



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A aprendizagem dos classificadores da Língua Gestual Portuguesa por alunos Surdos do 2º Ciclo: um Estudo de Caso

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa

2024, Catarina Patrício Paiva



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Catarina Patrício Paiva

A aprendizagem dos Classificadores da Língua Gestual Portuguesa por alunos Surdos do 2º

Ciclo: um Estudo de Caso

Relatório Final em Ensino da 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

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Custódio

Julho, 2024

Agradecimentos

Ao longo deste percurso foram diversas as pessoas que me ajudaram e apoiaram e, sem elas, o percurso não teria sido o mesmo. Assim gostaria de agradecer:

- Aos meus pais e irmã por serem o meu pilar, a minha força e incentivo;
- Aos meus amigos pelo apoio ao longo de todo o percurso;
- Aos meus colegas de turma pela ajuda e presença;
- Aos participantes do meu estudo pelo seu contributo;
- À Professora Doutora Isabel Correia e ao Professor Doutor Pedro Custódio pela disponibilidade em orientar este trabalho, pela ajuda e acompanhamento.
- À Professora Doutora Neuza Santana que teve um papel fundamental na parte prática deste estudo;
- E a outras pessoas não mencionadas, mas que estão no meu pensamento e no meu coração.

A aprendizagem dos Classificadores da Língua Gestual Portuguesa por alunos Surdos do 2º Ciclo: um Estudo de Caso

Este estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP), e pretendeu conhecer a forma como os alunos surdos do 2º ciclo, turma do sexto ano, executam os classificadores da LGP com recurso a diversas imagens. Para além disso, também teve como objetivo analisar as respostas elaboradas pelos alunos.

Este trabalho de investigação contou com a participação da turma do sexto ano de alunos surdos, que frequentam o Ensino Bilingue. No entanto, apenas foi possível aplicar o jogo dos classificadores a uma aluna, pelo que é um estudo com amostra reduzida e os resultados não podem ser generalizados.

Para obtenção dos resultados foi aplicado um jogo que consistiu na apresentação de diversas imagens representativas de ações de pessoas/animais e de características de objetos, e na execução dos classificadores pela participante de acordo com a imagem apresentada. Os dados foram recolhidos através de diários de bordo e notas de campo realizado ao longo do jogo e também houve conversações com a docente de LGP. Esses registos foram analisados segundo os cinco componentes do gesto - configuração de mão, movimento, orientação, localização e expressão não manual - escolhidos pela participante para executar os diferentes classificadores, sendo que foi destacado serem as da configuração de mão e do movimento.

Palavras-chave:

Língua Gestual Portuguesa; Classificadores da Língua Gestual Portuguesa; Movimento, Configuração da mão.

The execution of Portuguese Sign Language Classifiers by Deaf students from the 2nd Cycle: a Case Study

This study was carried out within the scope of the Master's Degree in Teaching Portuguese Sign Language (LGP), and the aim was to understand how deaf students in the 2nd cycle, 6th year class, perform the LGP classifiers using different images. Furthermore, it also aimed to analyse the answers prepared by the students.

This research work included the participation of the 6th year class of deaf students, who attend Bilingual Education. However, it was only possible to apply the classifier game to one student, so it is a study with a small sample and the results cannot be generalized.

To obtain the results, a game was applied that consisted of the presentation of several images representing the actions of people/animals and object characteristics, and the participant executing the classifiers according to the image presented. Data were collected through logbooks and field notes taken throughout the game and there were also conversations with the LGP teacher. These records were analysed according to the five components of the gesture - hand configuration, movement, orientation, location and non-manual expression - chosen by the participant to execute the different classifiers, with emphasis on hand configuration and movement.

Keywords:

Portuguese Sign Language; Portuguese Sign Language Classifiers; Movement, Hand configuration.

Sumário

INTRODUÇÃO	IX
Introdução	2
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1-Políticas Educativas e o Ensino Bilingue	5
2-A aquisição e desenvolvimento da linguagem pelas crianças Surdas.....	9
2.1- A Língua Gestual Portuguesa.....	14
3- Os Classificadores da Língua Gestual	21
3.2- Os Classificadores da Língua Gestual Portuguesa: diferentes tipos.....	25
ESTUDO EMPÍRICO	29
4- Metodologia Utilizada.....	30
4.1- Tipo de Estudo Utilizado.....	30
4.2- Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo.....	31
4.3- Local e Participantes do Estudo.....	32
4.4- Recolha, Tratamento e Análise de dados.....	34
4.4.1- Recolha de dados	34
4.4.2- Tratamento e análise de dados	36
5-Apresentação e Discussão dos resultados.....	41
5.1- Uso da Configuração de mão.....	41
5.2- Uso do Movimento.....	44
5.3- Discussão dos resultados.....	48
CONCLUSÃO	51
Conclusão.....	52
BIBLIOGRAFIA	55
ANEXOS	66
Apêndice 1. Consentimneto entregue aos Encarregados de Educação dos alunos do sexto ano.	67
Apêndice 2. Consentimneto assinado pelos Encarregados de Educação dos alunos do sexto ano.	68
Apêndice 3. Planificação da aula lecionada à aluna C da turma do sexto ano.	71
Apêndice 4. Imagens utilizadas para o jogo de Classificadores aplicadas à aluna C da turma do sexto ano.	72
Apêndice 5. Cartões utilizados para o jogo de Classificadores aplicadas à aluna C da turma do sexto ano.	83
Apêndice 6. Tabela dos jogos de Classificadores para preenchimneto com as respostas da aluna C da turma do sexto ano.	86

Apêndice 7. Diário de Bordo realizado com a conversa com a docente de LGP sobre a Aluna C.....	88
Apêndice 8. Tabela dos jogos de Classificadores com as respostas da aluna C da turma do sexto ano.....	89
Apêndice 9. Tabela dos jogos de Classificadores com as respostas da aluna C da turma do sexto ano preenchida ao longo da realização do jogo.....	91

Lista de abreviaturas:

1. ASL- American Sign Language
2. AUSLAN- Australian Sign Language
3. BSL- British Sign Language
4. CM- Configuração de mão
5. CL-Classificador
- 6.CLs- Classificadores
7. DL- Decreto de Lei
8. ENM- Expressão não manual
9. EREB- Escolas de Referência para a Educação Bilingue
10. ELAN- EUDICO Linguistic Annotator
11. I-A- Investigação-Ação
12. LC-Localização
13. LG- Língua Gestual
14. LGP- Língua Gestual Portuguesa
15. MOV- Movimento
16. PT- Português
17. OR-Orientação
- 18.VM- Verbos de movimento
- 19.VL- Verbos de localização
- 20.HKSL- Hong Kong Sign Language

Lista de figuras:

- Figura 1: Abecedário gestual da LGP (Sousa, 2012).....16
- Figura 2: Exemplos de configurações de mão na LGP (Niza et al.,2005).....16
- Figura 3: Espaço neutro e partes anatómicas da localização (Mesquita & Silva, 2009).....17

Lista de tabelas:

Tabela 1: Movimentos da Expressão Facial (Morais et al., 2011).....	18
Tabela 2: Imagens para o jogo dos classificadores da LG- Animais.....	35
Tabela 3: Imagens para o jogo de classificadores da LGP- Sofás.....	35
Tabela 4: Tabela com as respostas da aluna (Animais/Sofás).....	36
Tabela 5: Tabela com as respostas da aluna e imagens dos classificadores nominais (Cama).....	37
Tabela 6: Tabela com as respostas da aluna e imagens dos classificadores nominais (Livros).....	37
Tabela 7: Tabela com as respostas da aluna e imagens dos classificadores verbais (Pintar).....	38
Tabela 8: Tabela com as respostas da aluna e imagens dos classificadores verbais (comer o gelado).....	39
Tabela 9: Exemplo de uma configuração de mão utilizada na execução do classificador nominal (livros empilhados).....	42
Tabela 10: Exemplo de uma configuração de mão utilizada na execução do classificador nominal (laranjas no cesto).....	42
Tabela 11: Exemplo de uma configuração de mão utilizada na execução do classificador verbal (pintar/grafitar parede).....	43
Tabela 12: Exemplo de uma configuração de mão utilizada na execução do classificador verbal (nadar do golfinho).....	43
Tabela 13: Exemplo de uma configuração de mão errada utilizada na execução do classificador verbal (comer o gelado).....	44
Tabela 14: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador nominal (fila de carros).....	45
Tabela 15: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador nominal (grupo de pessoas)	46
Tabela 16: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador verbal (pessoas a patinar).....	46

Tabela 17: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador verbal (borboleta a voar).....47

Tabela 18: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador verbal (tartaruga a nadar).....47

INTRODUÇÃO

Introdução

Este relatório final foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, do 2º ano de Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa (MELGP). Este trabalho intitula-se “A aprendizagem dos Classificadores da Língua Gestual Portuguesa por alunos Surdos do sexto ano”, tema que suscitou interesse à professora-estagiária pelos conteúdos gramaticais desta língua - os Classificadores (CLs).

De facto, os Classificadores fazem parte da gramática da LGP e a sua elaborada execução demonstra a modalidade visual desta língua. Reconhecemos também que a utilização dos classificadores, para os gestuantes da LGP, é essencial, pois permite descrever, caracterizar e analisar o mundo em que estão inseridos, como as pessoas, objetos e ações. No entanto, a sua execução pode ser um desafio, e que é influenciado por vários fatores que são destacados neste estudo.

Assim, como pergunta de partida pretendeu-se conhecer e analisar a forma como os alunos do Segundo Ciclo, da turma do sexto ano executam os classificadores da LGP, através da aplicação de um jogo didático de cartões. A escolha da população deste estudo foi selecionada pelas suas características relacionadas com a surdez, assim como pela sua inserção no âmbito educativo - Ensino Bilingue. A aprendizagem da LGP faz parte do percurso escolar destes alunos desde o Ensino Pré-Escolar até à data, numa escola de Ensino Bilingue. Sabemos, pois, que as crianças surdas devem ter acesso à informação na modalidade visuo-manual, e devem estar inseridas num ambiente em que lhes seja proporcionado o acesso à LGP em qualidade e quantidade.

No entanto, existem dois grupos de alunos Surdo distintos - os que são filhos de pais Surdos e as que são filhos de pais ouvintes, sendo que de 90% a 95% da população surda são filhos de pais ouvintes (Baptista, 2010) e cabe aos pais dessas crianças decidir qual a modalidade linguística que a criança irá seguir, oral (audioverbal) ou gestual (Santana, 2007).

Perante estas características, estas crianças Surdas vivem entre dois mundos - o mundo ouvinte e o mundo Surdo- e contactam com duas línguas distintas: o Português oral e escrito e a LGP, fazendo deles alunos Surdos Bilingues Bimodais (Correia, 2020). A possibilidade de viver entre dois mundos pode trazer consequências quando se trata da aprendizagem e do desempenho da LGP, facto que se pode verificar nos resultados deste estudo através da execução dos classificadores.

A estrutura que este trabalho apresenta corresponde às etapas consideradas necessárias para dar resposta à questão de partida inicialmente. Está, então, dividido em seis

capítulos e duas partes. A primeira parte, que corresponde ao enquadramento teórico, que tem três capítulos que abordam diferentes temáticas como as políticas educativas e o Ensino Bilingue no capítulo um; a aquisição e desenvolvimento da linguagem pelas crianças Surdas e a Língua Gestual Portuguesa no capítulo dois; e no capítulo três os Classificadores da Língua Gestual e apresentação dos diferentes tipos de classificadores da Língua Gestual Portuguesa. A segunda parte diz respeito ao estudo empírico tem capítulos que descrevem a metodologia usada, o tipo de estudo, a pergunta de partida e os objetivos do estudo, a recolha e o tratamento de dados no capítulo quatro; e por fim, no capítulo cinco é-nos demonstrado a apresentação e Discussão dos resultados.

Para os objetivos deste trabalho pretendeu-se: a) - conhecer o percurso escolar, contexto educativo e contexto familiar dos alunos Surdos do Segundo ciclo, turma do sexto ano; b)- verificar o uso dos diferentes componentes do gesto (queremas); c)- aplicar o jogo dos classificadores, dando liberdade de expressão; d)- Identificar os classificadores executados com erros e classificá-los; e)- Contribuir para um conhecimento mais alargado da comunidade escolar e na sociedade em geral, sobre a execução dos classificadores pelos alunos surdos do 2º ciclo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1-Políticas Educativas e o Ensino Bilingue

A educação dos indivíduos Surdos sofreu várias alterações ao longo do tempo. As diferentes ideias e opiniões em relação à surdez e à Língua Gestual tiveram implicações na educação de pessoas surdas (Paiva, 2021). De facto, nesta parte da História foi notável as grandes dificuldades que as pessoas Surdas enfrentaram até ao surgimento da perspetiva bilingue, que respeita e considera a Língua Gestual (Cezar, 2014).

O primeiro período de educação de Surdos teve início no reinado de D. João IV, em 1823, quando a pedido da princesa D. Isabel Maria, o rei fez chegar o professor sueco Pär Aron Borg, com o objetivo de implementar o ensino a “surdos-mudos” (Cezar, 2014). Assim, como auxílio do seu irmão, Pär Aron Borg inaugurou o Instituto de “surdos mudos” em Lisboa, no Palácio Conde de Mesquitela que, mais tarde, passou para a Casa Pia de Lisboa (Cezar, 2014). Este professor adaptou o ensino que se realizava em Estocolmo, aplicando-o em Portugal, sendo que ensinava os alunos surdos a comunicar através do alfabeto manual e também da língua gestual, o que lhes permitia ter acesso à escrita e à leitura (Carvalho, 2007 cit. por Coelho et al., 2017).

No entanto, a partir de 1880, com o Congresso de Milão, a comunicação gestual foi desvalorizada dando lugar aos métodos oralistas, que surgiu em Portugal partir de 1891 (Coelho et al., 2017). Neste congresso foram aprovados ideais que se repercutiram durante um século, e que consideravam: “(...) a superioridade incontestável da fala para incorporar os surdos-mudos na vida social e para lhes proporcionar uma maior facilidade de linguagem (...)”; a preferência pelo uso do método da articulação “(...) sobre os gestos na instrução e na educação dos surdos e dos mudos.”; e que a “(...) a utilização simultânea dos gestos e da fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias (...)” (Cabral, 2005, p.45).

Assim, por consequência do Congresso de Milão de 1880, o segundo momento da História de Educação de Surdos em Portugal foi caracterizado pela introdução do Método Oral Puro, em 1893 no Instituto Araújo Porto, e em 1905 no Instituto Municipal de Lisboa (Cabral, 2005; Carvalho & Mineiro, 2020). Mais tarde, em 1922, foi a antiga Casa Pia de Lisboa passou a intitular-se de Instituto Jacob Rodrigues Pereira e foi inserido um novo método de Educação dos Surdos- o Método Materno-Reflexivo (Carvalho & Mineiro, 2020; Cezar, 2014). Este método foi desenvolvido na Holanda, por Van Uden e pretendeu desenvolver a fala, a leitura labial e a percepção do auditiva para que as crianças surdas pré-linguísticas (crianças que ficam surdas entre os 0 e os 18 meses) aprendessem a comunicar através do uso da língua oral como língua materna (Santos, 2019).

Posteriormente a este acontecimento, no ano de 1976, foi implantado Método Verbotonal, com influências da Jugoslávia (Carvalho & Mineiro, 2020). Este método, criado por

Peter Guberina em 1953, na Croácia, tinha como principal objetivo o aproveitamento dos resíduos auditivos das crianças através do uso de aparelhos sofisticados, ampliadores de som e modeladores de frequência para promover a comunicação através da oralidade (Santos, 2019). No entanto, apesar da prática destes métodos, a Língua Gestual permaneceu no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, continuando a desenvolver-se de forma clandestina e fora das salas de aula (Carvalho & Mineiro, 2020).

A partir da década de 1990 ocorreu, a nível mundial, um movimento político incentivado pelas comunidades Surdas para que as línguas gestuais fossem reconhecidas. Na Europa estes esforços contaram com a participação da World Federation of the Deaf (WFD) e da European Union of the Deaf (EUD) (Gomes, 2011 cit. por Coelho et al., 2017). Esta luta teve o seu apoio nos estudos realizados por William Stokoe, nos Estados Unidos da América, que perspetivou a surdez segundo os ideais sócio-antropológicos, e por constatar que a comunicação estabelecida entre as pessoas Surdas era, de facto, uma língua (Cabral, 2005; Coelho et al., 2017). Estas investigações “(...) foram cruciais no fortalecimento do movimento político dos surdos ao redor do mundo, que reivindica o reconhecimento de suas capacidades linguísticas e de suas especificidades culturais.” (Coelho et al., 2017, p. 6).

Pela sua vez, a terceira fase inicia-se pela recuperação da LGP da clandestinidade e a sua inserção como meio de instrução dos alunos Surdos, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, dando origem à introdução do Modelo de Educação Bilingue de Surdos (Carvalho & Mineiro, 2020). O reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa durou várias décadas, ganhado força após a revolução no mês de abril de 1974, quando se começou a dar ênfase à liberdade, aos direitos humanos e à igualdade de oportunidade para todos, bem como à fundação da Associação Portuguesa de Surdos em 1958 (Carmo et al., 2023).

Mais tarde, a massificação do ensino em Portugal tornou-se a nova realidade, pois a educação passou a ser vista, pelas sociedades democráticas, como um direito fundamental para todos os cidadãos (Lourenço, 2005). Assim, surge a Lei nº 46/86 no dia 14 de outubro, que afirma que “Todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura (...)”, e que o Estado se responsabiliza a “(...) a promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Lei no 46, 1986, p.3068). Por sua vez, no artigo sexto pode-se verificar que o ensino também apresentou características de acordo com a universalidade, sendo que este passou a ser “(...) universal, obrigatório e gratuito (...)” (Lei no 46, 1896 p. 3069). A escola deve, pois, desempenhar o papel que permite garantir que todos os alunos tenham acesso à sua língua de escolarização, que a possam usar com fluência e de forma apropriada e evita que fatores sociolinguísticos direcionem para o insucesso escolar, discriminação e exclusão social (Lourenço, 2005).

No ano de 1994, em Salamanca, decorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual se discutiu o acesso e qualidade da Educação para todos analisando as mudanças fundamentais para o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo, com a capacitação das escolas para dar resposta a todas as crianças, principalmente aquelas com necessidades educativas especiais. Assim, destaca-se no documento o papel da língua gestual como “(...) meio de comunicação entre os surdos (...)” e a importância do reconhecimento desta língua para garantir o acesso à educação das pessoas surdas por meio da LG do seu país (Unesco, 1994). Surgiu então, no ano 1997 de a Lei 1/97, no dia 20 de setembro, na Constituição da República Portuguesa na qual o Estado se responsabiliza a “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.”, presente no artigo 74, na alínea h) (Lei Constitucional 1/97 de 20 de setembro de 1997), que conduziu para a estruturação do ensino e da formação de profissionais da LGP (Almeida et al., 2019).

Posteriormente a este acontecimento, em 1998 o Secretariado de Estado da Inovação defendia a necessidade de inserção das crianças e jovens Surdos em ambientes bilingues criando, assim condições para a criação das Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos em estabelecimentos de ensino básico e secundário. O objetivo na educação das pessoas surdas era a sua integração e inclusão nas escolas e turmas de ouvintes (Carvalho & Mineiro, 2020). Para além disso, ocorreram outras conquistas em consequência do reconhecimento da LGP, no âmbito da Educação Bilingue e bicultural de jovens Surdos, como o aparecimento do Decreto de Lei 3/2008 (Carmo et al., 2023).

Assim, em 2008, surge o Decreto-Lei 3/2008, no dia 7 de janeiro, que pretendia “(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino.” (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro da Direção Geral de Educação, 2008, p.154). Neste documento legal o ensino das pessoas Surdas foi alterado para a Educação Bilingue, introduzindo a LGP como disciplina, e criou-se as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) (Almeida et al., 2019), em substituição do termo “Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos” (Moraes et al., 2024). As EREBAS têm, pois, como objetivo a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares que estejam adequadas para os alunos Surdos (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro da Direção Geral de Educação, 2008). Para além disso, neste documento também conta que a Educação dos alunos Surdos “(...) deve ser em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do Português escrito e, eventualmente, falado (...)” (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro da Direção Geral de Educação, 2008) sendo que cabe às escolas (EREBAS) contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para o acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. É de

destacar também, que neste Decreto-Lei, as EREBAS devem integrar diferentes profissionais para responder às necessidades dos alunos, tais como: (a) Docentes de Educação Especial na área da surdez, competentes em LGP; (b) Docente surdos de LGP; (c) Intérpretes de LGP; (d) Terapeutas da fala.

Após dez anos foi criado o decreto-lei 54/2018, no dia 6 de julho, que renova o decreto-Lei 3/2008. Este decreto estabelece “(...) os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade as necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (...)” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018). De facto, nos dias de hoje é possível encontrar “(...) uma grande heterogeneidade de alunos surdos no sistema educativo português (...)” (Carvalho & Mineiro, 2020, p.8), como por exemplo: (a) alunos surdos com diferentes tipos de surdez (ligeira, moderada ou severa); (b) alunos surdos que têm a LGP como primeira língua e o Português, escrito ou oral, como segunda língua; (c) surdos filhos de pais surdos ou filhos de pais ouvintes; (d) surdos portadores de implante coclear com acesso à LGP; (e) surdos portadores de implante coclear sem acesso à LGP; (f) surdos com aquisição tardia da língua (oral ou LGP). Para além disso, o DL 54/2018 apresenta “(...) as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todos e de cada uma das crianças e jovens ao longo do percurso escolar (...)” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018).

