

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL

OPORTUNIDADES E SINERGIAS

Catarina Mangas, Jenny Sousa
(Coordenadoras)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL: OPORTUNIDADES E SINERGIAS

COORDENAÇÃO

Catarina Mangas, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,

Ciência ID – 0C17-9C71-90B7; ORCID ID 0000-0003-0843-5861

Jenny Sousa, ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,

Ciência ID – D718-1B53-F947; ORCID ID 0000-0003-1626-6746

Todos os direitos reservados

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

Avenida Emídio Navarro, 81, 3D

3000-151 Coimbra

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net · editora@almedina.net

REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Adriana Brambilla – Universidade Federal do Paraíba, Brasil • Ana Lopes – Instituto Politécnico de Guarda, Portugal
• Cezarina da Conceição Santinho Mauricio – Politécnico de Leiria, Portugal • Dinora Tereza Zucchetti – Universidade FEEVALE, Brasil • Eduardo Manzini – Universidade Estadual Paulista, Brasil • Eva Navarro – Universidade de Valladolid, Espanha • Fernando Paulo Oliveira Magalhães – Politécnico de Leiria, Portugal • Helena Mesquita – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal • Ithaisa Perez – Universidad de La Laguna, Espanha • José António Duque Vicente – Politécnico de Leiria, Portugal • Loiane Orbolato – Universidade Estadual Paulista, Brasil • Lúcia Grave Magueta – Politécnico de Leiria, Portugal • Sandrina Diniz Fernandes Milhano – Politécnico de Leiria, Portugal

DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

PAGINAÇÃO

João Jegundo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

DPS – DIGITAL PRINTING SERVICES, LDA

DEPÓSITO LEGAL

506322/22

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.



Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL

Educação inclusiva e acessível : oportunidades e sinergias / coord.

Catarina Mangas, Jenny Sousa

978-989-40-0843-9

I – MANGAS, Catarina

II – SOUSA, Jenny

CDU 37

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL

OPORTUNIDADES E SINERGIAS

Catarina Mangas, Jenny Sousa
(Coordenadoras)

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA.....	9
<i>Catarina Mangas; Jenny Sousa</i>	
A VISÃO PARTILHADA DOS ESTADOS MEMBROS RUMO A UM ESPAÇO EUROPEU DA EDUCAÇÃO.....	11
<i>Susana Sardinha Monteiro</i>	
PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL, UM CONTRIBUTO PARA A AFIRMAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS INCLUSIVAS.....	29
<i>Célia Rodrigues</i>	
MINDSET DE CRESCIMENTO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	45
<i>Paula Cristina Ferreira</i>	
ACESSIBILIDADE DA COMUNICAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	57
<i>Carla Freire; Filipe Santos</i>	
EL PROGRAMA “UDL PER A TOTHOM”: UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD	73
<i>María Paz López Teulón</i>	
ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA: PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LGP A ALUNOS OUVINTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	89
<i>Isabel Correia; Joana Conde e Sousa; Pedro Custódio</i>	

LA DESCONEXIÓN EDUCATIVA, UN RETO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD. JÓVENES “CONECTADOS” COMO OBJETIVO	103
<i>Patricia Olmos Rueda; Joaquín Gairín Sallán</i>	
TECNOLOGIAS DE APOIO E DIVERSIDADE FUNCIONAL: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E INCLUSIVA	117
<i>Jaime Ribeiro; Lúcia Bento; Graça Faria; Sílvia Silva; Tiago Abreu; Sara Rodrigues; Luís Azevedo</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERGERACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS COMUNITÁRIAS.....	135
<i>Jenny Sousa; Miguel Mesquita</i>	
MODELO INOVADOR E INCLUSIVO DE APRENDIZAGEM PARA SENIORES NO ENSINO SUPERIOR: O EXEMPLO DO PROGRAMA 60+.....	151
<i>Luísa Pimentel; Sara Mónico Lopes; Cezarina Maurício</i>	
A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DOS SENIORES NA SOCIEDADE.....	169
<i>Fátima Abreu Neto; Sara Mónico Lopes; Luísa Pimentel</i>	
A INCLUSÃO NA ESCOLA: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO ENTRE AS EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES	189
<i>Sílvia Canha; Catarina Mangas; Jaime Ribeiro</i>	
A COMUNICAÇÃO NO ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: BARREIRA OU FACILITADOR?	207
<i>Isabel Perdigão; Catarina Mangas</i>	
SOBRE OS AUTORES	223

