrita. Vamos analisar por ordem de ano escolar.

4.2.2.1. 1.º Ano

4.2.2.1.1. Com gesto

O aluno C revelou 89% de interpretação correta dos gestos, não compreendeu “SOPA” e “CAMISOLA” visto estes cartões não terem ilustrações dos objetos correspondentes ao gesto. Durante a leitura da datilologia, errou na configuração “S” confundindo com “G” na palavra de “CASACO”, o mesmo aconteceu na palavra “CAMISOLA” devido ao facto de ambas configurações serem idênticas, com a mão em punho, no “S” o polegar fica de dentro enquanto no “G” fica de fora e fechado.

Expressou-se primeiro em LGP, no caso dos cartões “BANANA”; “PÃO”, “SOPA”; “CASACO”, “CAMISOLA” e “AVIÃO” é que se expressou através da datilologia durante a interpretação do conteúdo.

4.2.2.1.2. Sem gesto

O resultado foi igualmente de 89% nesta parte, visto ter tido dificuldades em identificar os objetos “CASACO” e “CAMISOLA”, provavelmente, deve-se à falta de

aquisição de vocabulário do vestuário. Expressou-se totalmente em LGP primeiro, só de seguida é que procedeu à escrita.

Apresentou algumas dificuldades na escrita, tendo pedido ajuda para recorrer à datilologia e à professora-investigadora, nas palavras “VERMELHO”, “AMARELO”, “CASACO” e “CAMISOLA”. No entanto, verificaram-se alguns erros ortográficos, como por exemplo “CAISACO” (casaco), “CARO” (carro), “BAICO” (barco), “AJO” (azul), “ÇÃO” (cão), “VEMELHO” (vermelho), “TOPA” (sopa) (anexo 8), “CADA” (casa), “CANAISOLA” (camisola) e “ICOLA” (escola). Esses erros ortográficos, provavelmente, devem-se à memória auditiva e à influência dos sons que descodifica de forma não eficiente.

Aí verificou-se que o aluno tinha dificuldades em transcrever as palavras correspondentes à imagem visto que só com a ajuda da LGP/datilologia é que conseguia proceder à escrita.

4.2.2.2. 2.º Ano

4.2.2.2.1. Com gesto

Nesta turma, o aluno D identificou 94% dos gestos corretamente, tendo incompreendido somente o “VERMELHO”, provavelmente não conseguiu interpretar a ilustração. Nesta parte, o aluno expressou-se primeiramente em LGP, à exceção dos cartões “SOPA”, “VERMELHO”, “AZUL”, “CASACO”, “CAMISOLA” e “BARCO” é que os interpretou primeiro através da leitura/datilologia. Verificou-se que no cartão de “BARCO” utilizou a configuração “D” para interpretar o “B” o mesmo indicou na palavra “BANANA”, tendo a possibilidade em ainda confundir o “B” com o “D”, visto as letras manuscritas e minúsculas graficamente serem semelhantes. Teve dificuldades em soletrar o “H” tendo pedido ajuda à professora-investigadora.

Por outro lado, o aluno E, interpretou 89% corretamente os gestos apresentados, tendo dificuldades nos cartões “BANANA” e “CAMISOLA”. Neste caso, o aluno, na leitura do conteúdo, expressou-se primeiro na maior parte dos cartões através da soletração da datilologia. Visto que é um aluno que ainda está em fase de aquisição da LGP, mostrou-se incomodado em gestuar, nos cartões “BANANA”, “PAO”, “SOPA”, “MÃE” e “PAI” expressou-se primeiro em LGP por ser gestos já adquiridos dentro do seu léxico ativo. No

caso de “BANANA” recorreu à ajuda da professora-investigadora, a mesma teve de explicar que o gesto apresentado correspondia à fruta, em LGP.

Durante a leitura, trocou a configuração “B” por “D” na palavra “BANANA”, não sabia soletrar o “P” no “PÃO”, “H” da palavra “VERMELHO”, “G” e “T” da palavra “GATO”, “Z” e “U” do “AZUL” tendo estas últimas pedido ajuda à professora-investigadora.

4.2.2.2.2. Sem gesto

O aluno D interpretou 100% dos objetos apresentados, tendo-se expressado primeiramente em LGP em todas as imagens. Escreveu corretamente as palavras, só tendo pedido ajuda para transcrever “SOPA” por se ter esquecido como se escrevia a palavra ou por ter havido falha na memória auditiva tendo levando-o a escrever apenas o “OPA”.

No entanto, verificou-se alguns erros ortográficos tais como “CAZA” (casa), “VERMEIO” (vermelho) (anexo 9), “CAZACO” (casaco) e “CAMIZOLA” (camisola). Esses erros devem-se, provavelmente, à dependência dos sons correspondentes à letra.

Em relação ao aluno E, nesta parte respondeu corretamente a 94% dos objetos apresentados, embora, tenha recorrido primeiro à escrita em todos os cartões que lhe foram apresentados e só posteriormente produziu em LGP.

Na palavra “CAMISOLA” recorreu à ajuda da professora-investigadora ao perguntar como era o gesto correspondente, só que, neste caso, o aluno escreveu “CAMISA” (anexo 9). De resto, não apresentou erros ortográficos.

4.2.2.3. 4.º Ano

4.2.2.3.1. Com gesto

O aluno F teve dificuldade em interpretar “SOPA” pois, não compreendeu a imagem e não conseguiu associar a palavra ao objeto, apresentando dificuldades na leitura, de resto acertou 94% dos conteúdos apresentados e expressou-se na maior parte das vezes, em LGP, à exceção das palavras “GATO” e “CASA” soletrou primeiro através da datilologia. Na leitura das palavras soletrou sem dificuldades todos os cartões apresentados.

No caso do aluno G, identificou corretamente os conteúdos apresentados, tendo-se expressado primeiro através da LGP, à exceção das palavras “BANANA”, “PÃO”, “CASA”, “CAMISOLA” e “CARRO”, aí soletrou primeiro através da datilologia aquando da leitura dos mesmos.