Uma vez que o DL 54/2018 não apresenta mudanças estruturais e significativas, pois não houve abolição das EREB, os ideais do DL 3/2008 continuam a ser praticados nas escolas (Pinto, 2019). Assim, no artigo 15º menciona as Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), explicando que estas escolas são uma reposta educativa especializada que pretende implementar o modelo de educação bilingue e garantir o acesso ao currículo nacional. Nestas escolas deve ser assegurado “a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua (L1); b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2); c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018). Estas escolas tem o dever de fornecer aos alunos Surdos tecnologias de apoio, ou seja, dispositivos facilitadores cujo objetivo é melhorar a funcionalidade do estudante, permitindo ao mesmo participar nas atividades e nos domínios de aprendizagem e da vida profissional e social (Pinto, 2019).

Perante as mudanças legais que ocorreram até à data, a Educação Bilingue, garante uma educação de qualidade para todos, permite o acesso à educação das pessoas Surdas através da

sua língua, e propõe dar à criança Surda as mesmas possibilidades da criança ouvinte (Almeida et al., 2019). Desta forma, esta insere-se na política de educação inclusiva (Gomes, 2012). Para além disso, fornece à criança Surda “(...) aspectos culturais e linguísticos suficientes para seu desenvolvimento.”, e permite ainda “(...) a socioconstrução de linguagem sem atrasos e deficiências, e constituição identitária e cultural (...)”(Garrutti & Moreira, 2022).

2-A aquisição e desenvolvimento da linguagem pelas crianças Surdas

A linguagem oferece novas orientações e possibilidades para o processo de aprendizagem, e é desta forma que a criança se desenvolve, assimila e controla o mundo ao seu redor (Amaral & Coutinho, 2002). De facto, a sua aquisição é um processo característico do ser humano, que segue padrões de desenvolvimento universais influenciados pelo ambiente. Sendo assim, independentemente da cultura, das experiências ou da especificidade da língua em que a criança está inserida, ela atravessa os mesmos estágios de aquisição da linguagem (Christmann, 2022; Quadros & Pizzio, 2011; Sim-Sim, 1998). Isto indica que a língua não é apenas aprendida, mas sim “(...) determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua a que a criança é exposta no ambiente.” (Quadros & Pizzio, 2011, p.23). Posteriormente, o desenvolvimento subsequente da criança ocorre a partir das interações que estabelece com os adultos ao seu redor e estes são responsáveis por inseri-los nas relações sociais e práticas socioculturais. Assim, compreende-se que todo o desenvolvimento infantil é formado pelas relações estabelecidas com os outros, que utilizam a língua de forma acessível (Lodi, 2012).

Perante as afirmações anteriores, as crianças surdas não são exceção e passam pelo mesmo processo de construção da linguagem que as crianças ouvintes, independentemente da forma como a língua é expressa e recebida, ou seja, uma língua com modalidade oral-auditiva e outra língua visuo-manual, sendo que ambas podem ser adquiridas através das interações que se estabelecem com os usuários desses idiomas (Carmo, 2010; Garrutti & Moreira, 2022; Gonçalves, 2015; Rodrigues, 2017). De facto, é vital que as crianças surdas desenvolvam as suas competências linguísticas, para que estas se possam desenvolver como um todo, e desta forma permitir a partilha de ideias, emoções e informações, bem como construir significados e aprender (Rodrigues, 2017). Fernandes (2003, p.30) afirma que “Os estímulos aos quais os surdos são expostos (...) são diferentes daqueles vivenciados pelos ouvintes, deixando-os automaticamente em condições diferentes desses no que se refere às línguas orais - auditivas.” É necessário que a criança surda adquira a informação através de uma língua com modalidade visuo - manual- a Língua Gestual “(...) que é a forma de lhe oferecer um meio natural para a aquisição linguística (...)”(Fernandes, 2003, p.31)e, posteriormente, fornecerá a base de

aprendizagem de uma segunda língua, que corresponde à língua oficial no país onde vive (Baptista, 2010).

Perante estas afirmações surge a necessidade de esclarecer que existem duas perspetivas de olhar e analisar os conceitos “ser Surdo” e “deficiente auditivo” - a perspetiva clínica patológica e a socioantropológica (Bisol & Valentini, 2011; Mendonça, 2020), que influenciam o desenvolvimento da criança surda e o seu percurso escolar (Valente et al., 2005).

O conceito que é utilizado com mais frequência é o termo “deficiente auditivo” que está associado à ideia da “(...) necessidade de normalização, de ajuste do sujeito para o tornar o mais “normal” possível.” (Mendonça, 2020, p.789). Perante esta afirmação, a área da medicina corrobora com este princípio e afirma que existe a possibilidade de normalizar e padronizar qualquer pessoa e, por isso, a surdez é vista como uma deficiência e que a perda auditiva “(...) traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do Surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social.” (Mendonça, 2020, p.798). Assim, segundo a perspetiva clínico-patológica é possível tratar os problemas auditivos e criar meios e estratégias para a aprendizagem da língua oral, e a correção de possíveis defeitos da fala que possam surgir (Mendonça, 2020). De facto, o objetivo desta perspetiva é “(...) levar o indivíduo a oralizar, de forma a aproximar-se dos ouvintes e integrar-se na comunidade maioritariamente ouvinte.” (Valente et al., 2005, p. 83).

Por sua vez, e contrariamente à perspetiva clínico-patológica, surge a perspetiva socioantropológica que se baseia na ideia de que as pessoas surdas “(...) não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura (...)” (Bisol & Valentini, p.1). Estas são elementos “(...) pertencentes a um grupo social diferente, portadores de uma identidade comum (...)” e que usam um método de comunicação que a sociedade deveria considerar como válido (Almeida 2009, p.10). Esta ideologia entende que a pessoa surda “(...) aprende o mundo por meio de contactos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a proporcionar o seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. “(Campos, 2014, p.48 cit. por Aragon & Santos, 2015, p.125). Para além disso, defende que o Surdo tem direito a ter acesso à língua característica da comunidade à qual pertencem (Fernandes, 2003) e, por isso, devem ser vistos como membros de um grupo minoritário que possuem uma maneria própria de comunicar (Lavínia, 2023). É, pois, através da sua língua natural, que as pessoas surdas desenvolvem as suas capacidades linguísticas e cognitivas (Kozlowski, 2004 cit. por Valente et al., 2005). Assim, é necessário dar resposta às pessoas surdas e para isso destaca-se o ensino bilingue que valoriza o papel da língua natural das pessoas surdas para a sua formação da identidade, para o seu desenvolvimento, para o estabelecimento de comunicação entre surdos e também para a aquisição de uma segunda

língua (Valente et al., 2005). No entanto, as crianças surdas estão em desvantagem, porque carecem de “(...) intercâmbio social e da linguagem (...)” o que leva à criança a viver num mundo limitado, afetado o seu crescimento intelectual social e emocional (Amaral & Coutinho, 2002, p.374). É possível que, independentemente da perspetiva utilizada, as crianças surdas apresentem atrasos na aquisição da linguagem, não pela surdez em si, mas por haver poucas oportunidades das crianças de participarem nas atividades de interação social, provocando experiências limitadas com os processos comunicativos (Lavínia, 2023).

Para além destas diferentes ideologias, existem dois grupos distintos das crianças Surdas - as que são filhas de pais Surdos e as que são filhas de pais ouvintes-, sendo que o desenvolvimento da linguagem se realiza de forma distinta em cada uma das situações (Rodrigues, 2017). Tendo em conta que cerca de 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes as condições naturais de aquisição de uma língua gestual ficam comprometidas. Para combater esta realidade é necessário sensibilizar os pais e as famílias e a classe médica, que muitas vezes constitui o primeiro contacto dos pais com a realidade da surdez, para a importância do contacto precoce das crianças surdas com a língua gestual, independentemente do trabalho realizado em prol da recuperação da audição (Almeida, 2009).

As crianças Surdas filhas com pais ouvintes, que não possuem nenhum conhecimento da LG e correspondem a uma grande percentagem da população Surda, devem ser expostas em meios que possuam essa língua através de interlocutores Surdos ou ouvintes que tenham proficiência com a LG, bem como, devem ser inseridas em ambiente escolares onde existam profissionais de LG (Almeida, 2009; Baptista, 2010; Karnopp & Quadros, 2001; Lodi, 2012). No entanto, a decisão da modalidade linguística em que a criança surda irá seguir é dos pais, se será oral (audioverbal) ou gestual (visuomanual) (Santana, 2007). Nesta decisão devem também considerar outros aspetos como a integração da família à forma de comunicar da criança e o contrário; inserção da criança surda numa cultura desconhecida, que os pais podem não se identificar (Roots, 1999 cit por Santana, 2007). Para além disso, esta escolha também é influenciada por questões políticas, uma vez que a maioria das famílias ouvintes e dos profissionais da saúde vê a surdez como sinónimo de privação e como um desafio que a criança surda enfrenta na interação no mundo dos ouvintes. E, por estas razões, a integração social da criança surda requer a adesão ao oralismo (Santana, 2007).

No entanto, se a escolha for o bilinguismo, por vezes a família responsabiliza a escola pelo ensino da Língua Gestual, e não se disponibiliza por aprender esta língua e usá-la com os seus filhos. Noutros casos, a família usa a LG, mas sem esquecer a sua língua, ou seja, os gestos são usados ao mesmo tempo que a fala (Santana, 2007). Para além deste cenário há a possibilidade de os pais ouvintes com filhos surdos, com a adoção do modelo bilingue, aprenderem a LG como

segunda língua facilitando a interação comunicacional com os seus filhos e com a comunidade surda (A. Ferreira, 2005). E, do ponto de vista das crianças surdas, estas integram-se na comunidade ouvinte, pois este modelo permite a aquisição da LG, bem como, de uma segunda língua (Valente et al., 2005). De facto, não se deve “(...) negligenciar a língua das pessoas surdas, pois fazê-lo pode acarretar a negligência da sua história e da sua cultura, o que não favorece a sua autoestima.” (Ferreira, 2005, p.94).

Como referido no início deste capítulo, todas as crianças passam pelos mesmos estádios de aquisição da linguagem, desde que estejam inseridas num ambiente adequado, e no caso das crianças surdas requer a presença da língua gestual (Carmo, 2010; Karnopp & Quadros, 2001). Assim, se descreve as diferentes etapas, a que as crianças estão sujeitas, para o desenvolvimento da linguagem, que se inicia no período Pré - Linguístico e posteriormente passa para o estágio de um gesto e por fim para estágio das Primeiras Combinações.

A primeira fase de aquisição da linguagem, o período Pré-Linguístico, tem início desde o nascimento e desenvolve-se até ao aparecimento dos primeiros gestos (Karnopp & Quadros, 2001). Nesta fase de desenvolvimento ocorre o fenómeno de balbucio como todos os bebés “(...) como fruto da capacidade inata para a linguagem. (...)” (Petitto & Marantette, 1991, cit. por Karnopp & Quadros, 2001), sendo que esta capacidade “(...) manifestada não só através de sons, mas também através de sinais. “(Karnopp & Quadros, 2001, p.3). Nos bebés surdos, o balbucio corresponde a uma produção dos primeiros itens lexicais, que são semelhantes aos gestos, mas não possuem significado (Newport e Meier 1986, p. 888 cit. por Gonçalves, 2015). Os bebés surdos podem manifestar dois tipos de balbucio: o primeiro que é o balbucio silábico, caracterizado pelas combinações que fazem parte da fonética das línguas gestuais; o segundo que é a gesticulação que não possui uma organização interna (Karnopp & Quadros, 2001; Quadros & Pizzio, 2011).

No entanto, existe uma relação entre o balbucio manual e o balbucio oral que as crianças Surdas e ouvintes apresentam, até determinado período. As crianças surdas balbuciam oralmente até um período específico, bem como utilizam a vocalização e as produções manuais. O balbucio oral é interrompido nos bebés surdos, como as produções manuais são interrompidas nos bebés ouvintes (Brochado & Silva, 2009) “(...) pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar ou de ambos no caso de crianças ouvintes filhas de pais surdos.” (Karnopp & Quadros, 2001, p.4).

Mais tarde, entre os cinco e os sete meses as crianças surdas desenvolvem as suas capacidades motoras e já conseguem expressar um ou dois gestos em LG, no entanto sem executarem os parâmetros desta língua de forma correta, podendo trocar a configuração de

mão. O mesmo se verifica com as crianças ouvintes, que não aplicam bem o sistema fonológico quando ocorre a produção oral da fala e podem falhar nos fonemas (Brochado & Silva, 2009).

Posteriormente a esta fase, e já entre os dozes meses e até aos dois anos de idade ocorre o Estádio de Um Gestos, caracterizado pelo aparecimento dos primeiros gestos/palavras (Quadros, 1997, cit. por Carmo, 2010; Gonçalves, 2015). De facto, as palavras são peças essenciais da linguagem, "(...) que marcam o início do desenvolvimento lexical, de novos vocabulários e significados e a sua relação." (Carmo, 2010, p.46) e permitem à criança comunicar as suas necessidades, sentimentos e ideias e desta forma, exercer controlo sobre a própria vida (Papalia et al., 2001, 215 cit. por Carmo, 2010). No caso das crianças surdas, por vezes a produção gestual inicial pode ser confundida com o balbucio, uma vez que a criança passa produzir gestos diferentes de sinais (Almeida, 2012). Nesta fase a criança surda tem interesse pelas coisas que estão ao seu redor, como por exemplo, pelos objetos através do apontar, segurar e olhar para eles; quer participar em diversas atividades, como colocar e tirar objetos do local; e imita os gestos produzidos pelos adultos, embora as configurações de mão e os movimentos sejam imperfeitos. Nas primeiras produções as crianças surdas usam palavras com um significado amplo, como por exemplo, no caso da palavra "passear" poderá ser usada para significar "quero passear", "o pai saiu", "eu quero sair". Para além disso, os gestos produzidos estão relacionados com a criança, como "leite", "mãe", "comer", "pai" (Quadros & Pizzio, 2011).

Por sua vez, ocorre o estágio das Primeiras Combinações, por volta dos dois anos de idade (Almeida, 2012; Quadros, 1997 cit. por Gonçalves, 2015; Quadros & Pizzio, 2011). Nesta fase faz uso da linguagem e produz gestos isolados para falar sobre as coisas ao seu redor, para chamar a atenção das pessoas, fazer pedidos e para identificar os objetos (Quadros & Pizzio, 2011). Para além disso, a construção frásica já é notória nesta fase de desenvolvimento frásica (Almeida, 2012; Quadros, 1997 cit. por Gonçalves, 2015), em que a criança surda ordena as palavras estabelecendo regras gramaticais, como por exemplo S-V (sujeito-verbo), V-O (verbo-objeto) ou S-V-O (sujeito-verbo-objeto) (Gonçalves, 2015). É por isso essencial que a criança surda estabeleça contacto com pessoas que sejam fluentes da LG, uma vez que nesta fase as crianças constroem a sua língua através da observação das regras de forma implícita. Assim, a criança surda "(...) está a adquirir a sua língua e forma natural e espontânea, interiorizando as regras sem ter consciência desse processo." (Quadros & Pizzio, 2011, p.37).

De seguida, ocorre o estágio das Múltiplas Combinações que ocorre por volta dos dois anos de idade até aos cinco anos (Aleixo, 2019), que também é conhecido pelo nome de "(...) "explosão de vocabulário" (...)." (Rodrigues, 2017, p.59). Nesta fase, a língua das crianças Surdas apresenta uma maior complexidade, na qual as "(...) estruturas gramaticais se especializam." (Aleixo, 2019, p. 146) e começam a usar as componentes não manuais, como por exemplo "(...)

facial expressions, the head, and their body for grammatical purposes.” (Baker, Bogaerde, & Jansma, 2016, p.59). Como exemplo deste processo temos a negação, ou a mesma sequência de elementos, mas com significado diferente em que ocorre o balanço da cabeça para cima e para baixo como significado de afirmação (Baker, Bogaerde, Jansma, 2016 cit por Aleixo, 2019, p.146). De facto, as expressões faciais apresentam um papel fundamental para as pessoas surdas, porque através destas é possível “(...) expressar emoções (assim como nas línguas faladas) e marcar estruturas gramaticais específicas (como orações) (...)”. (Quadros et al., 2009, p.7). Neste período, as crianças também começam a aprender a usar os verbos com concordância e a usar o espaço como localização de um substantivo. No caso em que surja, pela primeira vez, um substantivo o gesto é localizado num determinado espaço e quando surgir novamente esse substantivo, a criança aponta para o espaço utilizado anteriormente (Baker, Bogaerde, Jansma, 2016 cit por Aleixo, 2019). De facto, a criança surda começa a comunicar mais, como por exemplo, aborda assunto sobre o que ela faz, para solicitar alguma coisa, para identificar pessoas e objetos nos livros e descrevê-los e abordar situações do dia a dia (Quadros & Pizzio, 2011).

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua visual-espacial e não possibilitar a sua apropriação irá trazer consequências, como na aprendizagem dos conteúdos escolares, no desenvolvimento da escrita da Língua Portuguesa e a nível cognitivo (Lodi, 2012; Santana, 2007). Desta forma, é necessário que as crianças surdas, sejam “(...) postas onde o input em língua gestual é fornecido em quantidade suficiente e com a qualidade esperada (...)” e que possam adquirir “(...) esta língua de forma espontânea, natural e similar ao modo como as crianças ouvintes adquirem a sua língua materna oral (Baptista, 2010, p.200). As crianças surdas que adquirem a Língua Gestual desde cedo apresentam uma maior capacidade para desenvolver as estruturas gramaticais dessa língua e para além disso, possuem uma melhor capacidade de processamento em comparação com as crianças que adquiram LG tardiamente (Newport & Supalla, 1999; Newport, 1990 cit. por Christmann, 2022).

2.1- A Língua Gestual Portuguesa

A Língua Gestual é tão antiga como qualquer outra língua (Sousa, 2021). De facto, William Stokoe, professor da Universidade de Gallaudet e investigador da ASL contactou que as línguas gestuais possuem um sistema linguístico semelhante às línguas orais e, para além disso, constatou também que as pessoas Surdas possuem a sua própria língua e esta é adquirida de forma natural (Freitas, 2011; Morgado & Brito, 2020).

Assim, podemos definir a LG como uma língua natural ou como um sistema linguístico legítimo (Karnopp & Quadros, 2001), que pertence à comunidade surda (Carmo, 2010; Oliveira,

2016). Também pode ser descrita como (...) “um sistema organizado segundo as regras de uma língua com modalidade de produção motora da mão e do corpo, e como modalidade de perceção visual.” (Delgado-Martins, 1996 cit. por Oliveira, 2016). Baker et al. (2016, p.2) também partilha a mesma opinião afirmando “Sign Languages are visual-spatial languages- they are articulated by using the hands, face, and others parts of the body, and all these articulators are visible.” É então, para os autores Paden & Humphries (1988, p.2) “(...) rich system with complex structures that reflect their long histories”.

A LG é também vista como “(...) um dos principais marcadores da cultura Surda, pois enquanto na língua oral as relações gramaticais são sequenciais, na língua gestual são espaciais, o que se adapta à especificidade da surdez.” (Sacks, 2010, cit. por Carneiro, 2012, p.11.).

A língua é um elemento que faz parte da identidade de um indivíduo a nível cultural e psicossocial, e por isso, “(...) a língua gestual identifica a comunidade surda do mesmo modo que uma língua oral-auditiva identifica cidadãos de uma comunidade.” (Carneiro, 2012, p. 11). Para além disso, como é mencionado por Romário & Dorziat (2017) as pessoas Surdas possuem uma experiência visual, que lhes permite perceber o mundo de forma diferente das pessoas ouvintes, e por isso, “(...) a cultura áudio-oral está para as pessoas ouvintes, assim como a visual-gestual está para as Surdas.”

Assim, podemos concluir que as línguas gestuais diferem das línguas orais, uma vez que a primeira possui o *input* de carácter visual e a segunda carácter auditivo, e o *output* de carácter manual e de carácter oral (Freitas, 2011; Mineiro et al., 2008).

Para além das características apresentadas, a LG, ao contrário daquilo que a maioria das pessoas pensa, não é universal, sendo que cada país possui a sua, porque cada LG tem a sua cultura e até o alfabeto manual apresenta diferenças entre si. Em Portugal é denominada Língua Gestual Portuguesa, no Brasil é conhecida como Libras, nos Estados Unidos da América é American Sign Language, entre outras (Baptista, 2010; Carmo, 2018; Carmo, 2010; Oliveira, 2016; Ornelas, 2022).

Como referido, em Portugal, a LG é denominada Língua Gestual Portuguesa (LGP) e apresenta características diferentes da Língua Portuguesa oral. Para Correia (2015), a Língua Gestual Portuguesa “(...) é uma língua natural, com signos arbitrários (...), que se constitui como veículo de expressão de uma comunidade. É também importante saber que a LGP é “(...) uma língua humana, cuja realidade é construída pelas pessoas surdas e representada pela comunidade surda como identidade sociolinguística própria.” (Sousa, 2021, p.27). E para além disso esta língua é “(...) o instrumento fundamental de comunicação, disponível e acessível para o uso individual, principalmente das pessoas surdas “e também deve ser vista como “(...) instrumento de coesão cultural e identitária da mesma comunidade (...)” (Sousa, 2021, p.28).

Em 1823, Pär Aron Borg lecionou na primeira escola para Surdos, em Portugal e criou o alfabeto manual sueco e, este, “(...) constitui uma parte - não o todo - do sistema linguístico da LGP (...)” (Sousa, 2021, p.47). Podemos afirmar que a LGP “(...) faz parte da linhagem linguística sueca, especificamente na parte alfabética manual.” (Sousa, 2021, p. 47).

A LG obedece a um conjunto de regras gramaticais próprias (Baptista, 2010; Carmo, 2010) e a sua transmissão é feita por estimulação visual, enviando de forma sequencial e simultânea gestos, frases e discurso (Carmo, 2010) Para além destas características a LG possui gramática própria, e como qualquer língua, possui uma estrutura de funcionamento pela sua fonologia, sintaxe e morfologia (Cruz et al., 2021).