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA: PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LGP A ALUNOS OUVINTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Isabel Correia; Joana Conde e Sousa; Pedro Custódio

(Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação)

Resumo: A Língua Gestual Portuguesa (LGP) está reconhecida desde 1997 na Constituição da República, no capítulo dedicado ao ensino, como língua que importa proteger e valorizar. Recentemente, em 2018, foi criado o grupo de recrutamento para docentes de LGP através do Decreto-Lei n.º 16/2018. Estes grandes passos significam que a LGP está cada vez mais na esfera pública, nomeadamente no ensino, ocupando um lugar digno e por direito. Gostaríamos que, pelo menos a médio prazo, esta língua fosse ensinada a todos, independentemente da condição auditiva. Por isso, enquanto docentes no Mestrado em Ensino da LGP, partindo do trabalho colaborativo entre professores e alunos, trazemos algumas sugestões de atividades para o ensino da LGP a ouvintes que frequentem o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A nossa proposta centra-se em parte do primeiro trimestre do calendário escolar português e assenta nas competências de compreensão, produção e conhecimento explícito da língua, porém, seguindo estratégias que privilegiam a dinâmica da aprendizagem colaborativa e lúdica.

Palavras-chave: Didática da LGP para ouvintes; Ensino de línguas de sinais

1. A didática das Línguas de Sinais¹ a alunos ouvintes: conceito, margens, latitudes

O ensino de uma língua requer obrigatoriamente um enfoque teórico, quer se trate de uma perspectiva mais interna, e centrada na língua enquanto construção nativa e, portanto, materna, ou de outras perspectivas mais externas e não cêntricas. A conceptualização em torno do ensino das línguas advém, em grande parte, do seu próprio estatuto de *per se*, e, portanto, gera designações teóricas mais amplas e/ou circunscritas, conforme o ponto de vista, a abordagem prática e, sobretudo, o posicionamento e localização do aluno e/ou do professor face a uma língua, num plano mais letivo.

Esta referência é, não só espacial, como, sobretudo, cognitiva, cultural, e determina o ponto de contacto entre um aluno e a língua que aprende. Como sublinha Custódio (2016),

Hoje, do ponto de vista teórico, fazemos claramente a distinção entre Português Língua Não Materna (PLNM) e Língua Materna (LM). Ellis (1994, p. 3) usa ainda a designação “Língua Segunda” para identificar aquela que é, posterior e naturalmente, aprendida num território onde é falada ou, ainda, usada em contexto de sala de aula. (p. 182)

Numa perspectiva mais genérica, Galisson e Coste (1983) adotam a designação “línguas não maternas” (p. 442), incluindo nesse âmbito a segunda língua (L2) e a língua estrangeira (LE). Hoje é, pois, assaz relevante do ponto de vista teórico, mas sobretudo didático, distinguir os espaços e os conceitos de LM, L2 ou LE, leque a que se veio juntar, também, o conceito emergente de “língua de herança” (LH) ou, ainda, “língua de acolhimento” (LA), conforme se comprova em Albuquerque et al. (2016), Lopez (2016), Bizon et al. (2018), Cabete (2010), Grosso (2010), entre tantos autores.

Ora, no contexto específico do ensino do Português, aceitamos de modo consensual e genérico a designação de Português Língua não materna (PLNM), quando o público discente não domina a língua com a proficiência mais elevada. Flores (2013) acentua a abrangência deste termo, quer do ponto de vista linguístico, quer didático, uma vez que engloba diferentes

¹ Usamos neste artigo os termos ‘sinais’, ‘gestual’ e ‘gestuar’ como equivalentes lexicais.

populações falantes, de entre as quais se destacam as de famílias nativas de Português, ou as de língua aprendida por estudantes estrangeiros, de qualquer ascendência.

E, no caso de uma língua de sinais?

Como podemos estabelecer as margens e as fronteiras deste conceito, identificar com precisão as latitudes que traçam as linhas da didática desta língua a alunos ouvintes, dentro do mesmo território nacional?