4.2.2.3.2. Sem gesto

Neste caso, o aluno F, como já foi referido, apresenta dificuldades na leitura e escrita das palavras dado que o percurso escolar do mesmo tem sido complicado, visto que está inserido na turma do 4.º ano, mas no programa socioeducativo com o português segunda língua, do nível de 2.º ano. É um aluno que tem um desenvolvimento bastante desfasado, o que leva o aluno a sentir-se desconfortável na escrita ou datilologia, motivo que levou a que pedisse auxílio à professora-investigadora várias vezes para soletrar através da datilologia em LGP as palavras correspondentes. Assim conseguiu transcrever no espaço para este fim. No entanto, algumas palavras foram escritas sozinho tais como: “CAVALO”, “AVIÃO”, “BANANA”, “GATO”, “CÃO”, “MÃE”, “CASA”, “PÃO”, “CARRO” e “PAI”. Nas restantes, foi necessário auxílio, devido ao seu desconhecimento das palavras correspondentes à imagem, mais adiante, acertou 100% ao interpretar todas as imagens apresentadas em LGP e em relação à expressão, expressou metade primeiro em LGP e a outra metade foi expressa na escrita.

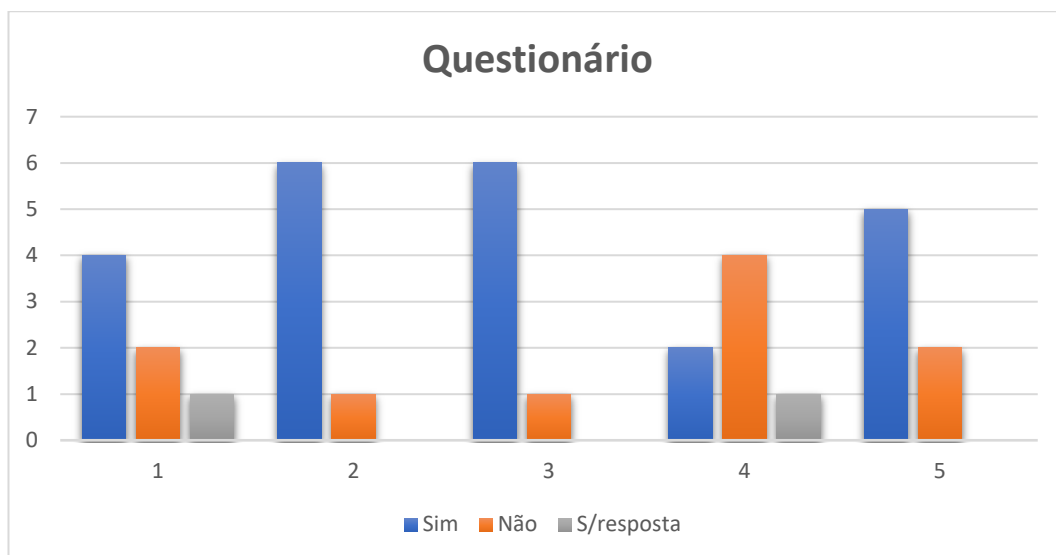
Relativamente ao aluno G, apresentou 94% correção na interpretação das imagens, teve dificuldade em “BARCO” pois desconhecia a palavra. Durante a interpretação, revelou expressar-se primeiro através da escrita visto que não aparentava dificuldades nessa vertente. Somente nas palavras “PÃO”, “SOPA”, “GATO”, “CAVALO”, “VERMELHO”, “PAI”, “AVIÃO” e “BARCO” expressou-se em LGP primeiro.

Como o aluno desconhecia a palavra “BARCO”, escreveu “CANOA” (anexo 10), provavelmente devido à falta de associação do gesto à imagem.

5. Questionário

Aquando da apresentação do questionário, foram feitas cinco perguntas aos sete alunos, tais como “1 - Gostas de ler?”, “2 - Gostas de escrever?”, “3 - Prefere dizer primeiro em LGP?”, “4 - Prefere escrever primeiro?” e, por último, “5 - Preferes só LGP?”

Tabela 8 - Resultados do questionário aos alunos



De acordo com a tabela 8, a maioria demonstrou gostar de ler e escrever. Em relação à preferência, a maioria afirmou preferir expressar-se primeiro em LGP, isso deve-se ao facto de ser a primeira língua deles, e a maioria respondeu não gostar de escrever, isto deve-se ao facto de a maioria apresentar dificuldades na escrita levando-os, mais uma vez, a afirmarem que preferem só se ditar em LGP.

Surgiram alguns comentários dos alunos. No caso do aluno D, em relação à primeira pergunta comentou “mais ou menos, porque é muito chato.” Na segunda pergunta referiu “gosto, porque gosto de aprender e ficar inteligente.”, em relação à terceira pergunta disse que “não, primeiro escrever”. Aquando na quarta pergunta referiu “não, primeiro LGP” e, por último, referiu “LGP, porque é mais fácil”.

Ao que deu a entender, este aluno parecia um pouco confuso em relação à LGP e à LP visto que tem muito pouca prática em ambas as línguas.

O aluno E proferiu os seguintes comentários. Na primeira pergunta revelou “sim, porque eu gosto”, repetindo-se de igual modo na segunda e terceira pergunta. Na quarta comentou “escrever, porque sei mais ou menos LGP” e, por fim, na quinta respondeu “gosto, mas sei pouco.”

A meu ver, como já foi referido que ainda está em fase de aceitação da sua surdez e na aquisição tardia da LGP, revela que o aluno ainda não se sente confortável em ambas as línguas.

As respostas do aluno F deram a entender que prefere exclusivamente LGP, visto que tem imensas dificuldades na aprendizagem do Português L2, ou seja, na primeira pergunta comentou “não, porque não gosto.”, na segunda respondeu “não, porque eu gosto de dormir.”, na terceira referiu “sim, porque eu gosto”, na quarta elucidou “não, porque não gosto.” E, por último, acrescentou “sim, porque sim.”

Finalmente, o último aluno, G, comentou “sim” na primeira pergunta, na segunda revelou “sim, trabalhar no caderno”, na terceira e quarta referiu “primeiro LGP e depois escrever”, concluindo na quinta com “só LGP porque se escrever, cansa a mão”.

6. Discussão dos resultados

Verificou-se que a maior parte dos alunos prefere expressar-se em LGP, contudo, alguns deles apresentaram imensas dificuldades na parte da escrita. Apercebemo-nos também, que a maior parte dos alunos reconheceu logo o material apresentado na primeira fase pois o mesmo já havia sido trabalhado com eles durante o pré-escolar, enquanto os alunos do 4.º ano desconheciam o mesmo. Assim, é de grande importância implementar no pré-escolar materiais ilustrativos em LGP, acompanhando gesto, imagem e palavra promovendo a exploração das letras, das palavras e o interesse pela escrita, ainda mais, a presença e a participação do professor de LGP como modelo linguístico.