No que se refere à fonologia da LG, William Stokoe estudou as unidades - os queremas -, que se destaca a localização, a configuração de mão e o movimento (Valadares, 2012). Também Correia (2009, p.62) afirma que na LGP “(...) o gesto é também composto por diversas unidades discretas que determinam o significado global do gesto (...)” dos quais se indicam: a configuração de mão, o movimento, a localização, a orientação e a expressão não manual (Correia, 2014).

À semelhança com o que acontece com as línguas orais, a LGP também possui estrutura fonológica, no entanto, a terminologia utilizada é diferente. A palavra fonologia provém do grego e decompõe-se em “phonos” (som/voz) e “logos” (conhecimento/palavra) (Correia, 2014). No entanto, a LG não toma partido do som, mas sim do gesto e da visão por possuir uma modalidade visuomotora, ser constituída por uma produção motora e pela perceção visual (Moita et al., 2011). Assim, tendo em conta que a mão é o elemento essencial para a produção dos gestos, William Stokoe, sugeriu que o estudo das unidades da LGP se chamasse querologia (do grego khiros, que significa mão) (Correia, 2014). Descreve-se então a fonologia/querologia da LGP- configuração de mão, movimento, orientação, localização, e expressão não manual.

A configuração da mão (CM) corresponde às formas como as mãos se moldam para fazer os gestos (Araújo & Ferreira, 2016; Bento, 2010; Carmo, 2010; Correia, 2014; Silva, s. d., 2020; Silva, 2023; Souza, 2020). Na LGP podemos contar com a existência de setenta e seis configurações de mão, das quais vinte seis correspondem ao abecedário gestual (figura um) e as dez são as configurações correspondentes aos números. Por último, “As restantes, foram surgindo pela necessidade da língua.”, como podemos verificar algumas dessas configurações na figura dois. (Carmo, 2010, p,25).

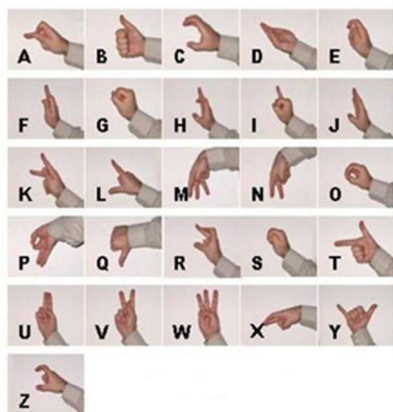


Figura 1: Abecedário Gestual Português (Mesquita & Silva, 2009)



Figura 2: Diferentes Configurações de Mão (Niza et al., 2005)

Por sua vez, a orientação (OR) da mão corresponde para onde a palma da mão está virada quando executamos o gesto (Correia, 2014; Santos, 2020), se para cima ou para baixo, para a direita ou para a esquerda (Mesquita & Silva, 2009). A alteração deste componente num gesto vai modificar o seu significado (Carmo, 2010; Mesquita & Silva, 2009). Como por exemplo, o gesto de *peixe* é feito com a palma das duas mãos viradas para baixo. Se virarmos as duas para cima ou uma para cima, o gesto deixa de ter significado (Carmo, 2010).

A componente do movimento (MV) é “(...) a direção que um sinal assume quando se movimenta de uma localização para outra podendo, em muitos casos, haver repetição de movimento. “(Silva, 2023, p.52). Esta componente é uma parte que constitui o gesto e que assume características complexas que pode envolver várias formas e direções, como por exemplo: os movimentos das mãos, os movimentos do pulso, os movimentos da cabeça para cima ou para baixo, do tronco para a esquerda ou para a direita, entre outros (Bento, 2010; Carmo, 2010). Também Correia (2020, p.44) descreve o querema movimento como sendo uma “(...) parte hierarquicamente dependente do querema configuração de mão; núcleo silábico; morfema gramatical; morfema derivacional e marcador de argumentos verbais.” Este parâmetro da LGP pode ser analisado de duas formas: como movimento independente, ou seja, o movimento feito pela mão no espaço neutro; e como movimento interno da mão e dos dedos (Silva, 2023). Perante esta classificação do movimento é possível verificar que este representa “(...) uma subcategoria da CM, uma vez que o movimento que a mão realiza está dependente do tipo de configuração que assume (...)” (Silva, 2023, p.54). Sem a existência dos movimentos, as formas que as mãos assumem são apenas “(...) configurações estéticas produzidas em diferentes localizações (...)” (Silva, 2023, p.52). Vejamos o exemplo de Carmo (2010, p.26), que quando realizamos o gesto de “sapato” “(...) temos que fazer um determinado movimento do polegar.”, caso contrário o gesto significa “cinco”.

A localização (LOC) de um gesto diz respeito ao espaço que a mão ocupa durante a produção (Correia, 2014; Silva, 2020), e pode ser em várias partes do corpo ou do rosto ou num

espaço neutro (Carmo, 2010), como se verifica na imagem três. O espaço neutro corresponde à zona acima da cabeça, abaixo das ancas e ao lado dos ombros. A localização de um gesto colabora para o seu significado, que segundo Moita et al. (2011, p.30) “(...) os vários sinais que denotam sentimentos são maioritariamente formados perto do coração, enquanto os gestos relacionados com conceitos cognitivos localizam-se maioritariamente perto da cabeça.”

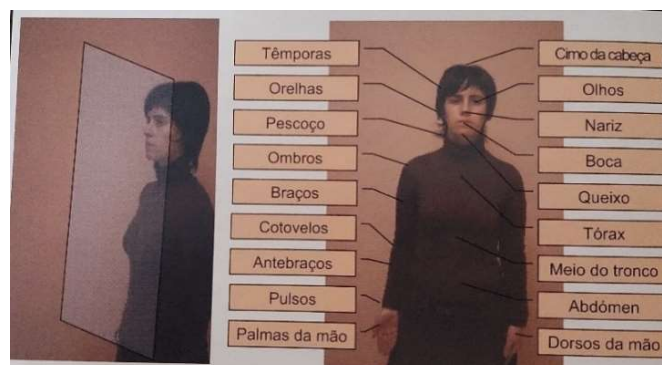


Figura 3: Espaço neutro e partes anatómicas da localização (Mesquita & Silva, 2009)

Por último, a componente não manual (ENM) está relacionada com a expressão facial e/ou corporal que se utiliza ao executar um gesto (Santos, 2020). Este parâmetro da Língua Gestual é diferente do das línguas orais, e destaca-se pelas suas características gramaticais ou não gramaticais. Desta forma, é possível dividir a expressão facial gramatical da expressão facial não linguística, de aspeto emocional (Morais et al., 2011). A expressão facial gramatical tem características semelhantes à prosódia das línguas orais; serve de marcador e difere quanto ao tipo de frase (frases afirmativas, exclamativas, imperativas, interrogativas); é um marcador de advérbios (depressa, devagar, delicadamente, abruptamente, etc.) e adjetivos; marca distinções fonológicas importantes como sejam os pares mínimos. Por outro lado, a expressão facial não gramatical é semelhante às expressões que são utilizadas para comunicar (Morais et al., 2011). Também para Correia (2009), este parâmetro, adquire funções semelhantes à entoação e às variações suprasegmentais das línguas orais e é colaborador na marcação de diferentes tipos de discursos, como interrogativos, exclamativos ou declarativos. Na LGP verifica-se a expressão facial em diferentes áreas de articulação, como por exemplo, “(...) (a) cimo da cabeça, (b) testa, (c) têmporas, (d) olhos, (e) nariz, (f) bochecha, (g) orelha, (h) boca, (i) lábios, (j) queixo, (l) pescoço, (m) ombro, (n) esterno, (o) meio do tronco, (p) abdómen, (q) braço, (r) antebraço, (s) perna.” (Morais et al., 2011, p.38), assim como pode executar diferentes movimentos, que constam na tabela 1.

Rosto	Cabeça	Rosto e cabeça	Tronco
Parte superior: Sobrancelhas: franzidas (fechadas) e levantadas (abertas); Olhos;	Movimento para frente e para baixo (sim) e para os lados (não); Inclinação para a frente, para o lado e trás;	Cabeça projectada para a frente, Olhos levemente cerrados e sobrancelhas franzidas ou levantadas; Cabeça projectada para trás e olhos; Cabeça em rotação;	Balanceamento alternado dos ombros; Balanceamento simultâneo dos ombros; Balanceamento de um único ombro.

Tabela 1: Movimentos da Expressão Facial (Morais et al., 2011)

No entanto, o significado de um gesto não se encontra especificamente num dos cinco queremas (configuração de mão, movimento, orientação, localização e expressão não manual) isoladamente ou na combinação de apenas dois, mas sim na articulação de vários parâmetros (Morgado & Brito, 2020). Vejamos o exemplo do gesto “Mulher”: a configuração de mão realiza-se com todos os dedos, mas apenas o indicador é levantado, localiza-se na face direita do emissor, e com o movimento do dedo indicador a deslizar na face, a palma da mão está virada para a esquerda e utiliza-se expressão não manual com a língua dentro da boca encostada à bochecha (Correia, 2014).

Por sua vez, a Sintaxe corresponde às regras para a realização de frases, e a LG usa uma estrutura específica e distinta daquela que é usada com a Língua Portuguesa (Correia, 2014; Mesquita & Silva, 2009; Morgado & Brito, 2020). Na LGP, a sequência que predomina é sujeito SOV (sujeito-objeto-verbo) e em OVS (objeto-verbo-sujeito) (Correia, 2014; Mesquita & Silva, 2009; Morgado & Brito, 2020). Vejamos o exemplo da frase em Português: “Eu vou para casa.”, em LGP ficaria “CASA EU VOU.” em OSV ou “EU CASA VOU.” em SOV. Na frase em PT “O gato come o peixe”, em LGP ficaria “GATO PEIXE COMER.” em SOV, ou “PEIXE COMER GATO.” em OVS (Correia, 2014; Mesquita & Silva, 2009).

Perante a informação acima descrita, Sutton-Spence & Woll (1998) e Sandler & Lillo-Martin (2006) afirmam que esta componente gramatical das línguas visuais é um fenómeno flexível (cit. por Silva, 2023). Por vezes, existe dificuldade em definir uma estrutura sintática para a LG pela “(...) forma como se organiza o discurso como se dispõe no espaço e, acima de tudo, com a importância que se dá ao que deve surgir primeiro e de seguida.” (Silva, 2023, p.130). Poderá, pois, ocorrer o fenómeno de topicalização, que se descreve como a deslocação dos elementos sintáticos na frase considerados visualmente mais relevantes. O Surdo entende o mundo através da visão e por isso, “(...) é natural que ele priorize os elementos que vê em primeiro e que, conseqüentemente, esse seja o tópico da frase.” (Silva, 2023). Assim, a ordem frásica que LGP pode seguir é a ordem SOV ou OVS.

Segundo estudos da morfologia desta língua visual, é possível identificar três tipos de gestos - os icónicos, os referenciais e os arbitrários. Os gestos icónicos são aqueles que são reasentados através da forma de um objeto ou através do uso da configuração da mão para representar o próprio objeto e que lhe é atribuído dimensão e forma ou ação. Os gestos referenciais são utilizados para representar os pronomes pessoais, partes do vestuário ou do corpo (Costa, 2014) e caracteriza-se por apontarem para o referente real ou para o espaço que represente a realidade (Valadares, 2012). Por sua vez, os gestos arbitrários são os que não incluem qualquer tipo de relação direta com o conceito que possui (Costa, 2014).

Da mesma maneira que as línguas orais, as línguas gestuais apresentam a capacidade de criação de novos vocábulos, à medida que houver a necessidade de exprimir conceitos de novas realidades (Correia, 2009), assim, existem processos de formação de palavras divididos em produtividade e criatividade. Da produtividade destaca-se a formação de palavras por: (i) derivação, na qual surgem vocábulos a partir de outros que já existem, como no exemplo do gesto de “porta e abrir a porta”; (ii) composição na qual ocorre a combinação de gestos que já existem sem que haja a perda de fonemas, que se subdivide por justaposição (exemplo de prédio - Casa + o classificador altura da casa) e por aglutinação como no caso do gesto “carnívoro” (carne + comer) (Silva, 2012; Valadares, 2012). Para além dos processos de formação de palavras apresentados anteriormente, também se destaca o Processo Datilológico, que corresponde à soletração com os dedos no espaço através do uso de diferentes configurações de mão que se usa para soletrar o nome das pessoas, cidades ou países, vocabulário técnico e científico que não tenham tradução direta para LGP (Mesquita & Silva, 2009; Silva, 2012).

Para além das características gramaticais apresentadas, a LGP possui um estatuto sociolinguístico inerente a uma comunidade linguística própria - a Comunidade Surda (Sousa, 2021). A Comunidade Surda ou o povo Surdo é um grupo minoritário que procura uma identidade não ouvinte, desenvolvendo a LG e a sua cultura no quotidiano. Dela fazem parte pessoas Surdas que têm a LG como língua materna; os pais, familiares, crianças e jovens Surdos com conhecimento da LG; pessoas surdas que adquirem a surdez durante a escolaridade e profissionais e amigos que se relacionam com Surdos (Jokien, 2006 cit. por Morais, 2019).

Por sua vez, a Cultura Surda é um termo desenvolvido na década de 1970 com o intuito de dar expressão à crença de que as comunidades surdas possuem os seus próprios modos de vida (Ladd, 2013). As pessoas surdas possuem uma ligação com a LG, uma vez que estas são possuidoras dessa língua e, conseqüentemente, de uma cultura própria (Almeida, 2021; Ladd, 2013). Em Portugal, a LGP é, pois, a língua natural da Comunidade Surda (Freitas, 2019). A cultura surda pode ser descrita como a forma pela qual a pessoa surda “(...) entende o mundo e modifica-o a fim de tornar acessível e habitável, ajustando-o às suas perceções visuais.” (Strodel,

2013, cit por Cruz et al., 2021, p.226). O povo Surdo vivencia a sua cultura e cria artefactos culturais, que pode estar relacionado com a LG, com a vida social e desportiva, com diferentes artes e a vida política (Cruz et al., 2021).

3- Os Classificadores da Língua Gestual

Partindo deste princípio, e após uma breve contextualização sobre a LGP, a sua inserção no ramo das políticas educativa, da educação, e as suas componentes gramaticais, é apresentado a temática central deste trabalho: os classificadores da LGP.

Os classificadores correspondem a um fenómeno linguístico que representa e/ou descreve visualmente objetos, pessoas, ações, movimentos e trajetórias de forma icónica (Brochado & Silva, 2009; Cruz et al., 2021), e podem ser usados para “(...) retratar relações espaciais entre as pessoas, animais ou objetos, a duração ou a forma do movimento de uma determinada entidade como está aí supramencionado.” (Carmo, 2018, p.17). Estes morfemas também podem ser usados para especificar o movimento e a posição de objetos, pessoas ou para realizar descrições visuais, sendo por isso, produzidos pela natureza visual característica da LG (Carmo, 2018). Vejamos o exemplo: para realizar o gesto de beber água de um copo ou beber chá temos que descrever a ação de acordo com as suas características. Embora o verbo seja o mesmo, a forma de beber é distinta, e isso pode-se verificar no uso da configuração de mão.

CL verbal “beber” água de um copo: <https://youtu.be/t6qjf8f3sWk>

CL verbal “beber” chá: <https://youtu.be/BoezGWm4qPg>

Os classificadores não são morfemas universais, visto que diferem de Língua Gestual para Língua Gestual, como no caso do da ASL, British Sign Language (BSL), Australian Sign Language (AUSLAN), Hong Kong Sign Language, entre outras (Carmo, 2018; Schembri, 2003). De facto, o uso de Classificadores depende da identidade cultural dos seus usuários. Vejamos o exemplo de “andar de avião” em LGP e em ASL.

CL de avião em LGP: https://youtu.be/FYg9ijzd_fA

CL de avião em ASL: <https://youtu.be/aYStWhgCLsQ>

Os classificadores estão presentes em todas as Línguas Gestuais (Silva, 2023). Estes “ (...) são estruturas morfémicas que se comportam como gestos, (...)” e que são usados para descrever, substituir e especificar e qualificar pessoas, animais e objetos e também incorporam ações a estes referentes (Nascimento & Correia, 2011, p.107). São, pois, considerados como unidades essenciais para a gramática da LG (Carmo, 2016). Por outras palavras, os classificadores correspondem a um fenómeno linguístico que representa visualmente um objeto e as ações, com características convencionais de forma arbitrária (Quadros et al., 2009). Para corroborar

estas afirmações, o autor Supalla (1982, p.33) afirma que um classificador é um “ (...) morpheme that marks certain characteristics of an object”.

No entanto, autores como Supalla (1982), Allan (1997 cit. por Godoi, 2015) e Schembri, (2003) apresentam definições diferentes sobre esta temática. O autor Supalla, (1986) quando se refere ao classificador usa os termos verbos de movimento e verbos de localização e destaca o corpo e as mãos como agentes que indicam o referente ou o agente da ação. Allan (1997, cit. por Godoi, 2015, p. 404) afirma que um classificador é um morfema que se encontra afixado a um item lexical, o que lhe atribui a propriedade de funcionar como nome, adjetivo, advérbio de modo ou locativo, mas que se incorporam especialmente no verbo ou no adjetivo. Estes “(...) funcionam como partes dos verbos nas frases, sendo chamados de verbos de movimento e de localização.” Por último, Schembri (2003, p.4) afirma que os classificadores “(...) are generally known as classifiers signs or simply classifiers, whereas elsewhere they have been variously referred to as classifiers verbs or verbs of motion and location.” E que apresenta uma preferência por se referir aos verbos como “(...) polycomponential verb.” Este tipo de verbos é caracterizado pelo autor como construções que possuem carácter verbal, assim como possuem um papel adjetival.

Os classificadores, segundo a morfologia das línguas gestuais, realizam-se da mesma forma que um gesto simples: são constituídos pelos mesmos componentes (CM, OR, LOC, MOV, ENM) e obedecem às regras de construção (Carmo et al., 2017; Nascimento & Correia, 2011). São, pois morfemas livres possuidores de informação semântica, e podem representar um sintagma nominal ou um sintagma verbal (Carmo, 2018; Nascimento & Correia, 2011).

De todos os constituintes do gesto descritos anteriormente, a configuração de mão representa um papel de destaque quando se trata dos classificadores das línguas visuais (Nascimento & Correia, 2011; Zwitserlood, 2012). De facto, as diferentes formas que as mãos assumem “(...) determinam os referentes principais a serem classificados.”, no entanto, esta componente só por si não constitui o classificador (Nascimento & Correia, 2011, p.108). Os autores Sandler & Lilo-Martin (2006) partilham da mesma opinião, e ainda afirmam que o uso simultâneo da mão não dominante representa um classificador independente, um segundo objeto com o qual o primeiro (mão dominante) interage. No entanto, para alguns autores a CM, quando relacionada com os classificadores, é vista como “(...) morphologically complex unit rather than a single morpheme.” (Boyes-Braem 1981; Engberg-Pedersen, 1993; Schick, 1987; Shepard-Kegl, 1985; Supala, 1982, 1986, Walln 1990, cit por Schembri, 2003, p.18). Supalla (1982) o autor afirma que cada um dos dedos das mão, o polegar e o antebraço atuam como morfemas separados em alguns tipos de classificadores, como no caso do Classificadores de Tamanho e Forma (Size and Shapes Classifiers - SaSSes).

Para além do uso da CM, o parâmetro do movimento também tem um papel de destaque, visto que é com este que é possível descrever as características do referente - descrevê-lo quanto à forma e tamanho e para descrever a sua ação (Araújo & Ferreira, 2016).

Os classificadores permitem que a comunicação seja mais rápida e ágil e muitos deles são icónicos devido às semelhanças entre a sua forma ou tamanho do objeto a ser referido (Araújo & Ferreira, 2016).

Existem vários estudos relacionados com os classificadores de diversas línguas gestuais, dos quais destacamos os de Bernardino (2012) com a Língua Gestual Brasileira (Libras), Hammer et al. (2015) com a Língua Gestual dos Países Baixos e os de Tang & Li (2018) com a Língua Gestual de Hong Kong (HKLS) e o Cantonês.

Bernardino (2012) no seu estudo sobre a temática dos classificadores da Língua Gestual Brasileira (Libras), estudou o uso destes morfemas por cinco adultos surdos, utilizadores da Libras há vários anos. Como objetivo de estudo pretendeu-se "(...) descrever como surdos usuários de Libras nativos e não nativos usam classificadores em verbos de movimento (VM) e verbos de localização (VL)." (p.251). Como dito anteriormente, neste estudo participaram cinco pessoas surdas, das quais dois adquiriram a Libras após os sete anos de idade, outros dois adquiriram a língua gestual até aos seis anos de idade e um deles é "(...) sinalizador nativo (...)" (p.259). Para a obtenção dos resultados foi utilizado um teste intitulado de Real Objects Task, que consiste num conjunto de vinte e sete itens, com a duração de trinta minutos, sendo que um vídeo é apresentado ao participante enquanto é filmada a sua resposta. Algumas tarefas neste teste possuem movimento, enquanto que outras são imagens estáticas e todas precisam de ser representadas através do uso de classificadores com VM e VL, segundo diferentes categorias como CLs de partes de corpo, CLs de entidade, CLs de corpo, entre outros, sendo que de vinte e sete itens, onze imagens solicitavam a execução de um classificador de VM e dezasseis. Neste estudo foi possível verificar que "Todos os sujeitos responderam aos estímulos usando um verbo de movimento (VM) ou um verbo de localização (VL) com classificadores na maioria das vezes." (p.263), e apenas 1,48 % das respostas não corresponderam a um VM ou VL. Verificou-se também que as configurações de mão executadas para representar os CLs de VM e de VL "(...) apresentaram certa variação entre sinalizadores e dentro das produções dos sinalizadores." (p.264). Por vezes, nas respostas que os participantes realizavam, a CM escolhida "(...) variava conforme o que o sinalizador via no estímulo ou o que ele/ela queria enfatizar (...)" (p. 265), o que demonstrou uma variação no uso desse querema para a mesma resposta.