Ora, no âmbito desta proposta, relativa ao ensino da língua de sinais portuguesa a alunos ouvintes, a definição em torno do correto emolduramento teórico revela-se complexo e não isento de distintas interpretações. Apesar de, para um público de estudantes ouvintes, a língua de sinais ser absolutamente nova, não podemos considerar de ânimo leve que ela seja uma *língua estrangeira*, tanto mais que a Língua Gestual Portuguesa (LGP) tem um estatuto político de língua oficial no nosso país, e, portanto, encontra-se num patamar em que, apesar das suas especificidades, coexiste no mesmo espaço geopolítico. Mas é, claramente, uma língua *nova e desconhecida* para este público. Não sendo uma língua materna para estes estudantes, as designações e, em simultâneo, os campos concetuais que melhor parecem enquadrá-la seriam os de segunda língua (L2) ou de língua não materna (LNM).

Em Portugal, por alargados e distintos motivos, esta discussão teórica não se realizou até à data com suficiente clareza e, sobretudo, carece de aprofundamento investigativo. Reconhecemos que, para além desta indefinição das latitudes e da imprecisão das fronteiras concetuais, esta incerteza taxonómica tende a gerar maiores dúvidas no campo letivo. Será certo que, felizmente, não constituirá uma oclusão completa no plano didático; não obstante, a verdade é que o ensino de uma língua de sinais no contexto geolinguístico português merece uma atenção mais particular e, eventualmente, uma categorização mais consistente. Não tanto pela necessidade de inventariação, mas sobretudo por razões de natureza didática e pedagógica, uma vez que, no plano das práticas de ensino em contexto letivo, convém sabermos as extremas que nos delimitam e ainda os modos como estes saberes transitam e são filtrados para a comunidade docente.

Se tomarmos como analogia breve o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, em específico, o caso brasileiro, a investigação pro-

duzida neste âmbito tende a considerar este contexto específico como um trabalho na esfera da didática de uma segunda língua (L2).

Como acentua Gesser (2010):

Neste material, portanto, entende-se como L1 (ou LM) a língua materna e natural do indivíduo que funciona como meio de socialização familiar; L2 como aquela utilizada pelo falante em função também de contatos lingüísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngües (papel social e/ou institucional), podendo a L2 ser ou não de uso oficial da sociedade envolvente (Ellis, 1994), e língua estrangeira (LE) próxima à definição de Almeida Filho (1998: 11): “língua dos outros ou de outros, de antepassados, de estranhos, de dominadores, ou língua exótica”. Gostaria de extrapolar, entretanto, um pouco mais no conceito de LE, pensando este nos contextos de línguas de sinais. (p. 9)

O mesmo investigador, em trabalho concebido em data anterior (Gesser, 2006) refere que

uma “**língua estrangeira**” em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral – e aqui não me refiro em oposição à modalidade escrita – que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual. Ao tratar a relação dos ouvintes com a LS como “estrangeira” não estou levando em consideração somente questões de modalidades distintas, bem como o fato de a LS pertencer a uma minoria lingüística “invisível”, e que não é falada e entendida na sociedade brasileira (cf. Cavalcanti, 1999a). Afinal, seria um paradoxo chamar de “estrangeira” uma língua Brasileira de sinais, língua esta que está contemplada – juntamente com mais de 200 línguas – no Livro de Registros das Línguas. Enfim, o uso (sempre entre aspas) da palavra “estrangeira” para fazer reflexões em torno da LS é – no sentido de Certeau (1994) – uma “tática/estratégia” que lanço mão para sensibilizar e pontuar o quão **alheia** é a língua de sinais para a maioria dos ouvintes... (p. 67)

Como mencionamos, e é nossa convicção, a pertinência desta questão assume foros de maior importância pela necessidade imperiosa e de carácter prático de proceder a um enquadramento teórico, mas, sobretudo, porque conviria adotar uma designação que oriente os professores que trabalham diretamente com os alunos neste contexto didático específico.

Obviamente que o ensino de uma língua diverge consoante o ponto de vista, o foco, os objetivos, os pontos de partida e de chegada e, sobretudo, o posicionamento didático necessário para que o docente desenvolva atividades de ensino, promova estratégias de aprendizagem e use os materiais e recursos mais adequados.

Por outras palavras, encontramos-nos no terreno teórico-prático da metodologia de ensino das línguas, da adaptabilidade e opções didáticas dos docentes, dos contextos de aprendizagem, e claro, da natureza dos destinatários: os alunos.