Como é sabido, neste momento, a maior parte dos alunos surdos revelam dificuldades na escrita, suspeita-se que o problema se tenha originado no pré-escolar e no primeiro ciclo pela insuficiência da interação da LP e da LGP da parte comunidade educativa.

Durante o estudo, verificamos que um dos alunos demonstrou dificuldades na aprendizagem do português por ter sido inserido no programa socioeducativo, o que nos levou, infelizmente, a questionar o seu percurso. Qual a causa do desvio do ensino regular para o socioeducativo? O porquê da rejeição ao português? Presumivelmente, devido à

falta de preparação na transição ao 1.º ciclo, possivelmente, ao desconhecimento da existência das letras, palavras e números.

Em relação ao aluno diagnosticado extemporaneamente da perda de audição, porque razão não absorve naturalmente a LGP? O que gera dificuldade na aceitação da sua surdez? Por outro lado, evidenciamos que o seu irmão adquiriu a LGP durante a intervenção precoce, diante disso, consideramos ser indispensável que o referido aluno poderia ter beneficiado da mesma situação do irmão ao ter o contato e ser sensibilizado com a LGP precocemente.

Na primeira fase, reparou-se que todos se mostraram confiantes na interpretação dos conteúdos pois tinham informação visual completa. Na segunda fase, por ser mais desafiante para os alunos, face à escassez de informações dos cartões ilustrativos que teriam de encarar, levou-nos a acreditar, mais uma vez, que quanto mais informações transmitirmos aos alunos, as aprendizagens serão mais enriquecedoras, motivando-os a consolidarem as suas competências linguísticas, tanto ao nível de LGP como ao nível de português escrito. Nesta fase, as crianças precisam de todos os estímulos de forma a serem “aspiradores de informação” e com ela construir os seus conhecimentos implícitos, base para o conhecimento explícito no ensino formal.

No caso do aluno C, do 2.º ano, verificamos alguns erros ortográficos, tais como “CAISACO” (casaco), “CARO” (carro), “BAICO” (barco), “AJO” (azul), “ÇÃO” (cão), “VEMELHO” (vermelho), “TOPA” (Sopa), “CADA” (casa), “CANAILO” (camisola) e “ICOLA” (escola), segundo Correia *et al.* (2021, p. 64) deve-se às dificuldades de memorização através da leitura labial e porventura, à oralização. Desta forma, é visível que recorrem à memorização da leitura labial, como também ao mesmo tempo, da descrição dos sons, dado que o uso dos retroauriculares exerce a sua quota parte de influência, para a reprodução escrita e/ou decifração leitora. O mesmo aplica ao aluno D com os seguintes erros ortográficos “CAZA” (casa), “VERMEIO” (vermelho), “CAZACO” (casaco) e “CAMIZOLA” (camisola).

Como os alunos se encontram na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, ainda não são fluentes em LGP, todavia, a maioria aceita, sem problemas, que é a sua língua. Dois deles, mostraram-se menos recetivos em considerar a LGP como sua primeira língua,

pois um deles, presumindo que, provavelmente tem a sua Identidade Bicultural com Dominância Ouvinte ou seja “(...) é a identidade daqueles que se relacionam com pessoas Surdas mas que, por alguma razão, são mais participativos em contextos de interacção com pessoas ouvintes.” (Gil & Pereira, 2019, p. 13) o mesmo vale para a outra criança e para além disso, como já supramencionado, ainda está em fase de aceitação da sua surdez.

Relativamente à escrita, alguns alunos manifestaram inquietação, pois queriam demonstrar as suas capacidades do conhecimento em prática, ficando apreensivos aquando em dificuldades de terminar uma determinada tarefa, com o medo de serem vistos como incapazes. Ler e escrever é, antes de mais, ter prazer, gosto e motivação pelo mesmo. Para além disso, “como desejar que estas crianças acedam a um conhecimento que lhes é penoso e causa ansiedade?”. (Correia et al., 2021, p. 63) Para evitar isso, devemos compreender que os alunos, com a diferença de terem iniciado tardiamente a LGP, estão a aprender as duas línguas paralelamente, ao invés de pressionar e exigir, talvez fosse interessante priorizar uma língua, para depois ajudá-los na separação das línguas sem desistir de uma ou de outra visto que ambas serão sempre igualmente importantes no futuro das crianças surdas. Assim, solidificar a LGP seria primordial na fase de aquisição da língua até aos 5 anos de idade, altura em que, progressivamente, se introduziria o PL2.

Temos de ter em conta que, mais uma vez, a maioria dos pais desconhece ou não domina a língua gestual, levando-os a crer que o aparelho auditivo ou implante coclear como sendo uma melhor opção em contraste do contato precoce com a língua gestual, o que está longe de ser verdadeiro. Com a língua gestual, ao interagir com os seus pares, observando as histórias, os contos, as fantasias e colocarem a imaginação ao rubro, as crianças conseguirão aprimorar a competência em ambas as línguas. Notemos que alguns alunos posicionados no 4º ano de escolaridade revelaram dificuldades em reconhecer palavras de léxico ativo simples, como coelho. Tal parece dever-se ao facto de apenas se apoiarem na memória ou resíduos auditivos, quando os têm, e não terem acesso à compreensão, que só é possível, a nosso ver, quando mediada pela LGP.

Salientamos que alguns alunos revelaram falhas na produção em LGP sobretudo nas configurações das mãos, isso deve-se ao facto de se encontrarem na fase da aquisição

da linguagem e por os queremas³ serem semelhantes, se forem devidamente corrigidos no momento, com o conscientizar e o amadurecimento através da interação do modelo linguístico, as crianças irão acabar por evoluir no sentido da correção linguística. Por exemplo, o aluno A interpretou o “CÃO” como “INVERNO”, visto ambas as configurações e localização serem idênticas. “BARCO” foi identificado como se do verbo “GUARDAR” se tratasse, relembramos mais uma vez, por a configuração de ambas as mãos serem idênticas, só que neste caso, não compreendendo as diferenças, o gesto de “BARCO” é constituído pela mão dominante em cima da mão não-dominante e “GUARDAR” produz-se de forma inversa em termos de localização. Para além disso, interpretou “ESCOLA” como “LIVRO”, pelas mesmas razões.