Os autores Hammer et al. (2015) realizaram um trabalho de investigação no âmbito dos classificadores, através do qual pretenderam conhecer como é que os alunos surdos com pais ouvintes adquirem os classificadores da Língua Gestual dos Países Baixos. Assim, este estudo

contou com a participação de quatro alunos surdos, entre os 5 e os 6 anos, que frequentam o 2º ano numa escola para alunos surdos. Para a obtenção dos resultados, foram realizadas algumas atividades que tiveram início com o contar da história “‘Frog, where are you?’, posteriormente foram realizadas conversas sobre a história e foram gravadas, e foram realizadas a transcrição das respostas através do ELAN que continha o uso de classificadores. O EUDICO Linguistic Annotator, correspondente à sigla ELAN, permite gravação de áudio e vídeos detalhados e organizados hierarquicamente para transcrições, traduções e outras anotações (Gerstenberger et al., 2017). De seguida, a análise dos classificadores realizados pelos alunos passou por uma análise, na qual, se identificava o tipo de classificador usado, ou seja, um “(...) Entity Classifier (...)” usado “(...) with movement and location components in a classifier construction to show the movement or location of an entity.” (p.1) e um “(...) Handling Classifier (...)” que “(...) reflects certain formal characteristics of the handled object in a signed sentence with a transitive verb.” (p.1). Foi possível concluir com este estudo, que os alunos surdos conseguem executar os classificadores após estarem expostos à Língua Gestual durante três anos, e que dos erros cometidos verificou-se que estes estão relacionados com a configuração de mão.

Por sua vez, Tang & Li (2018) realizou um estudo que se foca na Língua Gestual de Hong Kong (HKLS) e no Cantonês, e pretendeu investigar como é que crianças surdas bilingues bimodais, filhas de pais ouvintes, desenvolvem a morfologia verbal e a ordem frásica, através do uso de classificadores da Língua Gestual de Hong Kong. O ambiente escolar em que estas crianças estão inseridas oferece a aprendizagem de duas línguas- a Língua Gestual de Hong Kong, e o Cantonês sendo que cada uma delas apresenta regras gramaticais específicas. Para a realização deste estudo contaram com a participação de quinze elementos com as características acima apresentadas e foram divididos em quatro grupos segundo o tempo de exposição à HKSL. O primeiro grupo foi composto por elementos expostos à língua há sete anos, o segundo grupo seis anos, o terceiro grupo cinco anos, e o quarto grupo quatro anos. Para a parte prática deste estudo foi utilizado uma atividade de descrição de imagens, em que participantes tinham de descrever um conjunto de dezasseis imagens em HKSL: “(...) six pictures for locative existential constructions, six for motion directional constructions and four for transitive classifier constructions.” (p. 10). Como resultados deste estudo, foi possível verificar que “(...) movement of the classifier on the dominant hand toward that on the non-dominant hand (MVR) (...)” (p.10) “(...) of locative existential predicates turned out to be the most difficult for all children (...)” (p.12); que os grupos 3 e 4 tiveram dificuldades “(...) to produce a classifier predicate and used other lexical verbs (e.g., HAVE) or failed to realize the verb “be located” using a small downward movement. In the latter case, they adopted a long downward movement

which bears other predicate meanings.” (p.12). Os erros descritos foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo em que se verifica “(...) a lack of use of classifier predicates, especially in locative existential predicates (...)” (p.12), também se verificou “(...) a lack was observed only in transitive and locative existential predicates (...)” (p.12), e por fim, verificou-se o uso incorreto da ordem das palavras, ou seja, SVO em vez de SOV/OSV; no segundo grupo os erros estão relacionados como a forma que as crianças “(...) encode events or states realized by movement with classifier morphemes.” (p.12), sendo estes erros considerados como erros “(...) morpho-phonological (...)” (p.12). É possível concluir neste estudo que “(...) despite relatively late exposure to HKSL, these children are able to produce classifier constructions based on an OSV order (...)” (p.18) e que a exposição que os alunos têm às duas línguas verifica-se pelo uso da ordem das palavras SVO e pela escolha de verbos lexicais. Esta exposição às duas línguas que as crianças vivenciam e a influência que o Cantonês exerce na HKSL, ou vice-versa, dá-se pelo nome de “(...) crosslinguistic interaction (...)” (p.18).

3.2- Os Classificadores da Língua Gestual Portuguesa: diferentes tipos

Estudos realizados ao longo do tempo sobre esta temática, apresentam-nos diferentes tipos de Classificadores (Carmo, 2018). Assim, diferentes autores como Supalla (1982), Araújo & Ferreira (2016), Nascimento & Correia (2011) e Carmo (2018) abordaram essa temática, como se pode verificar neste capítulo.

Para Supalla (1982) os classificadores da Língua Gestual Australiana (AUSLAN) podem ser caracterizados em Classificadores de Tamanho e Forma (Size and Shape - SaSSes) e em Classificadores Semânticos. O primeiro grupo de classificadores consiste na utilização da mão, dos dedos da mão e do antebraço como morfemas quando combinados de uma forma específica. A utilização deste tipo de classificadores representa as características do referente quanto à forma e ao tamanho. Os Classificadores Semânticos, em comparação com os classificadores anteriores, estes são mais abstratos no que se refere à representação de objetos. Estes referem-se aos objetos “(...) on the basis of the semantic categories the objects belong to.” (p.39) e não representa características tão visuais do referente. Este autor também é mencionado na obra de Sandler & Lilo-Martin (2006) e acrescenta que existe um terceiro classificador, o “handing classifier” que representa a configuração de mão que é utilizada quando se segura num objeto ou para imitar qualquer outro instrumento.

Por sua vez, na obra de Araújo & Ferreira (2016), os Classificadores da Língua Gestual Brasileira (Libras) dividem-se em Classificadores descritivos e que se subdivide em classificadores locativos; e os Classificadores de plural, instrumentais e de corpo. Os primeiros, os CL descritivos estão relacionados com as imagens, os objetos animados ou inanimados, e são descritos de acordo com “(...) som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, “olhar”, sentimentos

ou formas visuais, bem como a localização e a ação incorporada ao classificador”. (p.8). Por sua vez, os classificadores descritivos locativos são os que envolvem uma ação que determina o objeto (Araújo & Ferreira, 2016), ou seja, são usados para referenciar objetos num determinado lugar, como por exemplo descrever uma prateleira onde estão copos ou livro (Puhl et al., 2018). Os classificadores de plural são utilizados para “(...) demonstrar o movimento ou a posição de um número de objetos, pessoas ou animais.” (Castro, 2012, p.97). Este número pode ser determinado ou indeterminado, como por exemplo no classificador de três pessoas a andar (número determinado) ou no classificador de uma fila de pessoas; vários carros estacionados. Os Classificadores instrumentais são utilizados para “(...) demonstrar ações de segurar, apertar, erguer, carregar e manusear objetos ou pessoas e animais (...)”, e podem também estar relacionados com a forma do referente a ser manuseado (Castro, 2012, p.94), como por exemplo puxar uma gaveta, pintar uma parede, abrir uma porta, entre outros (Puhl et al., 2018). Por fim, os classificadores de corpo são utilizados para retratar “(...) uma parte específica do corpo em uma posição determinada ou fazendo uma ação (...)” (Castro, 2012, p.98), no qual a CM representa a parte do corpo, como por exemplo, as orelhas de um cavalo, a posição das pernas de uma pessoa sentada, a boca de um hipopótamo a abrir, entre outras (Castro, 2012; Puhl et al., 2018)

Apesar das diversas abordagens para descrever os diferentes tipos de classificadores, para a realização deste trabalho foi usada a definição e classificação dos classificadores segundo o estudo de Nascimento & Correia (2011) que também consta na obra de Carmo (2018). Assim, os Classificadores Nominais dividem-se em dois grandes grupos: classificadores nominais e classificadores verbais. Estes, por sua vez, subdividem-se em várias categorias, sendo que os Classificadores nominais dividem-se em descritivos, atributivos e especificadores. Por último, os Classificadores Verbais podem ser realizados sozinhos ou combinados com outros classificadores nominais e, por isso, há vários subgrupos que combinam com outros constituintes, como por exemplo com sintagmas nominais adjetivados.

Descrevem-se então, os classificadores nominais descritivos, que como o nome indica, descrevem e classificam “(...) entidades ou partes de entidades de toda a natureza (...)” (Nascimento & Correia, 2011, p.109). Estes permitem “(...) incorporar qualidades, características atributivas, atributos “(...) ao referente e descrevê-lo (Nascimento & Correia, 2011, p.110). Exemplos desse tipo de classificadores podem ser: “(...) indivíduos animados/inanimados; animais; aves; insetos; plantas; objetos de toda a natureza; meios de transporte; elementos/fenómenos da natureza; superfícies; paisagens; sentimentos e lugares.” (Carmo, 2018, p.20).

Através deste grupo surgiram os classificadores nominais atributivos, uma vez que, foi possível incorporar características, atributos e qualidades ao referente a ser classificado (Nascimento & Correia, 2011). Assim, nestes classificadores fazem parte as seguintes características:

Forma- (...): plana, reta, curva, ondulada, abaulada, silhueta, regular, irregular, espiralada, helicoidal, zigzagueada, quadrada, redonda, oval, triangular; Tamanho- de comprimento (comprido, curto); de largura (largo, estreito); de altura (alto, baixo); de tamanho (grande, pequeno, microscópio); Textura- macia, áspera, vazia; Consistência- líquida, pastosa, cremosa, maciça, mole, dura; Espessura- grossa, fina, média, gordo; Tonalidade- clara, escura, desbotada, viva, colorida, opaca, transparente; Odor- perfumado, fétido, inodoro; Paladar- doce, salgado, amargo, azedo, saboroso; Estado- preso, livre, novo, velho; Emoção- tristeza, alegria, nervosismo, bravura, amabilidade (Carmo, 2018, p 20-21).

Posteriormente, surgem os classificadores nominais especificadores que diferem dos classificadores anteriores, pois o seu objetivo não é atribuir características ao referente a ser classificado, mas sim “(...) especificam a localização, o arranjo ou a trajetória e direção.” (Nascimento & Correia, 2011, p.111). Apresenta-se então alguns exemplos destes classificadores:

Localização de elementos- número de residência, número em camisa, título em livro; Fumo de cigarro subindo, fumo de cigarro espalhando; Automóveis espalhados, automóveis em estacionamento em espinha e estacionamento em paralelo; Cadeiras em círculo, cadeiras enfileiradas; Quadros em ordem, quadros espelhados; Pratos encaixados no escorregador; Talheres postos na mesa; Trajetória e direção dos referentes para cima, para baixo, para a frente, para trás, para esquerda, para a direita. (Carmo, 2018, p.21-22).

Por último, pode-se descrever os classificadores verbais como “(...) predicados completos, podem realizar-se sozinhos ou combinados e ao mesmo tempo com outros Classificadores nominais.” (Carmo, 2018, p,22). No entanto, é impossível que haja uma ocorrência de dois classificadores verbais simultaneamente. Este grupo de classificadores estão agrupados em vários subgrupos, que são resultado de combinações de um CL verbal com outros constituintes, como “(...) sintagmas nominais adjetivados, na posição de sujeito objeto instrumento e locativo, adjuntos adverbiais de modo, adjuntos adverbiais consecutivos e a marcação de aspeto.” (Nascimento & Correia, 2011, p.112). Vejamos os seguintes exemplos de classificadores em que se associa os CL verbais e os CL nominais, na obra de Carmo (2018, p.24):

- “Ação: o andar de um animal, ave, o rastejar da cobra, o deslocar de um veículo, o lavar de diferentes referentes: as mãos, a loiça;
- Ação e Instrumento: Pregar com o martelo, furar com furador;

- Ação, Objeto e Instrumento: Furar a parede com berbequim, fazer um buraco com a pá, escovar os dentes, escovar a roupa, escovar os sapatos;
- Ação e Locativo: Escrever no papel, no teclado, no telemóvel, no quadro;
- Ação, Sujeito e Locativo: Carro a cair numa ravina, moto a bater numa parede, pássaro a pousar na cabeça;
- Ação, Instrumento e Locativo: pintar a parede (com rolo ou com pincel), pintar com lápis no papel;
- Ação, Objeto e Locativo: Cortar árvore na floresta, pôr o copo sobre a mês, colocar a comida no forno;
- Ação, Sujeito e Modo: A cabeça a bater no chão, levemente, fortemente, bruscamente;
- Ação, Sujeito, Modo e Locativo: Gotas de chuva a cair levemente, a cair rapidamente
- Ação, Sujeito, Modo, Aspeto e Locativo: Pessoa a andar devagar, depressa, a cair, a subir devagar, subir rapidamente, a pular.

Como se pode verificar através da leitura anteriormente realizada, e seguindo as palavras de Silva (2023, p.107), os classificadores “(...) são estruturas bastante ricas e produtivas cuja utilização é extremamente produtiva precisamente por incluírem muita informação linguística, sendo, como já foi referido, um recurso bastante utilizado nas línguas visuais.”

ESTUDO EMPÍRICO

4- Metodologia Utilizada

A investigação científica corresponde a um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo em que vivemos. Também é um método que permite a aquisição de conhecimentos e de encontrar respostas para as questões que necessitam de uma investigação, pois esta permite explicar e prever factos, acontecimentos ou fenómenos (Fortin, 2000). Assim, neste capítulo é descrito a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo. É também apresentado a pergunta de partida que norteou este trabalho, os objetivos de investigação e aprofunda-se a descrição do estudo, designadamente quanto à caracterização dos participantes, aos instrumentos adotados para a recolha de dados, ao seu tratamento e à análise efetuada.

A escolha da temática abordada é resultante de um período de Prática de Ensino Supervisionada, em diferentes Escolas de Referência para a Educação Bilingue, inserida no Mestrado em Ensino da LGP. Ao longo deste tempo foi possível contactar com diferentes níveis de escolaridade, diversos contextos, conhecer múltiplas crianças surdas e aplicar o Programa Curricular de LGP desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, e isso levantou as questões inerentes a este estudo. Assim, surgiu a realização deste trabalho que se incide numa metodologia de Investigação-Ação.

4.1- Tipo de Estudo Utilizado

A investigação ação (I-A) é uma metodologia que existe nas ciências sociais com base empírica na qual se associa a teoria (pesquisa) e a prática (ação) e que estabelece uma relação de colaboração mútua entre pesquisador e pesquisado (Fonseca, 2012); são estratégias com o intuito de melhorar a prática educativa e social, em diversos campos (Coutinho et al., 2009). Essa definição também é partilhada por Latorre (2003, p.24) com enfoque na área da educação, que afirma que esta metodologia é “(...) una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, en la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.”

Este tipo de metodologia de Investigação permite, segundo Latorre (2003), articular a investigação, ação e formação; aproximar a realidade estabelecendo ligação entre mudança e conhecimento; tornar os professores protagonistas da pesquisa (Latorre, 2003). De facto, a I-A pode ser aplicada em contexto educativo e é considerada como a metodologia de investigação que mais se aproxima do meio educativo, na qual o professor é o investigador e é também uma forma de ensino (Coutinho et al., 2009). Como foi referido anteriormente, na I-A existe uma relação entre a prática e a reflexão, sendo que, no ensino existe uma independência, pois a

prática educativa gera vários problemas para resolver, questões para responder, incertezas, e por isso, oportunidades para refletir.

Para além das indicações acima descritas sobre a I-A, o momento em que este se verifica permite classificar esta metodologia de diferentes formas, segundo Schön (1983). Assim, destaca-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, nas quais o professor está presente nas atividades como investigador das atividades. A reflexão na ação decorre durante a prática letiva, na qual faz parte um processo de observação; a reflexão sobre a ação acontece após a prática educativa e propõe rever as operações efetuadas; a reflexão sobre a reflexão na ação tem o objetivo de contribuir para o desenvolver, aperfeiçoar ou alterar as práticas educativas, perspetivando novas práticas que permitem ao professor compreender os acontecimentos provenientes às suas ações educativas e encontrar soluções para os problemas que possam aparecer (cit. por Coutinho et al., 2009).

Este trabalho de investigação, como mencionado, foi desenvolvido em contexto de sala de aula, com alunos do Segundo Ciclo (sexto ano) numa Escola para Educação Bilingue localizada na zona centro de Portugal e na qual foi aplicado um jogo sobre os Classificadores da LGP. É, pois, segundo, Schön (1983 cit. por Coutinho et al., 2009) um estudo prático de reflexão na ação, pois decorreu durante a lecionação de uma aula e realizou-se um processo de observação pela professora-estagiária. Permitiu, também, estabelecer uma relação de cooperação entre a professora-estagiária (pesquisador) e os alunos Surdos do sexto ano (pesquisado), bem como estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem.

4.2- Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo

Como foi referido, o problema que está na base deste trabalho de investigação encontra-se ligado à execução de diferentes tipos de classificadores da Língua Gestual Portuguesa, através da interpretação de imagens em cartões por alunos Surdos do sexto ano de escolaridade, que frequentam o Ensino Bilingue.

Assim, surge a pergunta de partida: “De que forma é que os alunos Surdos filhos do 2º ciclo executam os classificadores?” E, como objetivo geral pretende-se compreender qual a forma de execução dos classificadores da LGP pelos alunos surdos e deste modo analisar as suas respostas quanto ao uso dos diferentes constituintes do gesto. Como objetivos específicos, pretendeu-se:

1. Conhecer o percurso escolar, contexto educativo e contexto familiar dos alunos Surdos do Segundo Ciclo, turma do sexto ano;
2. Verificar o uso dos diferentes componentes do gesto (queremas);
3. Aplicar o jogo dos classificadores, dando liberdade de expressão;

4. Identificar os classificadores executados com erros e classificá-los;
5. Contribuir para um conhecimento mais alargado da comunidade escolar e na sociedade em geral, sobre a execução dos classificadores pelos alunos surdos do 2º ciclo;

Após a definição da pergunta de partida e dos objetivos, apresenta-se no capítulo seguinte o local onde se inseriu o estudo, os participantes que permitiram a aplicação deste trabalho e a sua caracterização.

4.3- Local e Participantes do Estudo

Este trabalho de investigação foi desenvolvido numa escola bilingue na zona centro de Portugal. Esta escola é uma instituição pública pertencente a um largo agrupamento de escolas, e que se preza pela prática inclusiva e por responder a diferentes públicos. É, por isso, uma escola que possui uma resposta educativa para Domínio da Visão e para a Educação Bilingue. Sendo esta escola uma instituição de referência para a Educação Bilingue, possui a implementação deste tipo de ensino, assegura o desenvolvimento da LGP como primeira língua e o desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita como língua segunda. Apresenta, ainda, espaços de reflexão e formação de LGP, para que haja um trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

A amostragem de um estudo corresponde a um grupo de pessoas ou de uma população que é selecionada com vista a obter informações relacionadas com um fenómeno (Fortin, 2000). Para a realização deste estudo foram encontrados alguns percalços, dos quais a seleção da população. Inicialmente pretendeu-se aplicar este estudo ao 1º Ciclo, mas não foi possível por não haver parecer positivo dos Encarregados de Educação. Com o período de Prática de Ensino Supervisionada e o ano letivo a findar, tornou-se imperativo aplicar este jogo a uma turma de alunos Surdos, tendo em conta a temática a abordar e a sua inserção no Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Assim, o desenvolvimento deste estudo teve início com um pedido de autorização para realização do jogo com os responsáveis do agrupamento em que se insere a escola, bem como à docente de LGP do 2º Ciclo, da turma do sexto ano. E, posteriormente, aos Encarregados de Educação dos alunos (apêndice 1).

Com o parecer positivo dos Encarregados de Educação dos alunos do sexto ano, foi possível realizar a parte prática deste estudo, sendo que estes alunos correspondem à amostragem. A turma do sexto ano é constituída por três pessoas, duas do sexo masculino (A e B) e uma do sexo feminino (C), com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Trata-se de uma amostragem por conveniência e não representativa, e por isso, os resultados não podem ser generalizados. No entanto, a ação deste estudo apenas contou com a participação

da aluna C, uma vez que os outros dois alunos tiveram atividades extracurriculares e não compareceram na aula lecionada. Para além disso, e como mencionado em cima, com o ano letivo a findar não houve a possibilidade de remarcar uma aula para a participação de todos os alunos. Apesar desse fator, procede-se à caracterização dos alunos da turma, com especial relevo para a aluna C.

O aluno A é do sexo masculino e tem onze anos. Apresenta surdez neurossensorial bilateral profunda e é portador de implante coclear bilateral. No contexto educativo não apresenta dificuldades significativas, tem um bom discurso em LGP, boa capacidade de compreensão e de expressão. No contexto familiar, o aluno é filho de pais ouvintes e comunica através do Português oral.

O aluno B é do sexo masculino e tem doze anos. Apresenta surdez neurossensorial bilateral profunda e é portador de Implante Coclear bilateral. No contexto educativo o aluno apresenta boa capacidade comunicativa e de compressão. Tal como o aluno A, o aluno B é filho de pais ouvintes e comunica através do Português oral.

A aluna C é do sexo feminino, tem doze anos, apresenta surdez biliteral profunda e é portadora de implante coclear bilateral. No contexto escolar, a aluna apresenta um bom desenvolvimento linguístico e boa capacidade comunicativa. A professora de LGP afirma que a aluna apresenta: “(...) um bom desenvolvimento geral, mas tem alguma influência do português no seu discurso e apresenta alguma hesitação nas respostas a dar.” Descreve-a também como uma aluna interessada nos conteúdos escolares, incluindo na LGP e que procura ser a aluna com o melhor desempenho escolar em comparação com os colegas. A aluna em situações que não conheça algum gesto ou tenhas dúvidas “(...) manifesta interesse em perguntar e recorre ao abecedário gestual para perguntar.” No entanto, a aluna apresenta o “(...) o Português oral em primeiro lugar e a LGP fica para segundo plano (...) mas manifesta interesse por aprender a LGP e esforça-se muito para aprender.” A docente também afirma que a aluna apresenta um bom pensamento lógico, que “(...) procura aprender as regras do Português, e depois manifesta interesse em saber como é que essas regras são aplicadas na LGP.” Em casos práticos, em que haja a informação em Português escrito, a aluna C, “(...) lê primeiro o que está escrito e depois vê a informação em LGP (...)”. No contexto familiar a aluna C é filha de pais ouvintes, que apesar de conhecerem o básico da LGP, comunica oralmente com os pais. Em ambos os contextos, familiar e escolar, “(...) prevalece sempre a comunicação oral, apesar de saber LGP e de ter contacto com a língua aqui.”

4.4- Recolha, Tratamento e Análise de dados

Após a descrição do Local e dos participantes neste estudo, procede-se à recolha, tratamento de dados que foi utilizado para a obtenção de resultados, e posteriormente, a sua análise.

4.4.1- Recolha de dados

Para qualquer tipo de estudo é necessário pensar nas formas de recolher informação que a própria investigação vai proporcionando. No caso da I-A há uma abordagem mista, uma vez que, se verifica a junção das perspetivas quantitativas e qualitativas, ainda que a última tenha maior relevância (Traqueia et al., 2014). Destaca-se assim os instrumentos de recolha de dados, segundo Latorre (2003, cit. por Coutinho et al., 2009): as técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e na análise de documentos. Por sua vez, as técnicas de recolha de dados são, para Traqueia et al (2014) influenciadas pelas questões de investigação, pelo tempo disponível, pela participação do investigador, e entre outros fatores. Estas podem ser os inquéritos por: (a) questionário; (b) entrevistas; (c) *focus group*. Também podem ser utilizadas a observação que permite presenciar a atuação dos participantes e a interação entre os mesmos no meio em que se inserem, e na qual o investigador também é participante podendo tirar notas organizadas através de (a) notas de campo (b) diário de bordo; (c) meios audiovisuais; (d) e análise de documentos oficiais e pessoais (diários, registos médicos).

Para este estudo, a atividade proposta pela professora estagiária consistiu na apresentação de um jogo em cartões com diversas imagens agrupadas entre si de acordo com os tipos de classificadores da LGP - classificadores verbais e classificadores nominais. Como se pode verificar na tabela do apêndice quatro, dentro desses grupos foram apresentadas diferentes imagens, mas com conceitos iguais.

Vejamos o exemplo das imagens na tabela dois, que correspondem aos classificadores verbais e pretendeu-se destacar a forma de locomoção segundo a imagem. Assim, o classificador correto a usar seria de uma galinha a andar, de uma tartaruga a nadar e de uma águia a voar. Por sua vez, na tabela três, o grupo de imagens corresponde aos classificadores nominais e implica a sua descrição. Todos os vídeos apresentados neste trabalho ilustram as repostas que a aluna executou, e que foram realizados pela professora-estagiária para salvaguardar a sua identidade.



Tabela 2: Imagens para o jogo dos classificadores da LG- Animais

Neste caso, a forma de locomoção corresponde ao conceito a ser classificado, e que depende do referente (animal) e do ambiente em que está inserido. É possível verificar diferentes animais que se movem de forma distinta e por isso, implica classificadores que destaquem essas diferenças. Os vídeos em baixo ilustram as respostas executadas pela aluna C correspondentes às imagens. A aluna, ao executar os classificadores para as primeira e terceira imagens teve um desempenho muito positivo e conseguiu captar a ação do referente. No entanto, na segunda imagem apresenta falhas, que serão analisadas e descritas na tabela quatro.

CL galinha forma de locomoção (andar): <https://youtu.be/eZaV26FBefY>

CL tartaruga forma de locomoção (nadar): <https://youtu.be/dSKVZLdsLtQ>

CL águia forma de locomoção (voar): <https://youtu.be/tdPw7WMjok8>

Por sua vez, como exemplo dos classificadores nominais apresentamos a tabela 3.



Tabela 3: Imagens para o jogo de classificadores da LGP-Sofás

A seleção das imagens foi realizada segundo os diferentes tipos de classificadores e o conceito que cada uma delas representa. Na tabela em cima pode-se verificar imagens de três sofás diferentes, das quais o conceito corresponde a “sofá”, no entanto cada um deles apresenta características distintas. Isto permite desenvolver um termo de comparação entre os objetos, e executar diferentes classificadores segundo o mesmo conceito.

Vídeo do CL nominal “sofá”: <https://youtu.be/RI-fPzkeEfQ>

Vídeo do CL nominal “sofá individual”: https://youtu.be/bVvw_aDt790

Vídeo do CL nominal “sofá em L”: <https://youtu.be/b0lCO-JZKjc>

A atividade, no total, agrupou setenta e cinco imagens para a execução dos classificadores, como se pode verificar pelo anexo sete. A aluna apresentou um desempenho muito positivo na realização da atividade, no entanto também executou algumas falhas. Para exemplificar a recolha de dados, a análise efetuada e demonstrar os resultados obtidos, foram

selecionadas algumas imagens dos grupos dos CL verbais e nominais. Assim, destaca-se nestes exemplos a boa execução dos classificadores da LGP, mas também as falhas cometidas, que embora em número reduzido, estão presentes.

A tabela para a recolha de dados e, posteriormente, a sua análise foi preenchida com a execução dos classificadores ao longo da realização do jogo, que se pode verificar no apêndice seis. Pretendeu-se analisar os gestos escolhidos pela aluna, verificar os queremas utilizados (CM, MOV, LOC, OR, ENM), retificar a interpretação e compreensão da imagem apresentada, os possíveis erros cometidos, entre outros aspetos considerados relevantes para o desenvolvimento deste estudo. Apresentamos, assim, um exemplo do registo efetuado na tabela, segundo as imagens apresentadas em cima.

Classificadores:	Classificador 1	Classificador 2	Classificador 3	Notas/Observações
CL verbal (galinha, tartaruga, águia)	CM, MOV, LOC, OR, ENM corretos + animal	CM, OR, ENM corretos MOV, LOC errado	CM, MOV, LOC, OR, corretos + animal	Excelente desempenho dos CL, Não apresentou dificuldades, respostas rápidas sem hesitação + gesto
CL Nominal (sofá, cadeira, sofá L)	CM, MOV, LOC, ENM, OR corretos; G+ cor+ tamanho+ nº de pessoas	CM, MOV, LOC, ENM, OR corretos; G + cor+ tamanho+ nº de pessoas	CM, MOV, LOC, ENM, OR + + cor+ tamanho+ nº de pessoas	Cl correto- especificou gesto, o nº de pessoas para cada um, cor formato, gesto

Tabela 4: Tabela com as respostas da aluna (Animais/Sofás)

Esta tabela descreve os exemplos dos classificadores verbais e nominais apresentadas nas tabelas dois e três. É possível verificar pelo preenchimento da tabela, dos classificadores verbais, que a aluna executou os classificadores corretamente através do uso dos cinco queremas, à exceção do classificador 2, que apresenta um erro significativo. A aluna ao executar a forma de locomoção da tartaruga usou um movimento semelhante a uma pessoa a nadar e executou o gesto à frente do corpo, o que alterou o seu significado, não correspondendo à imagem apresentada. Apesar deste erro, os restantes componentes do gesto (CM, OR, ENM) estavam corretos. Por sua vez, o preenchimento na barra dos classificadores nominais apresenta que a aluna C teve um desempenho muito positivo na execução dos classificadores. Apesar do objetivo do jogo ser a execução do classificador, a aluna descreveu o objeto, o número de pessoas que se podem sentar, a cor, e o formato.

4.4.2- Tratamento e análise de dados

Neste capítulo procede-se à apresentação do tratamento e análise dos dados obtidos através dos diferentes métodos de recolha, como o diário de bordo e do diálogo informal com a docente de LGP da turma do sexto ano (apêndice sete). Assim, de acordo com o método de recolha escolhido, a análise de dados foi efetuada através da consulta da tabela preenchida com as respostas que a aluna efetuou (apêndice nove).

Apresentamos então alguns exemplos das respostas que a aluna executou ao mostrar algumas imagens correspondentes aos classificadores nominais e verbais, bem como a sua

análise. Inicia-se então esta análise pelos classificadores nominais, que no exemplo que se segue pretende-se que a aluna descreva os objetos consoante as suas características, texturas, formatos, tamanhos, entre outros fatores que a aluna destacou.

Classificadores	Classificador 1	Classificador 2	Classificador 3	Notas/Observações
Classificadores Nominais				Conceito: cama
CL Nominal (cama, cama casal, beliche)	Gesto correto- CM, MOV, LOC, ENM, OR corretos; G + CL+ Tamanho	Gesto correto- CM, ENM, MOV, LOC., OR corretos; G + CL+ Tamanho	Gesto correto- CM, MOV, LOC, ENM, OR corretos;	CL correto; Respostas diretas e sem hesitação, não apresentou sentou dificuldades; gesto + CL+ tamanho

Tabela 5: Tabela com as respostas da aluna e imagens dos classificadores nominais (Cama)

Pelo preenchimento da tabela é possível verificar a execução dos classificadores nominais, associados às imagens apresentadas segundo o conceito de “cama”. A aluna, na primeira imagem, apresentou um desempenho positivo ao executar o classificador, usando a CM, OR, LOC, e MOV corretas. Na segunda imagem, a aluna também conseguiu efetuar o classificador correspondente à imagem, usando os cinco queremas corretamente. Por último, o classificador executado correspondente à imagem de um beliche apresentou a CM, MOV, LOC, ENM, OR corretos, bem como a posição das camas, ou seja, uma por cima da outra. De uma forma geral, a aluna conseguiu executar os classificadores sem apresentar dificuldades e sem hesitar, o que revela uma boa compreensão das imagens e boa capacidade de discurso linguístico. É de destacar que a aluna, antes da realização do CL destacou o gesto de “cama” em LGP e nas duas primeiras imagens e após o CL realçou o tamanho da cama. Assim, como se pode verificar pelo vídeo, as respostas apresentam a ordem: gesto da LGP, CL nominal e tamanho.

CL nominal cama de casal: <https://youtu.be/mddYfH2FKAQ>

CL nominal cama individual: <https://youtu.be/3pGBDzmakGE>

CL nominal beliche: <https://youtu.be/rXpvCQ9AMGE>

Classificadores	Classificador 1	Classificador 2	Classificador 3	Notas/Observações
Classificadores Nominais				Conceito: posição dos livros
CL Nominal (livros deitados, pé, empilhados)	OR, MOV, incorretos , LOC CM, ENM, corretos, + gesto	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos + gesto da LGP	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos, + gesto da LGP	CL incorreto- gerou confusão, descreveu-os em pé; dois CL corretos, gesto

Tabela 6: Tabela com as respostas da aluna e imagens dos classificadores nominais (Livros)

Por sua vez, ainda para os classificadores nominais, apresenta-se imagens diferentes, mas que requerem a descrição dos objetos segundo as suas características, texturas, formato, disposição, entre outros. Na primeira imagem apresentada, a aluna executou o classificador utilizado a CM, a ENM, a LOC, corretos. No entanto, a OR, e o MOV estavam incorretas, descrevendo os livros posicionados em pé, como na imagem seguinte, o que alterou o significado do classificador. Na apresentação da segunda imagem, a aluna executou o classificador de forma correta usando os cinco queremas adequados e descreveu os livros de acordo com a cor, grossura e formatos. Por último, na terceira imagem a aluna teve um desempenho positivo e usou os cinco queremas corretamente, detalhando os livros consoante a cor e formato. Em suma, a aluna apresentou alguma dificuldade na interpretação das imagens e por isso, não usou os queremas corretamente como se pode verificar na tabela do classificador 1. Apesar desta falha, a aluna executou os restantes classificadores de forma correta, interpretando bem as imagens e usando a LGP adequadamente. Embora a descrição e o gesto da LGP de “livro” não façam parte da execução de um classificador, demonstra que a aluna conseguiu entender bem as imagens e reproduzi-las para a LGP. O CL nominal é destacado pelo uso da CM, bem como do MOV, que destaca o referente e a forma como os livros estão posicionados. Os vídeos em baixo ilustram as respostas executadas pela aluna C.

CL nominal livros deitados: <https://youtu.be/rVJkohspK70>

CL nominal livros em pé: <https://youtu.be/fgfeT21S324>

CL nominal livros empilhados: https://youtu.be/7BsFTT_Uups

Classificadores		Classificador 1	Classificador 2	Classificador 3	Notas/Observações
Classificadores Verbais					Conceito: pintar (várias superfícies)
CL Verbal (madeira, grafiti, tela)		CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CL correto- especificou o objeto (madeira, tela e grafiti) e forma de pintar

Tabela 7: Tabela com as respostas da aluna e imagens dos classificadores verbais (Pintar)

Seguindo para os classificadores verbais, é possível verificar que a aluna apresentou um bom desempenho na execução dos classificadores quando apresentadas imagens referentes à ação de pintar, nomeadamente, pintar a madeira, pintar/ grafitar uma parede e pintar uma tela. A aluna demonstrou boa capacidade de compreensão das imagens, bem como, um bom desempenho na execução dos classificadores correspondentes às imagens. Na primeira imagem, a aluna executou o classificador na perfeição, usando os cinco queremas de forma correta e especificando alguns detalhes, como a superfície a ser pintada (madeira), a sua posição (deitada)

e o formato do pincel. Por sua vez, na segunda imagem a aluna usou a CM, o MOV, a LOC. ENM, OR corretos, especificou o objeto a ser utilizado (parede) e adaptou o formato da mão à forma de agarrar a lata de spray. Por último, na terceira imagem, a aluna interpretou bem a ação de cada imagem, usou CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos e destacou algumas características que diferem de imagem para imagem, como a tela, forma de pintar, utensílio a usar. Resumidamente, a aluna apresentou boa capacidade de interpretação das imagens, de execução dos classificadores e de adaptar os gestos consoante os diferentes detalhes apresentados.

CL verbal pintar madeira: https://youtu.be/m_mJeNFM7DM

CL verbal pintar grafitar: <https://youtu.be/CJxyjO0kWg0>

CL verbal pintar tela: <https://youtu.be/zhKzsa0brf4>

Classificadores	Classificador 1	Classificador 2	Classificador 3	Notas/Observações
Classificadores Verbais				Conceito: comer (um gelado)
CL verbal (gelado pau, colher, bolacha)	Gesto correto- CM, MOV, LOC, OR, ENM	Gesto incorreto- CM (em e), MOV, OR, ENM, LOC; Igual à imagem 1	Gesto incorreto - CM (em g), LOC, MOV, ENM, OR; gesto da 2ª imagem	1º CL correto; 2º e 3º incorretos. Gerou confusão hesitação.

Tabela 8: Tabela com as respostas da aluna e imagens dos classificadores verbais (Gelado)

Nesta tabela, e ainda sobre os classificadores verbais, apresenta-se diferentes imagens que correspondem ao mesmo conceito- comer um gelado, embora apresentem formatos distintos. Na primeira imagem, a aluna teve um desempenho positivo e executou o classificador corretamente usando os cinco queremas. Na segunda imagem, a aluna apresentou dificuldades significativas e não executou o classificador de forma correta. A imagem representa um gelado num formato diferente da primeira imagem, o que causou confusão e hesitação por parte da aluna. O gesto foi executado com os seus constituintes incorretos: a CM, o MOV, a LOC, a ENM e a OR. Foi apresentado pela aluna um classificador que não correspondia à segunda imagem, mas sim à primeira. Apesar do conceito de “gelado” ser o mesmo, a imagem apresentada requeria uma resposta diferente, pois é-nos apresentado um gelado com características distintas, inclusive, a sua forma de consumo. Na terceira imagem, a aluna apresentou falhas significativas ao executar o gesto, uma vez que, utilizou o classificador que correspondia à segunda imagem. Este gesto transpareceu a ação de comer alguma coisa de consistência líquida, pelo movimento escolhido, com recurso a um utensílio pesado, pela configuração de mão em “G”, o que não corresponde à imagem apresentada.

CL verbal comer gelado de pau: <https://youtu.be/ZoYtBEf3sdQ>

CL verbal comer gelado de copo: <https://youtu.be/B4LGz1Kplmk>

CL verbal comer gelado de cone: <https://youtu.be/02O11x0meNQ>

Apesar de representarem o mesmo conceito - “comer um gelado” - as imagens são diferentes e requerem respostas diferentes, o que não aconteceu. A execução dos classificadores verbais implica, pois, a descrição do predicado correspondente às imagens e o destaque das características individuais. Com a execução dos classificadores pela aluna C, e segundo os erros cometidos, é possível concluir que as falhas poderão estar relacionadas com a influência da estrutura linguística do português oral no seu discurso em LGP. De facto, na Língua Portuguesa oral e escrita, usamos a palavra “gelado” quando nos referimos a qualquer tipo de gelado, mesmo que estes apresentem características distintas, como gelado de colher, gelado de pau, gelado de cone de bolacha, entre outros. No entanto, na LGP isso não acontece, uma vez que esta língua apresenta uma “(...) modalidade visuo-gestual “(...) (Baptista. 2010, p.199), que é “(...) caracterizada por gestos simbólicos que se realizam em movimentos com as mãos, braços, face (...) percecionados visualmente.” (Carmo, 2010, p.24). Com estas afirmações podemos concluir que a LGP tira partido da visão para a realização de gestos e que os gestuantes percecionam o mundo pela visão. Sendo assim, as três imagens na tabela são “visualmente” diferentes, isto é, apresentam características distintas, e forma de comer é diferente mesmo que correspondam mesmo conceito. Por isso, ao utilizar a LGP para nos referirmos às imagens implica usar gestos diferentes. No caso da resposta executada pela aluna C, ao realizar os CL verbais utilizou apenas o gesto de “gelado” para as duas imagens, o que para a Língua Portuguesa está correto, pois a mesma palavra é utilizada para objetos diferentes. Mas para a LGP isso não está correto, porque são visíveis as diferenças apresentadas nas três imagens, e são essas diferenças que requerem um gesto diferente para cada imagem.

Sabemos que a LGP e o Português Europeu “(...) partilham o mesmo espaço geográfico, sendo, como é sabido, a LGP uma língua minoritária (Correia, 2012). E, por vezes, as crianças surdas estão expostas a uma língua oral e a uma língua gestual e são, por isso, consideradas como crianças bilingues bimodais (Rinaldi et al., 2021). O caso da aluna C enquadra-se neste cenário, porque apesar de frequentar o Ensino Bilingue e ter acesso à LGP, também estabelece a comunicação através do PT oral. Podemos, pois, afirmar que a aluna “vive entre dois mundos”. No entanto, a LGP é uma língua distinta do Português e cada uma apresenta as suas especificidades e características únicas. Perante isto, a nosso ver, o erro cometido pela aluna apresentou características que estão associadas ao Português oral e não à LGP.

Para além disso, é descrito que ao longo da realização do jogo que, neste grupo de imagens, a aluna apresentou hesitação nas respostas e demorou mais tempo a responder, em

comparação com outras imagens apresentadas, o que pode ser interpretado como dificuldade na interpretação das imagens.

5-Apresentação e Discussão dos resultados

Neste capítulo descreve-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos proporcionados pela análise da tabela preenchida ao longo da execução dos classificadores pela aluna C, da turma do sexto ano.

Os classificadores da Língua Gestual inserem-se nos conteúdos gramaticais e são constituídos por propriedades morfológicas que envolvem os cinco queremas. É através da componente visual que as línguas gestuais são possuidoras, que nos é permitido usar os classificadores com o intuito de retratar as relações espaciais entre as pessoas, objetos e animais; de descrever o formato dos objetos; de incorporar ações.

Como mencionado anteriormente, dos cinco constituintes do gesto, a configuração de mão e o movimento são os queremas que representam um papel de destaque quando se trata dos classificadores da língua gestual. Primeiramente, a configuração de mão que representa o referente a ser classificado (Nascimento & Correia, 2011, p.108), e o movimento que permite a sua descrição- forma, tamanho e ação (Araújo & Ferreira, 2016).

Assim, para construção deste capítulo, optou-se por estruturá-lo segundo os parâmetros da configuração da mão e do movimento. Também serão descritos alguns parâmetros considerados relevantes ao longo da realização destes subcapítulos.

5.1-Uso da Configuração de mão

Como referido anteriormente, a CM apresenta um papel de destaque quando relacionado com os classificadores da Língua Gestual. Por isso, realçou-se este parâmetro para poder avaliar a execução dos classificadores executados pela aluna C, da turma do sexto ano. Existem cerca de setenta e seis configurações de mão e neste subcapítulo é-nos apresentados algumas configurações utilizadas pela aluna na realização dos classificadores nominais e verbais.

A sua participação na execução dos classificadores, quanto à forma que a mão assume, demonstrou uma boa compreensão das imagens e, por consequência, boa capacidade reprodução dos classificadores segundo as imagens apresentadas. Para além disso, para a descrição das imagens, destaca-se a criatividade visual utilizada pela aluna e o bom domínio da LGP. No entanto, ocorreram algumas falhas. As tabelas que nos são apresentadas em baixo, demonstram alguns exemplos de configurações de mão utilizadas, de acordo com as imagens. Para além disso, os vídeos demonstram com clareza a configuração de mão que a aluna escolheu

para executar o CL, bem como o Classificador que realizou, de acordo com as imagens apresentadas nas tabelas que se seguem.

Classificador	Imagem	Configuração da mão	Classificador
Classificador Nominal			CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos+ gesto da LGP (livro)

Tabela 9: Exemplo de uma configuração de mão utilizada na execução do classificador nominal (livros empilhados).

Nesta tabela é-nos apresentado um exemplo de um classificador nominal a executar segundo o posicionamento do objeto Para a descrição dos livros empilhados, a aluna C, utilizou a configuração de mão em “mão aberta com os dedos unidos”, como se pode verificar pela tabela, dando destaque à forma como os livros estão uns em cima dos outros através do movimento. O classificador executado representou a imagem apresentada na perfeição, segundo o uso da configuração de mão e o uso do movimento, como se pode verificar pelo vídeo apresentado em baixo.