Estas “falhas” levam-nos a evidenciar que ao mais ínfimo pormenor em situações idênticas levam os alunos a entender os diferentes significados e a existência de gestos para imensos conceitos. Por exemplo, no gesto de “ESCOLA” sabem que a configuração de mão é parecida com “CADERNO”, ou então “PEIXE” com “TERÇA-FEIRA”, com a mesma configuração de mão levando-os a desviar-se da execução correta dos gestos e terem a “ideia” errada do significado, neste caso, devemos corrigi-los sempre, explicando os significados e as diferenças mostrando como gestos parecidos podem representar conceitos diferentes através de jogos lúdicos de sensibilização linguística, como, por exemplo, jogo da memória, emparelhar cartões, etc.

Para uma melhor abordagem é primordial saber que para transmitir uma língua às crianças é necessária comunicação e interação, tendo em conta elementos como “o significado, forma, função e contexto social” (Gesser, 2010, p. 8) de forma a que a informação seja transmitida da maneira mais conveniente priorizando a comunicação pois devemos conduzir a língua maximizando a interação de modo a envolver a criança em “situações reais e significativas”, outro elemento a considerar é a interação com outras crianças e com o professor, criando uma dinâmica entre os envolvidos. (Gesser, 2010, p. 8)

³ “o querema movimento é parte constituinte do sinal, (...) pode ser entendida enquanto parte hierarquicamente dependente do querema configuração de mão; núcleo silábico; morfema gramatical; morfema derivacional e marcador de argumentos verbais” (Correia I. , 2020, p. 44)

É fundamental que a apropriação da escrita se desenvolva “num continuum” que aborde simultaneamente a criatividade e a consistências, essenciais nestas idades. A este propósito acrescentamos que, já fora dos limites deste estudo, mas motivada pelos resultados observados e impelida pela necessidade de trabalhar a escrita e a compreensão literária, desenvolvemos uma atividade que passamos a descrever.

A atividade continha seis palavras referentes ao tema que estava a ser trabalhado. Por exemplo, no tema dos animais, escolhemos palavras mais pequenas contendo no máximo duas sílabas, tais como “LEÃO”, “CÃO”, “GATO”, “PATO”, “SAPO” e “VACA”, soletramos essas palavras em datilologia acompanhadas de uma ilustração a gestuar tudo num cubo. À parte, usámos um cartão plastificado com as mesmas imagens do cubo, acrescentando os objetos referentes ao gesto no canto superior direito, só que em vez de datilologia, colocámos a palavra escrita e em baixo destas imagens deixámos um espaço vazio para posteriormente os alunos transcreverem a palavra. Aquando do jogo, lançavam o dado e o aluno que tivesse a imagem igual, transcrevia a palavra. No fim, criavam uma frase ou história simples e criativa. O conceito do jogo é o mesmo do bingo, só que em vez de números, foi composto por letras, imagens e gestos. Os exemplos estão no apêndice 8.

O jogo foi testado com os alunos A e B do pré-escolar iniciando com os dados e tabuleiros com a ilustração do coelho por apresentarem palavras mais simples e básicas, as mesmas que foram utilizadas na primeira fase do estudo, foi distribuído um cartão por aluno. O aluno A lançou o dado, a professora pediu ao aluno para que identificasse o gesto e as letras, e depois os dois alunos procuraram a imagem correspondente nos cartões, quem encontrasse a mesma imagem, transcrevia a palavra. Para exemplificar, calhou à professora que transcreveu uma palavra, os alunos mostraram-se curiosos na caligrafia e quiseram fazer o mesmo, no entanto, foi-lhes explicado que teriam de esperar que lhes calhasse a mesma imagem do dado. A vez passou à professora, a mesma lançou o dado. Desta vez calhou a correspondência ao aluno A, esse mostrou-se entusiasmado em transcrever a palavra. Como esse aluno já tinha lançado o dado, foi pedido ao aluno B que lançasse o dado. Tinha calhado novamente ao aluno A, entretanto, o aluno B mostrou-se frustrado por querer transcrever também. Só que, neste caso, o aluno B mostrou dificuldades em associar o gesto à imagem, tendo por vezes, a professora de interferir e

explicar o conceito. Quando chegou a correspondência ao aluno B, esse mostrou entusiasmo em transcrever e soletrava sempre em datilologia.

Aquando do término do jogo, foi-lhes pedido que pensassem numa pequena história com as imagens que lhes tinham sido correspondidas, por exemplo: “ESCOLA” +” COMER” +” FELIZ” +” COELHO” +” BOLO” +” PAI”, foi construída a seguinte frase – “O pai fez um bolo, o coelho comeu e foi feliz para a escola”. O aluno A revelou capacidade em estruturar uma história simples e o aluno B demonstrou muitas dificuldades, tendo a professora feito sugestões. Para terminar a atividade, ambos os alunos desenharam as suas “histórias” e a professora registou em texto o que foi dito pelos alunos.

A contribuição desse jogo provavelmente, proporcionará interesse e motivação dos alunos, uma vez que, logo a seguir, os alunos encetaram na produção de histórias criativas, em soletrar os seus nomes em datilologia e em escrever as letras que sabiam nos desenhos, ou até mesmo copiá-las dos livros infantis. Essa metodologia implementada, e usada frequentemente, beneficiá-lo-ás mais tarde, tendo adquirido o conhecimento das letras e palavras simples aquando no ingresso ao primeiro ciclo, deste modo, irão preparados para os próximos desafios. Ademais, seria uma forma de consciencializar a existência de duas línguas, a LGP e LP.

CONCLUSÃO

Conclusão

A conceção de “Escola de Referência de Educação Bilingue”, implica uma resposta educativa direcionada a alunos Surdos, com o modelo de Educação Bilingue, o ensino de duas línguas, no nosso caso, a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, dando primazia à escrita. Porém, a maior parte da comunidade educativa inserida no dia-a-dia em contato com as crianças, não é bilingue, o que leva a desentendimentos a nível de comunicação, a nível de transmissão dos conceitos, à falta de desenvolvimento da Língua Portuguesa como segunda língua, condicionantes que impedem os alunos em atingir o pleno das aprendizagens.

É de salientar que a frase “os surdos não ouvem” pode ser visto como discriminatória, referimos que Surdos são pessoas que comunicam visualmente, uma apreciação coerente. Com efeito, “visualmente” refere, em exemplo prático, ao invés de corresponder as letras ao som, correspondem as letras através da datilologia.

Não obstante, temos que ter em conta que numa turma de ouvintes tem acesso à sua língua diariamente dentro da sala de aula, e fora também. E os alunos surdos? Os professores de LGP, em muito poucas escolas, estão a tempo inteiro dentro da sala de aula a coadjuvar o educador de infância ou titular da turma. O funcionamento e as medidas adotadas das EREBs serão todas iguais? O contato entre os alunos com os professores de LGP relativamente à carga horária semanal estarão ajustados à causa de usufruir do direito ao acesso à sua língua no decorrer das suas aprendizagens durante o percurso escolar?

Inclusive, acrescente-se que o Programa Curricular de LGP foi aprovado e divulgado em 2007, há mais de quinze anos, certamente, que está bastante desatualizado e longe de acompanhar o Programa Português Língua Segunda, pois o mesmo também se encontra desatualizado desde 2011. É pertinente que ambos os programas estejam em sintonia de forma a melhorar a qualidade de ensino bilingue. Faria sentido que o Programa Curricular da LGP se relacione de forma explícita com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, e proporcione assim, um ambiente bilingue com crianças ouvintes, promovendo o interesse dos alunos à leitura e à escrita e com isso,

quebrarmos as dificuldades e aversões que sentem, fomentando igualmente um ambiente inclusivo.

Considerando a necessidade de promover aprendizagens mediadas pelas LGP, sugerimos, sem intenção de questionar a OCEPE (2016), um conjunto de propostas de adaptações, visando a promoção da comunicação gestual das crianças surdas, progressivamente no jardim de infância, devemos, e tendo como base as OCEPE (2016, pp. 62-63):

- Disponibilizar histórias em LGP nos mais variados formatos, jogos, etc.;
- Explicar as regras de um jogo aos seus pares com frases simples;
- Em cada tema aprendido, apresentar uma história, uma atividade ou realizar um jogo;
- Contar histórias, de diferentes formatos, seja teatro ou sequência de imagens de forma a promover a produção gestual por parte das crianças surdas;
- Incentivar as crianças surdas e/ou ouvintes a comunicar em LGP fora da sala de aula;
- Pedir às crianças que contem a sua rotina, ou algo que gostaram/não gostaram de fazer, o sucedido, entre outras coisas, através de desenhos e assim o professor regista através de palavras simples.

De forma a promover a consciência linguística, devemos, com base nas OCEPE (2016, pp. 64-65):

- Descobrir e referir gestos que acabam ou começam da mesma forma;
- Descobrir e referir letras iniciais e finais de uma palavra simples através da datilologia;
- Isolar ou contar gestos de uma frase;
- Suprimir ou substituir alguns gestos numa frase, atribuindo-lhes um novo sentido ou formular novas frases;
- Criar oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com as configurações de mão;

- Identificar e corrigir as incorreções da estrutura gramatical e explicar-lhes o que está errado.

De forma a promover a abordagem escrita, devemos, com base nas OCEPE (2016, pp. 66-72):

- Disponibilizar histórias relacionadas com o quotidiano;
- Relacionar e identificar o nome com o abecedário gestual;
- Usar ilustrações com palavras e datilologia;
- Demonstrar, sempre que possível, as palavras existentes ou tê-las à vista;
- Caso a criança tenha curiosidade na letra, aproveitar a situação para mostrar a configuração correspondente e relacioná-la com palavras simples ou nomes próprios, por exemplo: a letra “C” da palavra copo;
- Pedir à criança para escrever o seu nome quando o professor soletrar a datilologia do seu nome;
- Utilizar jogos didáticos que tenham gesto/palavra;
- No término do desenho, pedir à criança que identifique o que está no desenho e posteriormente registar por escrito pedindo à criança que repita o que foi escrito através da LGP.

Sempre que possível, criar materiais didáticos bilingues, ou seja, compostos com gestos, palavras e imagens. Isto permite potenciar a literacia emergente para as crianças se tornarem futuros leitores.

Ademais, creio ser importante, consoante os professores perante a sua área curricular e o nível escolar dos alunos em causa, adquirirem formação específica adicional conforme necessidades dos alunos surdos, de forma a consolidar as estratégias, tendo como base a LGP e o meio a estreita colaboração dos professores de diferentes programas curriculares (OCEPE, PPL2, etc.), é com pesar que até ao momento, as variadas opções de formações são mínimas, senão que, quase inexistentes.

Este trabalho teve como indutor a falta de motivação e interesse dos alunos surdos pela escrita desde o pré-escolar que pode ter originado as dificuldades e desinteresse pela leitura e escrita do português L2 no 1.º ciclo do ensino básico. Esta

desmotivação deveu-se, possivelmente, ao facto de a metodologia adaptada no pré-escolar não ter sido adequada, ou seja, é muito provável que não tenham sido encorajados, não tenham sido estimulados a transmitir informações através da sua primeira língua e provavelmente não lhes foram disponibilizados materiais bilingues.

No caso das crianças surdas do pré-escolar em estudo, inseridas numa turma bilingue, acrescentando-se, ao longo do ano, foram elaborados materiais bilingues acompanhados de palavras do vocabulário quotidiano, seja, em formato impresso, adicionando sempre que possível nas imagens estáticas das crianças a gestuarem, ou digital, esse sendo mais abrangente, podendo adicionar vídeos em LGP, ilustração real ou com ilustração animada.

Devemos disponibilizar histórias em LGP, leituras através da LGP, realizar atividades bilingues, criar jogos didáticos bilingues, realizar teatros, utilizar sequências de imagens, conviver, interagir com as crianças e os seus pares, encorajá-las, elaborar desenhos e dialogar sobre os mesmos, e acima de tudo, brincar com a LGP. Além disso, devemos também estimular a escrita através de exercícios de transcrição, o que também ajuda o desenvolvimento da motricidade fina, a memorização e, também, estimular a dactilografia de léxico ativo. Não queremos com isto dizer que a criança deve saber escrever no pré-escolar, mas sim estar atenta às funcionalidades da escrita, sua utilidade e pertinência.