CL nominal CM em “mão aberta com os dedos unidos” (livros): <https://youtu.be/zrFOizq-t7M>

Para além disso, esta escolha de configuração de mão para executar o classificador nominal é-nos apresentada pela aluna quando executado outros classificadores correspondentes às imagens dos livros, bem como a outros classificadores que correspondem a imagens diferentes, como no caso do classificador verbal “abrir a janela”.

CL verbal CM em “mão aberta com os dedos unidos (abrir a janela): <https://youtu.be/7jOtds4gntY>



Classificador	Imagem	Configuração da mão	Classificador
Classificador Nominal			Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos. + gesto cesto

Tabela 10: Exemplo de uma configuração de mão utilizada na execução do classificador nominal (laranjas no cesto).

Continuando para o âmbito dos classificadores nominais, nesta tabela é possível verificar uma configuração de mão utilizada pela aluna para classificar o referente que nos é

apresentado na imagem. Para a descrição da imagem, a aluna C utilizou a configuração de mão em “concha” para descrever o cesto onde as laranjas se encontram. O classificador executado representou a parte da imagem apresentada na perfeição, segundo o uso da configuração de mão, e o uso do movimento, como se pode verificar pelo vídeo apresentado em baixo. No entanto, apenas essa configuração de mão não descreve a imagem na sua totalidade e por isso, a aluna descreveu as laranjas usando a configuração de mão em “C”, especificando a sua posição no cesto através do movimento.

CL nominal CM em “concha”: <https://youtu.be/W56V5Fazu80>

CL nominal CM em “C”: <https://youtu.be/o1esKJLRt8o>

Classificador	Imagem	Configuração da mão	Classificador
Classificador Verbal		 R E Bico de Águia	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada

Tabela 11: Exemplo de uma configuração de mão utilizada na execução do classificador verbal (pintar/grafitar parede)

Nesta tabela é-nos apresentado um exemplo de um classificador verbal a executar segundo ação que se verifica na imagem e que representa um predicado completo com ação, instrumento e locativo. Para a descrição desta imagem, a aluna C, adaptou a configuração de mão segundo o referente “lata de grafite/spray” usando a mão em forma de “bico de águia”, que representa o instrumento; usou o movimento para realçar a ação; e como locativo, a aluna utilizou o gesto “parede” em LGP, bem como, a descrição do seu formato. O classificador foi executado pela aluna na perfeição, usando a CM e o movimento corretamente, e vai ao encontro da imagem apresentada, como se pode verificar pelo vídeo em baixo.

CL verbal CM em “bico de águia”: <https://youtu.be/b4QnI5itb78>

Classificador	Imagem	Configuração da mão	Classificador
Classificador Verbal		 R E Bico de Pato	CM, MOV, LOC, OR corretos + gesto mar

Tabela 12: Exemplo de uma configuração de mão utilizada na execução do classificador verbal (nadar do golfinho).

Continuando para o âmbito dos classificadores verbais, na tabela podemos verificar a imagem de um golfinho e pretendeu-se utilizar um classificador verbal para o descrever,

destacando a sua forma de nadar, bem como o seu formato. Para tal, a aluna C executou o classificador usando a configuração de mão em forma de “bico de pato”, movimentando-a para descrever a ação do referente, e o local (mar) onde se encontra o animal. Perante estas características, trata-se de um classificador verbal com, respetivamente, sujeito, ação e locativo. A aluna C executou o classificador corretamente, usando a configuração de mão e o movimento que representou a parte da imagem apresentada, como se pode verificar pelo vídeo apresentado em baixo.

CL verbal CM em “bico de pato”: <https://youtu.be/xzA1oVJCZv4>



Classificador	Imagem	Configuração da mão	Classificador
Classificador Verbal			CL incorreto- CM (em e), MOV, OR, ENM, LOC; Igual ao gesto “gelado”

Tabela 13: Exemplo de uma configuração de mão errada utilizada na execução do classificador verbal (comer o gelado).

Como dito anteriormente, na execução dos classificadores, a aluna C apresentou um desempenho muito positivo, no entanto ocorreram algumas falhas, como se pode verificar pelo exemplo apresentado na tabela treze. A imagem representa um gelado e pretendeu-se que a aluna descrevesse a ação “comer um gelado” adaptando a CM às características apresentadas, bem como a ação de comer aquele gelado. O classificador verbal executado pela aluna, apesar de ter sido de “comer um gelado”, apresentou falhas na escolha da configuração de mão e no movimento. A CM executada pela aluna foi em “E”, o que representa outro tipo de gelado. No vídeo que se encontra em baixo, verifica-se o classificador utilizado pela aluna, bem como a CM. CL verbal CM em “E”: <https://youtu.be/7NmxaRorRcU>

5.2- Uso do Movimento

Como descrito anteriormente no capítulo 2.1 na caracterização dos cinco queremas que constituem o gesto, associado à configuração de mão encontra-se o movimento. De facto, Correia (2020) afirma que esta componente tem uma relação de dependência com a configuração de mão. Relembramos que sem o movimento, os gestos são apenas configurações de mão hirtas produzidas em diferentes localizações e que podem gerar outro significado (Silva, 2023). Perante estas afirmações, e com o intuito de avaliar a execução dos classificadores executados pela aluna C, destacou-se este parâmetro do movimento que anda “de mãos dadas”

com a configuração de mão e que juntos constituem os queremas essenciais para a construção de um classificador. No âmbito do jogo dos classificadores foram usadas várias imagens, como mencionado em cima. E, tal como exemplo dos movimentos utilizados na execução dos classificadores, foram selecionadas imagens diferentes para poder ampliar os exemplos descritos, à exceção da última imagem que se trata de um erro cometido pela aluna que se relaciona com o MOV executado. Para além disso, na tabela estão inseridas a imagem correspondente ao CL, a imagem do movimento executado e a descrição do CL utilizado. E o vídeo que se encontra em baixo destaca o CL realizado pela aluna, bem como o movimento, sendo que foi gestuado pela professora-estagiária para salvaguardar a identidade da aluna C.

A execução dos classificadores executado pela aluna, quanto ao movimento, revelam que esta interpretou as imagens corretamente e conseguiu produzi-las visualmente através do uso correto da LGP e dos seus constituintes gramaticais. As descrições efetuadas e a incorporação das ações representadas nas imagens demonstram que a aluna apresenta boa criatividade visual e boa capacidade de compreensão das dimensões espaciais. No entanto, ao longo da realização do jogo, a aluna cometeu alguns erros. Vejamos então as tabelas em baixo apresentadas que demonstram as respostas dadas pela aluna C ao longo do jogo dos Classificadores da LGP.


Classificador	Imagem	Movimento	Classificador
Classificador Nominal			Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; + gesto carros

Tabela 14: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador nominal (fila de carros).

Nesta tabela podemos verificar um exemplo de uma imagem para executar um classificador nominal, na qual se pretendeu descrever o tipo de veículo e a forma como estão estacionados. A aluna C para efetuar o classificador escolheu o movimento que se pode verificar na imagem seguinte da tabela, bem como no vídeo que consta no final do parágrafo. O classificador executado pela aluna foi constituído corretamente pelos cinco queremas, destacando o papel do movimento e a configuração de mão.

Vídeo CL nominal MOV dos carros estacionados: <https://youtu.be/I7H0K7-Yzdc>



Classificador	Imagem	Movimento	Classificador
Classificador Nominal			Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos

Tabela 15: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador nominal (grupo de pessoas).

Continuando no âmbito dos classificadores nominais, verifica-se pela imagem um grupo de pessoas sentadas em roda e pretendeu-se utilizar um classificador nominal para a descrever. Assim, a aluna C mostrou um desempenho muito positivo, fazendo uso da LGP através da execução dos cinco queremas, em especial do movimento. O bom desempenho na execução deste classificador também se pode verificar pela CM escolhida, que identifica o referente. O movimento nesta imagem realça a forma como as pessoas estão sentadas (em círculo) e a configuração de mão ilustra o referente que, neste caso, é a forma como as pessoas se apresentam (sentadas). Estes aspetos podem ser vistos pela segunda imagem que consta na tabela, bem como, no vídeo que está em baixo.

CL nominal MOV das pessoas sentadas: <https://youtu.be/JTs2dTDysfY>



Classificador	Imagem	Movimento	Classificador
Classificador Verbal			CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gesto correto

Tabela 16: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador verbal (pessoas a patinar).

Passando para a temática dos classificadores verbais podemos verificar na imagem duas pessoas a andar de patins, e pretendeu-se destacar a sua ação, número de pessoas e o local através do uso de um classificador verbal. A aluna C apresentou um desempenho muito positivo na execução do gesto, adequando na perfeição a ação dos sujeitos através do MOV. Tratou-se pois de um classificador verbal com sujeito (duas pessoas), com ação (andar de patins) e com locativo (na estrada). Neste caso, ainda que para a realização do CL verbal não haja a necessidade de identificar especificamente número do referente (número de pessoas), pois o importante é a sua ação de acordo com o referente, a aluna destacou-o. É possível verificar o

desempenho da aluna na execução deste classificador pela imagem apresentada relativa ao movimento, bem como pelo vídeo que se encontra em baixo.

CL verbal MOV das pessoas a andar de patins: https://youtu.be/1b_i3xYdpf0



Classificador	Imagem	Movimento	Classificador
Classificador Verbal			CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gestos corretos

Tabela 17: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador verbal (borboleta a voar).

Posteriormente, e ainda sobre os classificadores verbais, pretendeu-se com esta imagem caracterizar a ação da borboleta a voar através do uso correto da configuração de mão, e, principalmente, do movimento. Assim, a aluna C apresentou um classificador que foi ao encontro da imagem, executando-o na perfeição através do uso correto do movimento, não esquecendo também da boa escolha de configuração de mão. Este classificador trata-se de um classificador verbal de ação, pois caracteriza o voar da borboleta. O vídeo em baixo e a imagem da tabela ilustram o movimento efetuado pela aluna para executar o classificador.

CL verbal MOV borboleta a voar: <https://youtu.be/zik4NCIGGcA>



Classificador	Imagem	Movimento	Classificador
Classificador Verbal			CM, OR, ENM corretos MOV, LOC errado

Tabela 18: Exemplo de um movimento utilizado na execução do classificador verbal (tartaruga a nadar).

Nesta tabela podemos verificar uma imagem de uma tartaruga, e foi solicitado a execução do classificador verbal, destacando o referente e a ação segundo o referente, ou seja, executar o gesto da tartaruga a nadar. Neste caso, a aluna apresentou alguma hesitação na resposta, e o classificador apresentado tinha falhas no movimento, assim como noutros queremas- localização. De facto, o gesto que a aluna realizou não correspondeu à imagem, pelo que se pode verificar pelo vídeo em baixo, mas sim apresentou semelhanças de uma pessoa a nadar pelo classificador ter sido gestuado em frente ao corpo e os braços foram movimentados de forma circular e na horizontal.

CL verbal MOV de nadar da tartaruga: <https://youtu.be/dSKVZLdsLtQ>

5.3- Discussão dos resultados

Este trabalho teve início com a leção de uma aula de LGP para a aluna C da turma do sexto ano sobre a temática “Jacob Rodrigues Pereira” e posteriormente foi aplicado o jogo dos Classificadores de LGP. O tema da aula foi sugerido pela Professora de LGP da turma do sexto ano, e a organização dos conteúdos programáticos e os materiais foram realizados pela estagiária, com recurso ao “Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: 2º Ciclo”, bem como, o documento legal “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e do Decreto-Lei 54/2018.

A leção dessa aula foi o primeiro contacto estabelecido com a aluna C e foi possível verificar o seu desenvolvimento linguístico, a sua capacidade comunicativa e o domínio da LGP. Para além disso, foi possível averiguar que a aluna apresenta uma preferência e procura pela informação escrita em PT em primeiro lugar e, depois a procura da informação em LGP. Facto que foi possível verificar ao longo da realização da ficha de trabalho, uma vez que a aluna manteve a sua atenção nas perguntas escritas em PT apresentadas no papel e após a leitura completa da atividade, fez contacto visual com a professora-estagiária para iniciar um discurso em LGP. E, mais tarde, em conversação com a docente de LGP, foi confirmado este aspeto, e também foi relato que a aluna se insere num meio onde predomina a comunicação oral. É possível dizer que a aluna vive “entre dois mundos”, sendo um da LGP e outro do PT oral, e por isso, é considerada como uma pessoa surda bilingue bimodal.

A realização do jogo dos classificadores da LGP implicou a interpretação de setenta e cinco imagens e a execução do classificador que correspondesse à imagem apresentada. Permitiu desenvolver o domínio da LGP através do uso dos cinco queremas, e produzir para a LGP o que estava a ser observado nas diferentes imagens. A aluna C, ao longo do jogo, apresentou maioritariamente repostas corretas e apenas uma pequena porção de repostas erradas- quatro repostas. E, por isso, neste trabalho apenas foram analisadas as repostas consideradas mais relevantes, incluindo os classificadores executados corretamente e os classificadores executados incorretamente.

De facto, podemos concluir que o seu desempenho foi muito positivo e conseguiu executar grande parte dos classificadores, executando os gestos corretamente, destacando os detalhes das imagens, as ações dos referentes, a localização e a função dos mesmos. No entanto, reconhecemos que o importante, com o jogo dos classificadores, era apenas a execução do classificador em si. Apesar disso, as repostas elaboradas da aluna demonstram um bom desempenho da LGP e boa prática linguística. Contudo, para a análise das repostas da aluna C, deu-se principal destaque apenas ao CL e não às características extras que a aluna executou, mas não excluindo todos os constituintes nas suas repostas.

Por sua vez, as falhas poderão estar relacionadas com a influência do PT oral no seu discurso, como no caso das imagens com gelados em que a aluna executou o mesmo classificador para referentes diferentes; com a interpretação das imagens, pois na imagem da tartaruga que implicava executar a forma como nadar, o gesto foi executado à frente do corpo, sendo que o animal move as barbatanas de lado, e o movimento executado também não está correto dando a ideia de ser uma pessoa a nadar e não uma tartaruga ou na imagem dos livros, e que a aluna classifica o referente em posicionados em pé, e na imagem estão deitados. Para além disso, destaca-se também a forma elaborada como as respostas foram executadas. Isto é, em muitos casos a aluna C executa o gesto em LGP correspondente à imagem, realiza o classificador verbal ou nominal, e ainda o descreve segundo algumas características, como a cor, forma, número de pessoas a andar/patinar, o local onde se encontra o referente.

Este estudo, em comparação com o trabalho de Bernardino (2012), mostra que também foi possível verificar que no jogo dos classificadores da LGP, a aluna C apresentou um desempenho muito positivo na sua execução, quando relacionado com a configuração de mão. Na execução dos classificadores da LGP, a aluna C apresentou várias configurações de mão e adaptou-as consoante as imagens apresentadas para a execução dos classificadores, dando destaque a algumas características que a aluna considerasse relevantes. No entanto, também se pode verificar algumas falhas relacionadas com este querema e isso assemelha-se ao estudo de Hammer et al. (2015). De facto, estes autores realizaram o seu estudo com crianças surdas filhas de pais ouvintes e constataram que os alunos surdos conseguem executar os classificadores após estarem expostos à Língua Gestual durante três anos, no entanto verificou-se erros cometidos relacionados com a configuração de mão. O mesmo se verificou pela aluna C, que apesar de ter contacto com a LGP há mais de três anos e sendo filha de pais ouvintes, cometeu erros na realização dos classificadores ao executar uma CM incorreta, o que alterou o significado do CL, como se pode verificar na tabela treze.

Outro fator de destaque neste trabalho é, que Tang & Li (2018) constataram no seu estudo, foi o facto da aluna C conviver com duas línguas no mesmo espaço geográfico e isso influenciou o seu desempenho na execução dos classificadores da LGP. De facto, esta convivência entre duas línguas foi perceptível na população que participou no estudo de Tang & Li (2018), uma vez que estes autores realizaram o seu estudo com crianças surdas bilingues bimodais que convivem com a Língua Gestual de Hong Kong (HKLS) e no Cantonês, e que a este fenómeno se dá o nome de “(...) crosslinguistic interaction (...)” (p.18). Verificou-se, pois, que os participantes apresentaram dificuldade na seleção da raiz do verbo para a execução dos classificadores verbais, erros morfofonológicos, e erros gramaticais devido à “mistura” da gramática da HKSL e da Língua Cantonesa, como no caso do uso da ordem frásica SVO, quando

a HKSL usa uma ordem frásica diferente. De forma geral, as dificuldades presentes pelos participantes do estudo realizado por Tang & Li (2018) surgem devido à interação complexa entre as duas línguas, a HKSL e o cantonês, e isso verifica-se pelas construções de classificadores em HKSL pelas crianças bimodais bilíngues. No caso da aluna C, o erro cometido relaciona-se com a escolha do classificador verbal a executar segundo a imagem de “comer um gelado”, na qual se verificou falhas na descrição do predicado correspondente às imagens e ao conceito. Embora os erros apresentados em ambos os estudos sejam diferentes, as causas são iguais, isto é, tanto a aluna C como os participantes do estudo de Tang & Li (2018) têm contacto com duas línguas de modalidades diferentes no mesmo espaço geográfico - a aluna C com a Língua Portuguesa e a LGP, os participantes do estudo de Tang & Li (2018) com a HKSL e o cantonês.

CONCLUSÃO

Conclusão

Este trabalho de investigação contou com alguns percalços ao longo do seu desenvolvimento. De facto, este estudo foi planeado para aplicar o jogo dos classificadores da LGP à turma do sexto ano, no entanto, apenas foi possível contar com a participação da aluna C por motivos que já foram apresentados anteriormente.

Assim, este trabalho de investigação acabou por se assemelhar a um estudo de caso. O estudo de caso corresponde a uma investigação “(...) de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização,” e pretende “(...) responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo.” (Yin, 1994 cit. por Fortin, 2000, p.164). De facto, este estudo foi realizado apenas com a participação da aluna C, e por isso, apenas descreve a sua experiência na execução dos classificadores e procurou investigar a forma como os alunos Surdos desse ano letivo executam os classificadores, sendo esse o fenómeno em estudo. É também possível afirmar que este estudo, sendo que se aproxima de um estudo de caso, apresenta igualmente características de um estudo e caso experimental, pois “(...) o investigador manipula o fenómeno, aplicando uma intervenção.” (Fortain, 2000, p.154)., o que se verifica neste trabalho com a aplicação do jogo dos classificadores. Dentro desta temática, o investigador pode assumir vários papéis, e neste trabalho foi participativo e influenciou os eventos em estudo (Bressan, 2000) com a aplicação de uma atividade previamente definida jogo dos classificadores da LGP.

A aplicação do jogo dos Classificadores à aluna do sexto ano apresentou resultados muito positivos na execução deste conteúdo gramatical da Língua Gestual Portuguesa. De facto, isto verifica-se pelo desempenho que a aluna apresentou ao desenvolver os classificadores corretamente, pela sua participação, pelo seu entusiasmo na criação dos classificadores perante as diversas imagens. Também é possível verificar através deste estudo que a aluna apresenta um bom domínio e conhecimento da LGP, que poderá estar relacionado com o bom ensino-aprendizagem em que está inserida. É, também, de salientar que para além dos resultados positivos que pudemos constatar, foram registadas algumas falhas, ainda que em menor escala. Relembramos que a aluna, segundo a docente de LGP, é uma aluna interessada e esforçada procurando ser sempre a melhor da turma. Acreditamos que isto apresenta um fator de destaque, uma vez que comprova e demonstra, que apesar das falhas cometidas, a aluna apresenta um perfil de força de vontade, interesse para colmatar os erros cometidos e melhorar a sua prática da LGP. No entanto, para tal é necessário reforçar esta temática nas aulas de LGP para que se possa haver ainda mais melhorias e evolução.

A organização deste estudo, a participação da aluna surda, o registo da resposta do jogo dos Classificadores, as conversações com a docente de LGP da turma do sexto ano permitiram

responder aos objetivos pretendidos. Conhecemos, pois, o percurso escolar, o contexto educativo e familiar da aluna C, na qual se descreve a vivência entre dois mundos; permitiu verificar o uso dos diferentes queremas, em especial da configuração de mão e do movimento segundo as imagens apresentadas; foi possível aplicar o jogo dos Classificadores da LGP e analisá-los através dos estudos de Carmo (2016, 2018), Nascimento & Correia (2011), e do conhecimento linguístico da professora estagiária; e por fim, os resultados desse estudo embora tenham sido positivos, exigem a necessidade de aplicar este estudo a um maior número de alunos Surdos do sexto ano, bem como com outro tipo de características, como por exemplo, a crianças surdas filhas de pais Surdos.

A participante deste estudo, a aluna C, apresentou características interessantes para o desenvolvimento deste trabalho, fator que foi visível ao analisar as respostas que desenvolveu ao longo do jogo dos classificadores. Esta aluna é Surda, filha de pais ouvintes, portadores de implante coclear e frequenta o Ensino Bilingue. No seio familiar a comunicação que prevalece é o Português oral e na escola aprende Língua Gestual Portuguesa como L1. E, por isso, reconhecemos que esta aluna vive entre dois mundos, no meio de duas línguas distintas "(...) que partilham a mesma zona geográfica." (Correia, 2020). O convívio com o Português oral e o seu uso pode, aos olhos de diversas pessoas, ser um ponto positivo, pois a sociedade é maioritariamente ouvinte. Mas Santana (2007) realça que as crianças adquirem as duas línguas de forma diferente e por isso, em alguns casos predominará a língua gestual, noutras a língua oral e noutras haverá equilíbrios entre as duas línguas. No entanto, é importante que as crianças Surdas consigam ter um equilíbrio das duas línguas de forma harmoniosa para não colocar em causa nenhuma das línguas e o seu desenvolvimento da linguagem.