Seria também de suma importância que os familiares das crianças, pois o principal modelo linguístico das crianças, por norma, são os pais, interagissem com os seus filhos através da LGP, seria um extra, e proporcionaria um ambiente natural em contexto familiar e para a metodologia ser um sucesso, os familiares deveriam aprender a Língua Gestual Portuguesa.

Muito ficou por fazer neste breve relatório final, nomeadamente auscultar os profissionais da área neste sentido, mas as limitações de tempo e espaço implicaram que me centrasse nas atividades de aferição da sensibilidade à escrita e na motivação para a lectoescrita através de exercícios bilingues. Cremos ter cumprido o nosso objetivo ao perceber que a desmotivação se relaciona com a falta de estímulo bilingue esperamos

que este nosso modelo de proposta possa ser implementado na prática de forma a contribuir para o sucesso escolar de todas as crianças.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Almeida, M. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. V.1(n.º1).
- Amaral, M., & Coutinho, A. (2002). A criança Surda: Educação e Inserção Social.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baptista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R. (2011). Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensino Básico e Secundário.
- Batista, M. (9 de Março de 2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, P. (2007). *Breve História dos Surdos - no Mundo e em Portugal*. Surd'Universo, Livraria Especializada, Lda.
- Carvalho, P. (2016). A Emergência do Léxico de Especialidade na Língua Gestual Portuguesa: Proposta de construção de um dicionário terminológico bilingue-bidirecional online. V.18(N.º1), pp. 12-42.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of The Theory of Syntax*. Massachusetts: The M.I.T Press.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Constituição da República Portuguesa. (1997). *Capítulo III: Direitos e deveres culturais. Artigo 74º Ensino, ponto 2, alínea h*. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>
- Correia, F. S., & Coelho, O. (2019). O modelo bilingue da educação de Surdos em Portugal. Em I. S. Correia, P. B. Custódio, & R. M. Campos, *Língua de Sinais: Cultura, Educação, Identidade* (pp. 41-57). Lisboa: edições Ex-Libris.
- Correia, I. (2020). O Parâmetro movimento em Língua de Sinais Portuguesa. pp. 41-56.
- 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., Custódio, P., & Campos, R. (2019). *Língua de Sinais: Cultura, Educação, Identidade*. 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.
- Davies, S. (2020). *A Criança Montessori de 1 a 3 anos. Um Guia para a Educação de Seres Humanos Curiosos e Responsáveis*. Editorial Presença.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164*. Ministério da Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164*. Ministério da Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Emmorey, K., & McCullough, S. (2009). The bimodal bilingual brain: Effects of Sign Language experience.
- Escola Básica 2, 3 de Arrifes. (2021). *Projeto Educativo de Escola*. Obtido em 19 de janeiro de 2023, de <https://ebia.edu.azores.gov.pt/2019/12/09/projeto-educativo-de-escola-2/>
- Furtado, A., Correia, I., & Custódio, P. (2021). O Papel do Docente de Língua Gestual Portuguesa na Educação de Infância: A chave para o desenvolvimento linguístico. Em E. S. Frassinetti (Ed.). Porto.
- Gesser, A. (2010). *Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis.
- Gil, C., & Pereira, J. (2019). Deaf Way nos Estudos Culturais: a bandeira Surda da diversidade. V.7(n.º1).
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia Emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!".
- Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro. (1997). *Capítulo III: Direitos e deveres culturais. Artigo 74º Ensino, ponto 2, alínea h*. Assembleia da República. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>
- Leroy, E. (2010). *Didactique de la Language des Signes Française, language 1, dans les structures d'education en language des signes. Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant sourd*. Université Paris 8. Vincennes. Saint-Denis. École doctorale Cognition, Language, Interaction. U.F.R. Sciences du Language.
- Magalhães, C. (2016). *Promoção da Leitura e da Escrita no Pré-Escolar: Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem*. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Braga.
- Martins, M. (2009). *Domínio Lexical e Compreensão da Leitura na criança surda*. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação, Lisboa.

- Martins, T. (2022). *Análise Linguística de Materiais Bilíngues: Português e Língua de Sinais Portuguesa*. Universidade de Évora. Instituto de Investigação e Formação Avançada, Évora.
- Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164*.
- Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164*. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Moraes, A. (2019). *Surdidade: Construção Social para a Comunidade Surda*. Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Sociologia, Lisboa.
- Palha, S. (2016). *À Descoberta do Mundo da Escrita: Um programa de intervenção com uma criança surda no pré-escolar*. Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Pereira, M. (2014). Ensino de Línguas para Surdos.
- Pereira, M., & Rocco, G. (julho de 2009). Aquisição da escrita por crianças surdas - início do processo. V.2(n.1), pp. 138-149.
- Pizzio, A., & Quadros, R. (2011). *Aquisição da Língua de Sinais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis.
- Quadros, R. (2000). Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais. (nº.2), pp. 53-61.
- Quadros, R. (2008). *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M., & Cruz, C. R. (2011). *Línguas de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Artmed. Fonte: <https://statics-shoptime.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/7349938.pdf>
- Rocha, R. (2009). *O Coelho que não era de páscoa*. Salamandra.
- Sacks, O. (1989). *Vendo Vozes, Uma Jornada Pelo Mundo Dos Surdos*.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, R., Sousa, A., Costa, E., Silva, D., & Lafontaine, T. (2021). O desafio da aquisição da leitura e da escrita com alunos surdos. *VII Congresso Nacional de Educação*. Conedu.

Svartholm, K. (junho de 1998). Aquisição de segunda língua por surdos. pp. 38-45.

Legislação

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2015/A, de 22 de junho. (2015). *Diário da República n.º 119/2015, Série I de 2015-06-22, páginas 4359 - 4367*. Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/17-2015-67552504>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164*. Ministério da Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928*. Presidência do Conselho de Ministros. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943*. Presidência do Conselho de Ministros. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 7520/98 (2.ª Série), de 6 de maio. (1998). *Diário da República n.º 104/1998, Série II de 1998-05-06*. Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7520-1998-3149475>

Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro. (1997). *Capítulo III: Direitos e deveres culturais. Artigo 74º Ensino, ponto 2, alínea h*. Assembleia da República. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. (2008). *Diário da República n.º 91/2008, Série I de 2008-05-12, páginas 2519 - 2521*. Assembleia da República. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/21-2008-249230>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Grelha de registo da primeira fase

“Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual

Portuguesa”

Ana Madeira

Aluno:	Idade:				Ano:			
Gesto/Palavra	Identifica o gesto	Reconhece a letra	Lê		Tem vontade em escrever			
Casa								
escola								
Amigo								
coelho								
Mae								
Pai								
Comer								
Voar								
Feliz								
Triste								
Bolo								
Ovo								
Flor								
Feio								

Apêndice 2 – Grelha de registo da segunda fase

“Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual

Portuguesa”

Ana Madeira

Aluno:	Idade:				Ano:			
Gesto/Palavra	Identifica o gesto	Reconhece a letra	Lê		Tem vontade em escrever			
Banana								
Pão								
Sopa								
Cão								
Gato								
Cavalo								
Vermelho								
Amarelo								
Azul								
Mãe								
Pai								
Escola								
Casa								
Casaco								
Camisola								
Avião								
carro								
barco								

Apêndice 3 – Questionário

"Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual Portuguesa"

Ana Madeira

Aluno: _____ idade: _____ ano: _____

Questões feitas ao aluno:

- 1- Gosta de ler?
- 2- Gosta de escrever?
- 3- Prefere dizer primeiro em LGP?
- 4- Prefere escrever primeiro?
- 5- Prefere só LGP?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Apêndice 4 – Imagens da primeira fase



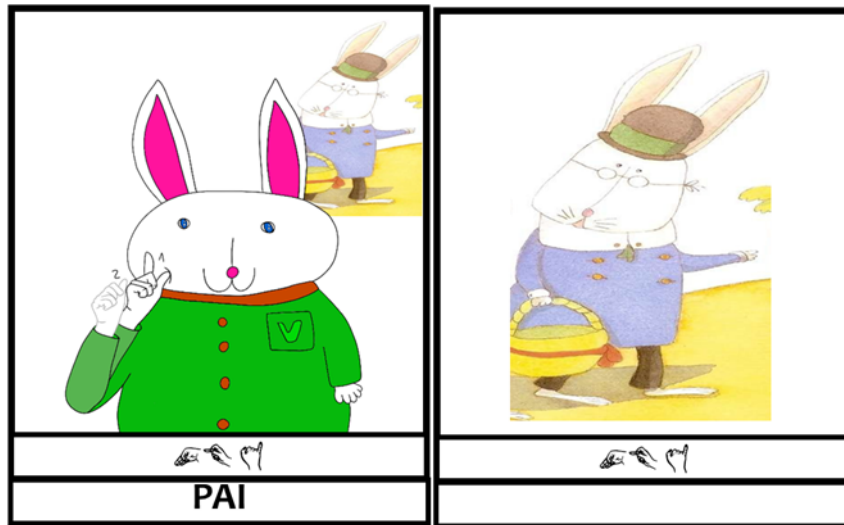
Apêndice 5 – Imagens da segunda fase

							
BANANA	AVIÃO	PÃO	SOPA	GATO	CÃO	VERMELHO	CAVALO
							

							
AZUL	AMARELO	PAI	MÃE	CASA	ESCOLA	CAMISOLA	CASACO
							

	
BARCO	CARRO
	

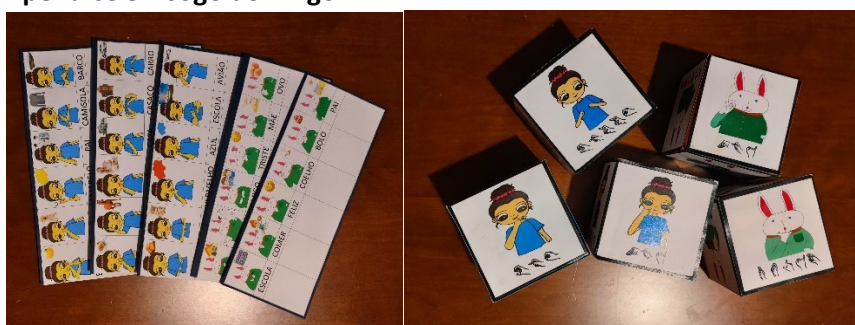
Apêndice 6 – “PAI”



Apêndice 7 – “MÃE”



Apêndice 8 – Jogo do Bingo



ANEXOS

Anexo 1 - Consentimento à Direção



Eu, Ana Maria Pires Madeira, 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 de “Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual Portuguesa”. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura da mestranda

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 cedência de imagem, espaços e materiais desta escola exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura _____

Anexo 2- Consentimento ao Encarregado de Educação



Eu, Ana Maria Pires Madeira, 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 de “Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual Portuguesa”. 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 _____

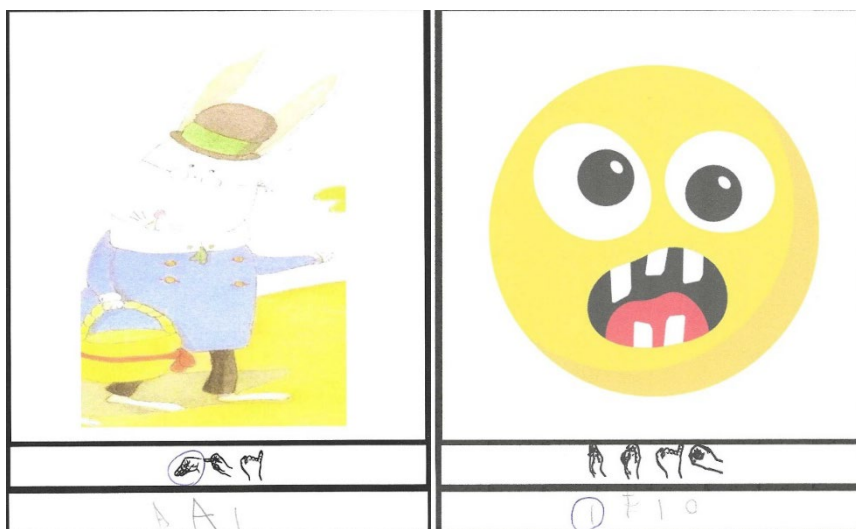
Autorização excecional

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.