As vivências da aluna C e o ambiente linguístico onde está inserida são fatores que apresentaram alguma influência na realização dos classificadores. De facto, este estudo permitiu-nos verificar que, pelas falhas cometidas, que a aluna apresenta influência do PT oral no seu discurso de LGP. No entanto, este estudo apresenta uma amostra reduzida, e tal como expressa Moret et al. (2007) não se deva proceder a generalizações atendendo à especificidade de cada família, de cada criança e aos aspetos que as afetam. Para além disso, o tempo em que foi realizado a parte prática deste trabalho também é considerado como um fator influenciador, pois talvez pudessem haver resultados mais elaboradas.

No âmbito educativo, quando se trata de alunos Surdos, é comum encontrar muita diversidade. Os alunos Surdos apresentam características que os distinguem uns dos outros, como por exemplo, ser filho de pais ouvinte ou Surdos; ser portador de implante coclear/prótese

auditiva ou não; apresentar nível linguístico da LGP diferentes; o meio social, educativo e familiar em que está inserido; entre outras. Cabe ao docente de LGP conjugar com essas diferenças e potenciar as suas capacidades, trabalhando para a aprendizagem de cada um individualmente e em grupo, construindo assim a Inclusão. É igualmente necessário insistir no ensino dos Classificadores da LGP, com recurso a materiais didáticos apelativos consoante as características dos alunos para potenciar o desenvolvimento linguístico da LGP, desenvolver o conhecimento e fazer uso da gramática da LGP.

BIBLIOGRAFIA

- Aleixo, F. (2019). Fases de Aquisição de uma Língua de Sinais. *Línguas& Letras*, 20/48, 139–150. <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20190037>.
- Almeida, A. (2012). *Aquisição da linguagem escrita numa criança surda com implante coclear*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Almeida, V. (2021). *Educação de surdos em Portugal: os sentidos na construção de identidades, na formação de professores e nas pedagogias no ensino de LGP*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Almeida, V., Vaz, H., & Correia, I. (2019). A Educação de Surdos em Portugal: o Sistema Bilíngue, o Currículo e a Docência no Ensino da Língua Gestual Portuguesa. *Revista Educação Especial*, 32/116, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686x34853>.
- Almeida, V., Vaz, H., & Correia, I. (2019). A educação de surdos em Portugal: o sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa. *Revista Educação Especial*, 32/116, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686x34853>.
- Amaral, M., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: Educação e inserção social. *Análise Psicológica*, 20/3, 373–378.
- Araújo, C., & Ferreira, X. (2016). Análise do Parâmetro Movimento e sua Importância para a Comunicação em Libras. Em *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva* (pp. 1–12). II CINTEDI. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm.
- Baker, A., Bogaerde, B., & Jansma, S. (2016). Acquisition. In A. Baker, B. Van Den Bogaerde, R. Pfau, & T. Schermer (1ªEd.), *The Linguistics of Sign Languages* (pp. 51-68). John Benjamins Publishing Company. https://www.google.pt/books/edition/The_Linguistics_of_Sign_Languages/IECEDAAAQBAJ?hl=pt-PT&gbpv=0.
- Baptista, M. M. B. da S. (2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. *Exedra*, 9, 197–208.
- Bento, N. A. (2010). *Os Parâmetros Fonológicos: Configuração de Mãos, Ponto de Articulação e Movimento na Aquisição da Língua Brasileira de Sinais- Um Estudo*

- de Caso*. (Tese de Pós-Graduação não publicada). Universidade Federal da Bahia, São Salvador.
- Bernardino, E. (2012). O uso de Classificadores na Língua de Sinais Brasileira. *ReVel*, 10/19, 250–280.
<https://www.revel.inf.br/files/6ecf02602b4f746097e5749734cfd433.pdf>.
- Bisol, C., & Valentini, C. (2011). Surdez e Deficiência Auditiva-qual a diferença? *Objeto de aprendizagem-Incluir- UCS/FAPERGS*. 1–3.
http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf.
- Brochado, S., & Silva, M. (2009). Libras e a Aquisição da Linguagem para Surdos. *VI Seminário de Iniciação Científica- SóLetras*. <https://docplayer.com.br/9262928-Vi-seminario-de-iniciacao-cientifica-soletras-2009-issn-1808-9216.html>.
- Cabral, E. (2005). Para uma Cronologia da Educação dos Surdos. *Communicare-Revista de Comunicação*, 3, 35–53, Porto.
- Carmo, H. (2016). *Uma 1ª abordagem aos Classificadores de Língua Gestual Portuguesa*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Carmo, H. (2018). *Classificadores de Língua Gestual Portuguesa- A primeira abordagem*. (1ªEd.) Novas Edições Acadêmicas.
- Carmo, H., Freire, M. J., & Vaz De Carvalho, P. (2023). Porquê o termo Língua Gestual Portuguesa? *Graduate Journal for the Study of Culture*, 1/2, 108–130.
<https://doi.org/10.34632/diffractions.2023.12056>.
- Carmo, H., Moita, M., & Mineiro, A. (2017). Os Classificadores da Língua Gestual Portuguesa (LGP): um estudo piloto. *Revista Leitura*, 1/58, 26–46.
<https://doi.org/10.28998/2317-9945.2017v1n58p26-46>.
- Carmo, P. (2010). *Aquisição da Língua Gestual Portuguesa: Estudo Longitudinal de uma Criança Surda dos 10 aos 24 Meses*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Carneiro, M. (2012). *Educação Bilingue de Alunos Surdos- Estudo de caso sobre as percepções dos professores*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Viseu.

- Carvalho, P., & Mineiro, A. (2020). Políticas Linguísticas na Educação de Surdos em Portugal. *Educação Unisinos*, 24, 1-11. <https://doi.org/10.4013./Edu.2020.241.25>.
- Castro, N. (2012). *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. <http://www.bu.ufsc.br/design/Catalogacao.html>.
- Cezar, K. (2014). *Uma Proposta Linguística para o ensino da escrita formal para surdos Brasileiros e Portugueses*. (Tese de Pós-Graduação não publicada). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, São Paulo. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1eb1ced0-4e3a-4cfb-a2b3-345edc603687/content>.
- Christmann, K. (2022). *O Processo de Aquisição da Linguagem de Crianças Surdas com implante coclear em dois diferentes contextos- Aplicação do método Extensão do Enunciado (EME) e apresentação de estudos dos estágios de aquisição com dados em Língua de Sinais* (1ª Ed.). Dialética. https://www.google.pt/books/edition/O_processo_de_aquisi%C3%A7%C3%A3o_da_linguagem_d/mjJtEAAAQBAJ?hl=pt-PT&gbpv=1&dq=linguagem+da+crian%C3%A7a+surda&printsec=frontcover.
- Coelho, O., Correia, M., & Witches, P. (2017). Língua Gestual Portuguesa e os seus aspetos Políticos e Sociais na Educação de Surdos. *Revista Espaço*, 48, pp.35-47. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125602/2/377573.pdf>.
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental. *Exedra. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 1, 57-68.
- Correia, I. (2012). Entre Línguas se (des) constrói o texto: interferência linguística da Língua Gestual Portuguesa no Português. *Exedra*, 58-66. <https://www.researchgate.net/publication/341569043>.
- Correia, I. (2014). Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos. *Exedra. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 9, 160-174. www.exedrajournal.com.

- Correia, I. (2015). Línguas e Linguagens, Língua Gestual Portuguesa e Português. *Exedra: Revista Científica, Número temático- Educação Especial: contributos para a intervenção*, 100–108. <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=423>.
- Correia, I. S. C. (2020). O parâmetro movimento em Língua de Sinais Portuguesa. *DEDICA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 17, 41-56.
- Costa, A. (2014). *Reconhecimento da Língua Gestual*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII/2, 455–479.
- Cruz, L. de A., Guedes, M. A., & Lemos, A. M. (2021). Literatura Surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal. *Cadernos de Tradução*, 41/2, 223–249. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84486>.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro da Direção Geral de Educação*. (2008). Direção Geral da Educação: I Série, nº4/2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*. (2018). *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf.
- Fernandes, E. (2003). Linguagem e Surdez (1ª Ed.). Artmed Editora.*
- Ferreira, A. (2005). Questões sociolinguísticas inerentes à educação bilingue das pessoas surdas. Em Edições Afrontamento (1ª Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez: Vol. Parte II* (pp. 93–95).
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revistas Onis Ciência*, 1/2, 1-16.
- Fortin, M.-F. (2000). *O Processo de Investigação- Da concepção à realização* (3ªEd.). Lusodidacta.
- Freitas, L. (2011). *Mãos que aprendem: O Ensino da LGP como Língua Segunda*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.

- Freitas, L. (2019). A Língua Gestual Portuguesa e o Ensino de Surdos: uma Reflexão sobre as Práticas Bilingues. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 121–140. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5295>.
- Garrutti, É., & Moreira, T. (2022). A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024>.
- Gerstenberger, C., Partanen, N., & Rießler, M. (2017). Instant annotations in ELAN corpora of spoken and written Komi, an endangered language of the Barents Sea region. Proceedings of the 2nd Workshop on the Use of Computational Methods in the Study of Endangered Languages, pp. 57–66. <http://komikyv.ru>.
- Godoi, E. (2015). Por uma Gramática de Língua de Sinais. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 29/ especial, 397–408. <https://doi.org/https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.01026801.v29nEspecial2015-p397a408>.
- Gomes, C. (2012). *A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto. http://www.asurdosporto.org.pt/images/reconstituicao_politica_surdez_mcg.pdf.
- Gonçalves, V. (2015). *Aquisição da Linguagem: Diferenças entre Crianças Ouvintes e Crianças Surdas*. Universidade Brasileira.
- Hammer, A., Twilhaar, J., Pieters, L., Noord. Van, Veeninga, A., & Loon, E. (2015). *On the acquisition of classifiers in 5-6 year old Deaf Childer*.
- Karnopp, L., & Quadros, R. (2001). Educação Infantil para surdos. *A criança dos 0 a 6*. 214–230. <https://docplayer.com.br/17743952-Educacao-infantil-para-surdos.html>.
- Ladd, P. (2013). *Em busca da Surdidade 1- Colonização dos Surdos* (1ª Ed.) Surd`Universo. <https://tonaniblog.files.wordpress.com/2019/03/em-busca-da-serdidade-1-colonizac3a7c3a3o-dos-surdos.pdf>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (1ª Ed.). Editorial Graò.

- Lei Constitucional nº 1/97 de 20 de setembro de 1997 da Constituição da República Portuguesa.* (1997).
- Lei nº 46 de 14 de Outubro. (1986). *Diário da República, 1ª Série*, pp. 3067–3081.
- Lodi, A. C. (2012). Desenvolvimento da linguagem e apropriação da libras como primeira língua por pessoas surdas e práticas de letramento. Em Associação Brasileira de Editoras Universitárias, *Surdez e Educação Inclusiva* (1ª). (pp 13-35). Editora Unesp.
- Lourenço, L. (2005). A aprendizagem da compreensão de Leitura. Em Fundação Calouste Gulbenkian (1ª Ed.), *A Criança Surda: contributos para a sua educação*, pp. 49–61. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendonça, C. (2020). Apropriações conceituais bourdieusianas no ensino de Ciências para alunos surdos. *Revista Eletrónica Pesquiseduca*, 796–806.
- Mesquita, I., & Silva, S. (2009). *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa- Ouvir o Silêncio* (3ª Edição). Editora Nova Educação.
- Mineiro, A., Duarte, L., Carvalho, P., Tebé, C., & Correia, M. (2008). Aspetos de Polissemia Nominal em Língua Gestual Portuguesa. *Polissema: revista de letras do ISCAP*, 8, 42-66.
- Moita, M., Carmo, P., Carmo, H., Ferreira, J., & Mineiro, A. (2011). Estudos preliminares para a modelização de um avatar para a LGP: os descritores fonológicos. *Cadernos de Saúde. Revista Científica da Universidade Católica Portuguesa*, 25–35.
<https://doi.org/https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2011.2819>.
- Moraes, V., Klein, M., & Coelho, O. (2024). Em Defesa de Escolas Bilíngues de Surdos: Interloquções dos Movimentos de Resistência em Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, 1–16. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0136>.
- Morais, A. (2019). *Surdidade: Construção Social para a Comunidade Surda*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Morais, A., Jardim, J., Silva, A., & Mineiro, A. (2011). Para além das mãos: elementos para o estudo da expressão facial (EF) em Língua Gestual Portuguesa (LGP). *Cadernos de Saúde*, 4/1, 37–42.
<https://doi.org/https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2011.2812>.

- Moret, A. L. M., Bevilacqua, M. C., & Costa, O. A. (2007). Cochlear Implant: Hearing and Language in Pre-Lingual Deaf Children. *Pro-Fono Revista de Atualização Científica*, 19/3, 295–304. <https://doi.org/10.1590/s0104-56872007000300008>.
- Morgado, C., & Brito, A. M. (2020). Contributos para a descrição linguística da Língua Gestual Portuguesa: planos morfológico e morfossintático. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 102–127. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/10097>.
- Nascimento, S., & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a Morfologia dos Gestos* (1ª Ed.). Universidade Católica Editora.
- Niza, S., Martins, R., Bettencourt, J., Silva, A., & Ferreira, A. (2005). *Gestúrio da Língua Gestual Portuguesa* (7ª). Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Oliveira, J. (2016). *A Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, Leiria.
- Ornelas, S. (2022). *A Gramática em LGP: análise e materiais didáticos*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Paiva, C. P. (2021). *Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita por Pessoas Surdas Portadoras de Implante Coclear: Percepções, Fatores e Estratégias*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Pinto, A. (2019). *A Construção da Identidade em Jovens Surdos com Implante Coclear*. Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Puhl, J., Borges, E., & Silva, R. (2018). Abordagem ecológica e emergência de classificadores na Libras. *Calidoscópio*, 16/1, 87–102. <https://doi.org/10.4013/cld.2018.161.08>.
- Quadros, R., Piziio, A., & Rezende, P. (2009). *Língua Brasileira de Sinais I*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Quadros, R., & Pizzio, A. (2011). *Bases Biológicas e Aquisição da Linguagem* (1ª Ed.), Vol. 8. Universidade Católica Editores.
- Rinaldi, P., Lucioli, T., Sanalidro, C., & Caselli, M. C. (2021). Code-Blending in Bimodal Bilingual Deaf Children. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 21/1, 47–60. <https://doi.org/10.19272/202107702004>.
- Rodrigues, R. (2017). *Compreensão da Língua Gestual Portuguesa em Crianças Surdas: Proposta de um Instrumento de Avaliação*. (Tese de mestrado não editada). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Romário, L., & Dorziat, A. (2017). Considerações sobre a Pedagogia Visual e a sua importância para a Educação de Pessoas Surdas. *Revista Cocar*, 10/20, 52–72. <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>.
- Sandler, W., & Lilo-Martin, D. (2006). Classifier Construction. In *Sign Language and Linguistic Universals* (1.ª Ed.). Cambridge University Press. [https://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=UeJgl9LiX0kC&oi=fnd&pg=PA21&dq=Sandler,+W.,+%26+LilloMartin,+D.+\(2006\).+Sign+Language+and+Linguistic+Universals.+UK:++Cambridge+University+Press.&ots=zLxMSkOw5U&sig=logY7xTkwG6VT-NqMUBidAI0A0s#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=UeJgl9LiX0kC&oi=fnd&pg=PA21&dq=Sandler,+W.,+%26+LilloMartin,+D.+(2006).+Sign+Language+and+Linguistic+Universals.+UK:++Cambridge+University+Press.&ots=zLxMSkOw5U&sig=logY7xTkwG6VT-NqMUBidAI0A0s#v=onepage&q&f=false).
- Santana, A. (2007). *Surdez e Linguagem- Aspectos e implicações neurolinguísticas*. Plexus Editora.
- Santos, M. (2019). *Educação Bilingue na Comunidade Surda* (Tese de mestrado não editada). Faculdade de Medicina de Lisboa, Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/43295/1/MarianaSSantos.pdf>.
- Santos, M. (2020). *Avaliação da Consciência Querológica de Crianças Surdas Portuguesa*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Schembri, A. (2003). Rethinking «Classifiers» in Sign Languages. Em K. Emmorey (1ª Ed.), *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Language* (13-44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Silva, J. (2012). *Terminologia específica em Língua Gestual Portuguesa: perceção da adequação em categorias gestuais*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, Porto.

- Silva, J. (2020). *Explorar as características da categoria fonológica movimento na Língua Gestual Portuguesa*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Silva, R. (2023). *Para além das mãos: a expressão não manual na Língua de Sinais Portuguesa*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem* (1ª Ed.). Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2012). *Interpretação da Língua Gestual Portuguesa* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa].
[file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ulfc104427 tm Ana Paula Sousa.pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ulfc104427%20Ana%20Paula%20Sousa.pdf).
- Sousa, F. (2021). *Língua Gestual Portuguesa-História Sociolinguística e Política Linguística* (1.ª Ed.). C. Editorial.
- Souza, D. (2020). *A Consistência Prosódica da Língua Brasileira de Sinais (Libras): As Expressões Não Manuais* (Tese de Pós-graduação não editada). Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
<https://www.researchgate.net/publication/348787624>.
- Supalla, T. (1986). The Classifier System in American Sign Language. Em *Noun Classes and Categorization* (1.ª ed., Vol. 1,). John Benjamins Publishing Company (pp. 181–216). <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/tsl.7>.
- Supalla, T. R. (1982). *Structure and Acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*. University of California.
- Tang, G. W. L., & Li, J. (2018). Acquisition of classifier constructions in HKSL by bimodal bilingual Deaf children of hearing parents. *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01148>.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2014). Reflexão crítica sobre Métodos e Técnicas de recolha de Dados: Investigação-Ação. Em *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento: Olhares para uma realidade: Vol. Volume II* (1ªEd.). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F685337461/2_ebook_final_novembro.pdf.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das

necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf).

Valadares, C. (2012). *Gestuar a História: Terminologia Específica e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Escola de Comunicação, Arquitetura e Tecnológicas da Informação, Lisboa. https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/5506/1/Gestuar%20a%20Hist%C3%B3ria%20Terminologia%20Espec%C3%ADfica%20e%20Interpreta%C3%A7%C3%A3o%20em%20LGP_CI%C3%A1udia%20Valadares_2012.pdf.

Valente, A., Correia, M., & Dias, R. (2005). Surdez: duas realidades interpretativas. Em Edições Afrontamento (1ª Ed.), *Perscrutar e Escutar a Surdez: Vol. Part I*, pp. 82–90).

Zwitserslood, I. (2012). Classifiers. Em *Sign Language*. In Pfau, R. Steinbach, M., Woll, B. (1ª Ed.), pp. 158–186). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110261325.158>.

ANEXOS

Apêndice 1. Consentimento entregue aos Encarregados de Educação dos alunos do sexto ano.



Eu, _____, venho pedir a colaboração do seu/sua educanda(o) para a participação de um estudo inserido de Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientada pela Professora Doutora Isabel Correia e Professor Doutor Pedro Balau, o qual tem por finalidade a elaboração do Relatório Final. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do/a mestrando/a _____

Consentimento informado

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____ autorizo/ não autorizo a participação do meu/minha educando(a) na avaliação de forma passiva, que entendi todas as explicações que me foram prestadas e que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da colaboração do meu/minha educando(a).

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura _____

Autorização excecional

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

Assinatura _____

Apêndice 2. Consentimneto assinado pelos Encarregados de Educação dos alunos do sexto ano.



Eu, Catarina Patrício Paiva, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo inserido no Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pelos Professores Doutores Isabel Correia e Pedro Balas, o qual tem por finalidade a Aprendizagem dos Classificadores da Língua Gestual Portuguesa por alunos surdos do 2º Ciclo. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do/a mestrando/a Catarina Patrício Paiva

Consentimento informado

Eu, Julene de Oliveira (nome), declaro que autorizo/~~não autorizo~~ a participação do meu educando 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.

[Redacted], 26 de Maio de 2023

Assinatura Julene de Oliveira

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 Julene de Oliveira



Eu, Catarina Patrício Paiva, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo inserido no Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pelos Professores Doutores Isabel Correia e Pedro Balaus, o qual tem por finalidade a Aprendizagem dos Classificadores da Língua Gestual Portuguesa por alunos surdos do 2º Ciclo. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do/a mestrando/a Catarina Patrício Paiva

Consentimento informado

Eu, Paula Cristina Feres Machado (nome), declaro que autorizo/ ~~não autorizo~~ a participação do meu educando 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.

[Redacted] _____, 25 de Maio de 2023

Assinatura Paula Cristina Feres Machado

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 Paula Cristina Feres Machado



Eu, Catarina Patrício Paiva, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo inserido no Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pelos Professores Doutores Isabel Correia e Pedro Balau, o qual tem por finalidade a Aprendizagem dos Classificadores da Língua Gestual Portuguesa por alunos surdos do 2º Ciclo. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do/a mestrando/a Catarina Patrício Paiva

Consentimento informado

Eu, Fernanda Luis Rodrigues (nome), declaro que autorizo/ ~~não autorizo~~ a participação do meu educando 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 Fernanda Luis Rodrigues

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 Fernanda Luis Rodrigues

Apêndice 3. Planificação da aula lecionada à aluna C da turma do sexto ano.