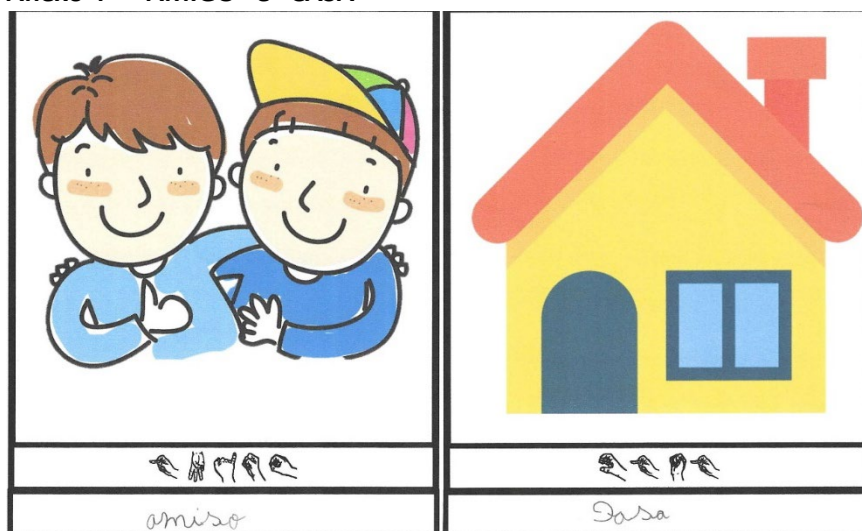
Assinatura _____

Sou a Ana Madeira, docente de LGP a [REDACTED], no pré-escolar e neste momento estou a elaborar uma dissertação para a obtenção do grau de Mestre na Escola Superior de Educação, em Coimbra. O tema da dissertação é “Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual Portuguesa”, ou seja, o objetivo em estudo consiste em provar a melhor forma em evoluir na aprendizagem do português desde o pré-escolar ao 1º ciclo e ao mesmo tempo em querer dar a entender que a LGP facilita imenso no processo da aprendizagem da leitura e escrita. Dai incluir o seu educando na investigação, sendo que todos os alunos em estudo serão designados anonimamente.

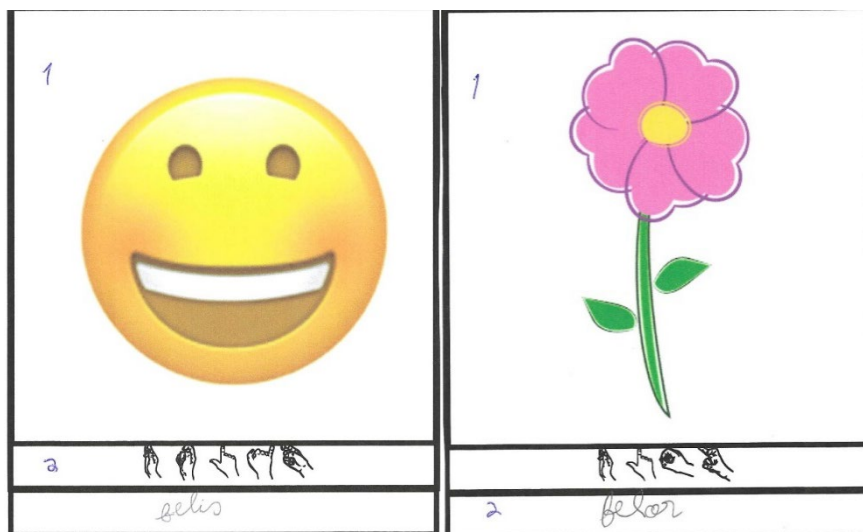
Anexo 3 – “PAI” e “FEIO”



Anexo 4 – “AMIGO” e “CASA”



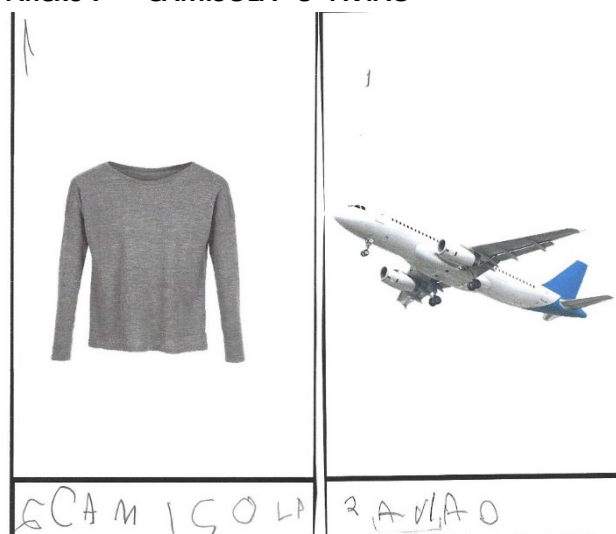
Anexo 5 – “FELIZ” e “FLOR”



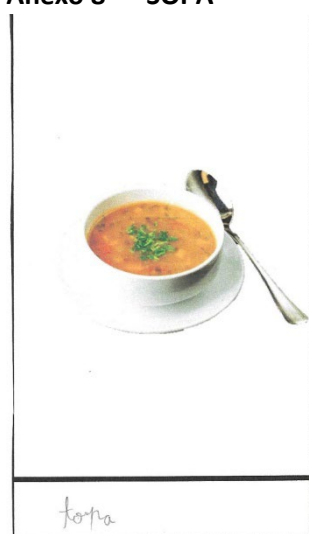
Anexo 6 – “COELHO”



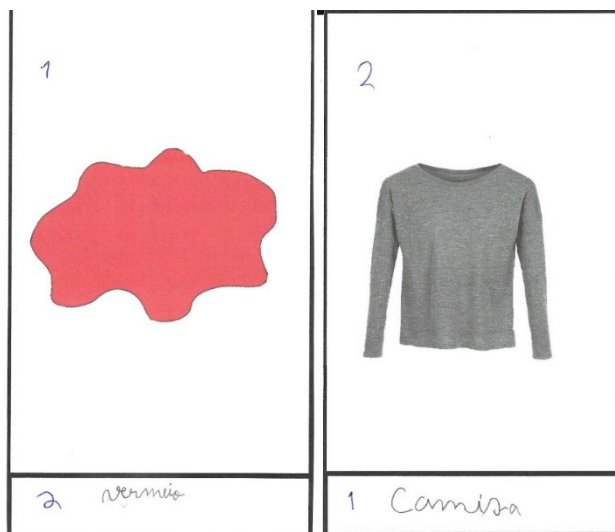
Anexo 7 – “CAMISOLA” e “AVIÃO”



Anexo 8 – “SOPA”



Anexo 9 – “VERMELHO” e “CAMISOLA”



Anexo 10 – “BARCO”