 Agrupamento de Escolas
Escola Básica

Planificação de Aula

Disciplina: Língua Gestual Portuguesa

Professora: Brígida Ferreira

Professora-estagiária: Catarina Patrício Paiva

Data: 1/06/2023

Tema: História da LGP: Jacob R. Pereira

Turma: 6º ano

Domínio	Objetivos Gerais	Competências/ Atividades	Método/ Estratégia	Tempo	Materiais/ Recursos	Perfil dos Alunos
Literacia em LGP	Produção	Contar biografias (reais ou imaginárias)	Apresentação do tema à turma sobre a História da Educação dos Surdos.	10 min	Computador Power Point	A, B, C, F
LGP, Comunidade e Cultura	História	Conhecer os momentos e as figuras marcantes da história dos Surdos no mundo e em Portugal	Breve explicação da vida de Jacob Rodrigues Pereira ao longo dos anos. E apresentação da Instituição Casa Pia aos alunos, o seu objetivo e do Instituto Jacob Rodrigues Pereira.	25 min	Computador Power Point	A, B, C, D, E, F, G
LGP, Comunidade e Cultura	Cidadania	Ser autónomo em situações comunicativas socialmente diversificadas;	Realização de uma ficha de trabalho, posteriormente, realizar a sua correção.	20 min	Computador Power Point Ficha de trabalho	A, B, C, D, E, F, G
Estudo da Língua	Campo semântico	Utilizar adequadamente os diferentes tipos de classificadores;	Realização de um jogo com cartões sobre os diferentes classificadores (Anexo III), para comemoração do dia da criança.	40 min	Jogos em cartões	A, B, C, D, E, F, I, J
Perfil dos Alunos	A- Linguagens e textos; B- Informação e comunicação, C- Raciocínio e resolução de problemas, D- Pensamento crítico e criativo, E- Relacionamento interpessoal, F- Desenvolvimento pessoal e autonomia, G- Bem-estar, saúde e ambiente, H- Sensibilidade estética e artística, I- Saber científico, técnico e tecnológico, J- Consciência e domínio do corpo.					

Apêndice 4. Imagens utilizadas para o jogo de Classificadores aplicadas à aluna C da turma do sexto ano.

Classificador verbal: forma de andar/voar/nadar forma das patas/asas, tamanho do animal. Ter em atenção á execução dos gestos (5 queremas).





Classificador verbal: forma de andar, objetos, número de pessoas. Ter em atenção à execução dos gestos (5 queremas).



Classificador verbal: forma de comer, objetos, gesto do produto a comer. Ter em atenção à execução dos gestos (5 queremas).



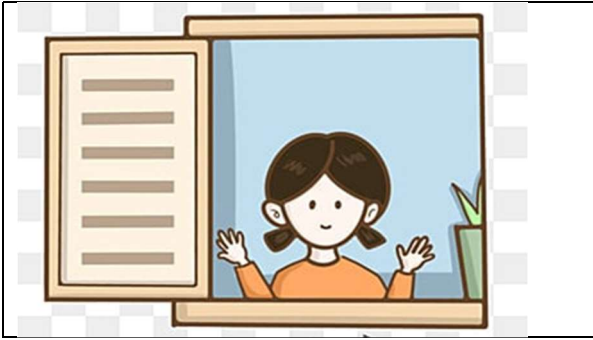
Classificador nominal: forma dos objetos. Ter em atenção à execução dos gestos (5 queremas).



Classificadores verbal: forma de pintar e abrir as janelas. Ter em atenção à execução dos gestos (5 queremas)





Classificador nominal: disposição dos objetos, descrição de imagens, forma dos objetos. Ter em atenção à execução dos gestos (5 queremas).

A row of four soda cans: Coca-Cola (red), Fanta (orange), Sprite (green), and Pepsi (blue).	A group of three soda cans: Sprite (green), Coca-Cola (red), and Fanta (orange).
A row of various soda cans including Sprite, Coca-Cola, Fanta, Pepsi, and others.	A woven basket filled with several oranges.
A woven basket filled with several oranges, placed on a wooden surface.	A woven basket filled with several oranges.

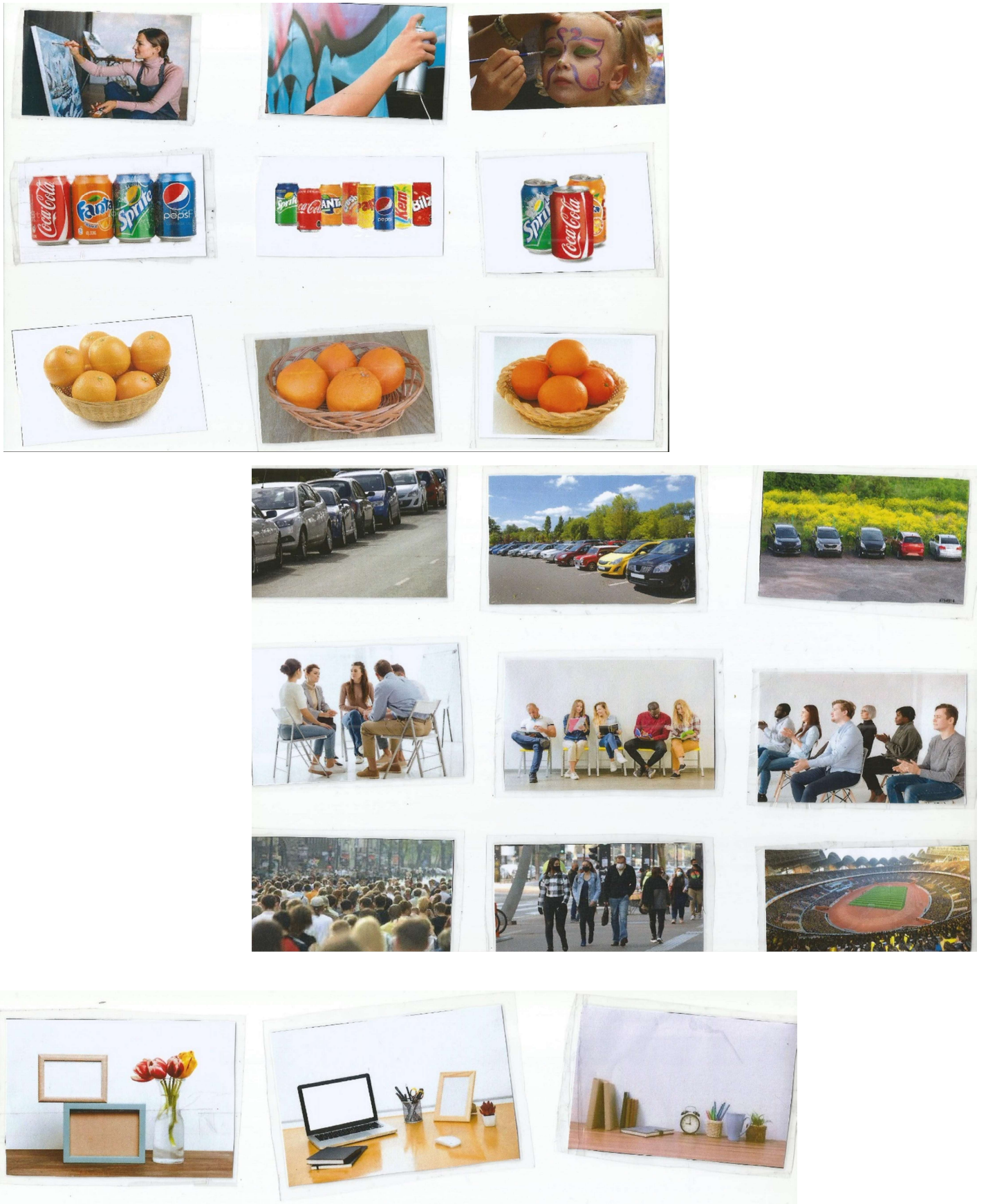




Apêndice 5. Cartões utilizados para o jogo de Classificadores aplicadas à aluna C da turma do sexto ano.







Apêndice 6. Tabela dos jogos de Classificadores para preenchimento com as respostas da aluna C da turma do sexto ano.

Classificadores	Classificador 1	Classificador 2	Classificador 3	Notas/Observações
CL verbal (galinha, pato, pinguim)				
CL Verbal (peixe, tartaruga, golfinho)				
CL verbal (borboleta, pássaro, águia)				
CL verbal (elefante, rinoceronte, gato)				
CL Verbal (pessoa correr, patins, skate)				
CL Verbal (pessoa carro, mota, bicicleta)				
CL Verbal (iogurte comer, beber, cereais)				
CL verbal (gelado colher, pau, bolacha)				
CL verbal (sumo, lata, Compal)				
CL verbal (água copo, garrafa, bebedouro)				
CL verbal (maçã, fatias e cubos)				
CL Verbal (pintar cara, parede, livro)				
CL Verbal (madeira, grafiti, tela)				
CL Nominal (janela abre lados, lado, horizontal)				
CL Nominal (sofá, cadeira, sofá L)				
CL Nominal (chapéu, cartola, boina)				
CL Nominal (relógio, relógio bolso, despertador)				
CL Nominal (livros deitados, pé, empilhados)				
CL Nominal (cama, cama casal, beliche)				

CL Nominal (latas direitas, latas tortas, latas juntas 3)				
CL Nominal (laranja cesto 4, cesto, 5, muitas)				
CL Nominal (carros direitos, frente, esquerda)				
CL Nominal (pessoas grupo, frente, fila)				
CL Nominal (pessoas aglomeradas, 3 na rua, estádio)				
CL Nominal (mesa com relógio, mesa com vaso, mesa com pc)				

Apêndice 7. Diário de Bordo realizado com a conversa com a docente de LGP sobre a Aluna C.

A aluna apresenta um bom desenvolvimento linguístico, com algumas influências do Português e alguma hesitação. Na escola aprende LGP, mas em casa estabelece a comunicação através da oralidade, com o Português Oral. Em contexto escolar, nos intervalos e em fora da escola, em casa, fala sempre oralmente. E é apenas na escola que ela tem contacto com a LGP. Mas é uma aluna que sempre se mostrou muito interessada e quer ser sempre a melhor da turma. No contexto familiar, os pais são ouvintes e falam português oral. Por vezes, quando não sabe um gesto recorre ao abecedário gestual para perguntar e depois consegue associar a palavra ao gesto. O que se verifica é que sempre vai prevalecer o Português nesta aluna «, vai ter maior destaque na sua forma de comunicação, e a LGP fica para segundo lugar. Apesar disto, ela é muito interessada, e manifesta muito interesse pela língua em si e faz sempre esforço para aprender. Também tem um bom pensamento lógico, e muitas vezes procura a informação em Português escrito em primeiro lugar e só depois é que procura informação em LGP.


Apêndice 8. Tabela dos jogos de Classificadores com as respostas da aluna C da turma do sexto ano.

Classificadores	Classificador 1	Classificador 2	Classificador 3	Notas/Observações
CL verbal (galinha, pato, pinguim)	CM, MOV, LOC, OR corretos + animal	CM, MOV, LOC, OR corretos + animal	CM, MOV, LOC, OR corretos + animal	Excelente desempenho dos CL, Não apresentou dificuldades, respostas rápidas sem hesitação
CL Verbal (peixe, tartaruga, golfinho)	CM, MOV, LOC, OR corretos + animal+ gesto	CM, OR., ENM corretos MOV LOC, errado + gesto	CM, MOV, LOC, OR corretos + gesto mar	Cl errado (tartaruga), MOV semelhante a uma pessoa a nadar.
CL verbal (borboleta, pássaro, águia)	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gestos corretos	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos	Gesto correto, boa CM, MOV, OR, ENM, LOC+ animal	Tudo correto, boa expressão não manual. Não apresentou dificuldades, respostas rápidas sem hesitação
CL verbal (elefante, rinoceronte, gato)	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gestos corretos	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gestos corretos	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gestos corretos	Excelente desempenho. Respostas rápidas e corretas. Não apresentou dificuldades
CL Verbal (pessoa correr, patins, skate)	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gesto correto	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gesto correto	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gesto correto	Repostas claras e objetivas, Sem hesitação. Bom desempenho a executar os gestos, sem dificuldade.
CL Verbal (pessoa carro, mota, bicicleta)	Gesto correto, boa CM, MOV, LOC. ENM, OR	Gesto correto, boa CM, MOV, OR, ENM	Gesto correto, boa CM, movimento, orientação	Repostas claras e objetivas, Sem hesitação. Bom desempenho a executar os gestos, sem dificuldade+ pessoas.
CL Verbal (iogurte comer, beber, cereais)	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos, resposta detalhada	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gesto correto	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; Resposta detalhada	Resposta correta, apresentou detalhes (forma de abrir o iogurte e comer). Sem hesitação ou dificuldade
CL verbal (gelado pau, colher, bolacha)	Gesto correto- CM, MOV, LOC, OR, ENM	Gesto incorreto- CM (em e), MOV, OR, ENM, LOC; = à imagem 1	Gesto incorreto - CM (em g), LOC, MOV, ENM, OR; gesto 2º imagem	1º CL correto; 2º e 3º incorretos. Gerou confusão hesitação.
CL verbal (sumo, lata, Compal)	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gesto correto	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gesto correto	CM, MOV, OR, LOC, ENM corretos; gesto correto	Gestos corretos, CL exato, forma de abrir a lata e o compal e como agarrar
CL verbal (água copo, garrafa, bebedouro)	Gesto correto, boa CM, MOV, LOC. ENM, OR	Boa CM, MOV, LOC. ENM, OR; resposta detalhada- abrir a garrafa	Gesto correto, boa CM, MOV, LOC. ENM, OR, resposta detalhada	CL executados corretamente. Respostas detalhadas. Sem hesitação e erros.
CL verbal (maçã, maçã, fatias e cubos)	Boa CM, MOV, LOC. ENM, OR; resposta detalhada- abrir a garrafa	Boa CM, MOV, LOC. ENM, OR; resposta detalhada- fatias da maçã	Boa CM, MOV, LOC. ENM, OR; resposta detalhada- cubos da maçã	CL corretos. Respostas diretas e detalhas- especificou a fruta e a forma de cortar. Sem dificuldade ou hesitação
CL Verbal (pintar cara, parede, livro)	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	Gestos corretos e detalhados- especificou o que ia ser pintado (cara, livro parede)
CL Verbal (madeira, grafiti, tela)	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CL correto- especificou o objeto antes do CL, madeira, tela e grafiti (ruas)

CL verbal (janela abre lados, lado, horizontal)	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CL correto; detalhes na resposta-formato das janelas. Respostas diretas sem hesitação
CL Nominal (sofá, cadeira, sofá L)	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; G + cor+ tamanho+ nº de pessoas	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; G + cor+ tamanho+ nº de pessoas	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; G + cor+ tamanho+ nº de pessoas	CL correto- especificou o nº de pessoas para cada um, cor e formato e gesto
CL Nominal (chapéu, cartola, boina)	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; forma+ cor	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; forma+ cor	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; forma+ cor	CL correto- especificou formato, forma de usar e as cores
CL Nominal (relógio, relógio bolso, despertador)	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CL correto- especificou forma do relógio de pulso e detalhou o despertador.
CL Nominal (livros deitados, pé, empilhados)	OR, MOV, LOC incorretos CM, ENM, corretos + G	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; + G	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; + G	CL incorreto- gerou confusão, descreveu-os em pé; dois CL corretos
CL Nominal (cama, cama casal, beliche)	Gesto correto- CM, MOV, LOC., OR corretos; G + CL+ Tamanho	Gesto correto- CM, MOV, LOC., OR corretos; G + CL+ Tamanho	Gesto correto- CM, MOV, LOC., OR corretos;	CL correto; Respostas diretas e sem hesitação/ dificuldades, descrição do tamanho, G + CL+ Tamanho
CL Nominal (latas direitas, latas tortas, latas juntas 3)	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CL correto, boa descrição das latas, e bom uso do MOV e da OR e no espaço
CL Nominal (laranja cesto 4, cesto, 5, muitas)	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; + gesto cesto	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; + gesto cesto	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; + gesto cesto	CLI correto, bola descrição da disposição. Respostas diretas e sem hesitação+ gesto cesto
CL Nominal (carros direitos, frente, esquerda)	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos;	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos; resposta detalhada	CL corretos -especificou a forma de estacionar+ gesto carros
CL Nominal (pessoas grupo, frente, fila)	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	CL corretos -especificou a ação das pessoas- sentadas. Respostas diretas e sem hesitação
CL Nominal (pessoas aglomeradas, 3 na rua, estádio)	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	CL corretos, Respostas diretas e sem hesitação
CL Nominal (mesa com relógio, mesa com vaso, mesa com pc)	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	Gesto correto- CM, MOV, LOC. ENM, OR corretos	CL corretos, Respostas diretas e sem hesitação; Faltou mencionar que os objetos estão na mesa

Apêndice 9. Tabela dos jogos de Classificadores com as respostas da aluna C da turma do sexto ano preenchida ao longo da realização do jogo.

Agrupamento [redacted]
Escola [redacted]
Ano Letivo 2022/23



Aluno/ Cartão	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Notas/Observações
CL verbal (galinha, pato, pinguim) <i>andar</i>	CM, MOV, LOC, OR	CM, LOC, OR, EMB, LATERAL	idem	Excelente, não tem dificuldades, respostas rápidas
CL Verbal (peixe, tartaruga, golfinho) <i>andar</i>	CM, MOV, LOC, OR, EMB, LATERAL	tartaruga e peixe a nadar (?)	golfinho ✓ idem	cl errado - tartaruga MOV e LOC errado
CL verbal (borboleta, pássaro, águia) <i>andar</i>	B ✓ perfeito	pássaro ✓	águia ✓	tudo correto SA ✓
CL verbal (elefante, rinoceronte, gato) <i>andar</i>	elefante ✓	CM, EMB, LOC, OR	gato ✓	Respostas corretas, sem dificuldades SA ✓
CL Verbal (pessoa correr, patins, skate) <i>andar</i>	pessoa ✓	patins ✓ SA ✓	skate ✓ SA ✓	Respostas corretas, boa interpretação de largura, sem dificuldades
CL Verbal (pessoa carro, mota, bicicleta) <i>andar</i>	carro ✓ SA ✓	mota ✓ SA ✓	bicicleta ✓ SA ✓	Respostas ✓, cl ✓ sem dificuldade, SA ✓
CL Verbal (iogurte comer, beber, cereais) <i>comer</i>	iogurte ✓ SA ✓	iogurte ✓ SA ✓	cereais ✓ SA ✓	sem dificuldades, 2 direções diferentes; SA ✓
CL verbal (gelado colher, pau, bolacha) <i>comer</i>	gelado ✓ SA ✓	gelado errado - CM em E; = imagem ↓	gelado X; = imagem; cl em B	gesto incorreto, respostas confusas, respostas incorretas
CL verbal (sumo, lata, Compal) <i>comer</i>	sumo ✓ SA ✓	lata ✓ SA ✓	compal ✓ SA ✓ detalhes abria	sem erros, detalhes abria e preso. SA ✓
CL verbal (água copo, garrafa, bebedouro) <i>comer</i>	H2O ✓ SA ✓	H2O ✓ SA ✓ detalhes copo SA ✓	SA ✓ SA ✓ detalhes	sem dificuldades, detalhes garrafa, e água; SA ✓
CL verbal (maçã, fatias e cubos) <i>comer</i>	maçã ✓ fatias SA ✓	cubos ✓ SA ✓	cubos, lata e com SA ✓	perfeito - detalhes forma do cone, com SA ✓
CL Verbal (pintar cara, parede, livro) <i>pintar</i>	pintar ✓ SA ✓ CM - detalhe	lata ✓ SA ✓	SA ✓	SA ✓ adaptação bar, detalhes
CL Verbal (madeira, grafiti, tela) <i>pintar</i>	madeira; SA ✓ SA ✓ CM	grafiti ✓ SA ✓ CM adaptou	SA ✓ SA ✓ CM adaptou	SA ✓; CM adaptou com detalhes
CL Nominal (sofá, cadeira, sofá L) <i>forma</i>	sofá ✓ SA ✓ SA ✓ detalhes	sofá ✓ SA ✓	SA ✓ SA ✓ detalhes	SA ✓ e detalhes modo pessoa ca, formato
CL Nominal (chapéu, cartola, boina) <i>forma</i>	chapéu ✓ SA ✓	cartola ✓ SA ✓	boina ✓ SA ✓	SA ✓; forma de usar e preso detalhes perfeito
CL Nominal (relógio, relógio bolso, despertador) <i>forma</i>	relógio ✓ SA ✓	despertador ✓ SA ✓	SA ✓	sem detalhes ca, local de usar, cl correto
CL Nominal (livros deitados, pé, empilhados) <i>forma</i>	deitados, loc imonentes CM, EMB ✓	SA ✓; resposta detalhada	SA ✓; não possui detalhada	cl - imonente - descrição e pé; 2 cls corretos

Agrupamento
Escola
Ano Letivo 2022/23



CL Nominal (janela abre lados, lado, horizontal) <i>forma</i>	SA ✓ resposta detalhada	SA ✓ resposta ✓ detalhe	SA ✓ classificadas ✓ respostas ✓ detalhe	detalhes no resgate, formato da janela, s/ hesitações respostas diretas	
CL Nominal (cama, cama casal, beliche) <i>forma</i>	SA ✓ resposta concreta	SA ✓ resposta detalhada	SA ✓ resposta detalhe	o concreto, uso das palavras também, respostas diretas	
CL Nominal (latas direitas, latas tortas, latas juntas 3) <i>forma</i>	SA ✓ resposta concreta	SA ✓; resposta detalhada	SA ✓	Os concretos, distinção das latas, bom nível oral	
CL Nominal (laranja cesto 4, cesto, 5, muitas) <i>forma</i>	SA ✓ resposta detalhe	SA ✓	SA ✓ br resposta	o concreto, distinção da distribuição, resposta direta, s/ hesitação	
CL Nominal (carros direitos, frente, esquerda) <i>forma / descreva</i>	SA ✓	SA ✓	SA ✓ resposta ✓	o concreto, especificação detalhada, boa, forma de enunciação	
CL Nominal (pessoas grupo, frente, fila) <i>forma / descreva</i>	SA ✓ descrever	SA ✓ descrever	SA ✓ descrever	os, especificação para o tipo de pessoa, e direção s/ hesitação	
CL Nominal (pessoas aglomeradas, 3 na rua, estádio)	SA ✓ descrever	SA ✓; o concreto	SA ✓ resposta ✓ s/ hesitação	os ✓ respostas diretas s/ hesitação	
CL Nominal (mesa com relógio, mesa com vaso, mesa com pc)	SA ✓ resposta ✓ me?	SA ✓ resposta ✓ me?	SA ✓ resposta ✓ me?	os ✓, resposta direta s/ hesitação, falta ordem na ordem (mesa)	