2. Proposta de atividades para o ensino da LGP a alunos ouvintes

Como abordado no ponto anterior, o ensino da língua de sinais portuguesa, comumente designada nos documentos curriculares atuais por LGP, carece de um programa que se centre nos alunos ouvintes. Esta língua não é parte do currículo dos alunos, nem é oferecida de forma sistemática em território luso. É certo que algumas escolas, nomeadamente as que têm alunos surdos, a disponibilizam como unidade extracurricular a alunos ouvintes, porém, esta prática circunscreve-se, sobretudo, a estas escolas. Noutros estabelecimentos de ensino, a LGP não marca presença, ou é lecionada de forma esparsa e não sistemática. Urge, a nosso ver, uma reflexão política, da comunidade surda e educativa sobre a necessidade de se ensinar uma língua reconhecida na Constituição da República e que é a primeira língua de muitos cidadãos portugueses.

Não havendo ainda a efetividade organizacional em torno de uma disciplina de Língua Gestual Portuguesa para alunos ouvintes, modestamente apresentamos apenas algumas atividades que pretendem guiar os docentes que, por projeto de escola, ministram este idioma. É nosso desiderato contribuir para a reflexão futura consistente, nomeadamente o lugar que a LGP deve ocupar nos *curricula*, nas faixas etárias, nos percursos, entre outros aspetos de organização do ensino. Pretendemos, pois, e apenas, lançar pistas que conduzam ao lugar digno que qualquer língua merece nos bancos da escola. A nossa proposta parte de uma filosofia de aprendizagem colaborativa e exploratória, incitando ao saber que se cimenta construindo-se através do

lúdico, mas, também, procurando uma compreensão e produção gestuais coerentes e niveladas de acordo com a progressão dos estudantes.

Pensando nos alunos, foi com eles que idealizamos as atividades que abaixo descreveremos. Assim, as nossas sugestões assentam em trabalhos realizados por estudantes do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, na Unidade Curricular de Didática da Língua Gestual Portuguesa para Ouvintes, do 1.º ano deste curso. Agradecemos a todos os docentes e estudantes, em particular aos autores das atividades que nomeamos em nota, a sua prestí-mosa e fundamental colaboração².

A sequência temática e as atividades que sugerimos enquadram-se no 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha deste ano curricular assenta em alguns fatores que nos parecem pertinentes na aprendizagem de uma língua visual. Neste nível escolar, os alunos já aprenderam a decifrar; a competência ortográfica e as atividades de relação fonema/grafema são, igualmente, manejadas com destreza. A compreensão leitora, oral, e a expressão escrita da língua materna, a par com a educação literária, convergem para o ampliar de conhecimentos lexicais, literários, de criatividade e organização escritas. Assim, cremos ser o momento para a introdução de uma outra língua, tal como já acontece com o Inglês, que integra o currículo deste ano de escolaridade. Todavia, como adiante se verá pelos documentos normativos de referência para o ensino das línguas que usamos, esta nossa proposta pode ser usada em outro ano de escolaridade. Pela natureza dos materiais e das atividades, a nossa sugestão direciona-se para um público infantil (3.º ano), mais concretamente no primeiro trimestre do ano escolar. Desta forma, procurámos que o ensino-aprendizagem de uma língua nova, com uma modalidade distinta, se enquadrasse no percurso letivo dos alunos. A periodicidade prevista seria de duas vezes por semana, dois tempos, cada um com 45 minutos. O referencial para os objetivos esperados é o que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) aponta como o Nível A1. Assim, no

² Agradecemos os trabalhos dos alunos Paulo Gouveia e Susete Ornelas, alunos do 1.º ano no ano letivo de 2020/2021; e das alunas Catarina Paiva e Vânia Ferreira, estudantes do 1.º ano no ano letivo de 2021/2022. Estes trabalhos foram orientados pelas autoras deste artigo e pela colega Neuza Santana.

que diz respeito à Língua de Sinais Portuguesa, o aluno do 3.º ano será um Utilizador Elementar (A1):

capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (Conselho da Europa, 2001, p. 49)

A proposta que apresentamos tem como unidades temáticas algumas das que podemos encontrar no documento norteador das Aprendizagens Essenciais para o 3.º ano de escolaridade – língua estrangeira Inglês. Do conhecimento empírico que possuímos, acreditamos que haverá a necessidade de ser repetida a mesma unidade temática várias vezes, uma vez que nos estamos a centrar no ensino de uma língua visual com a qual os alunos ouvintes não estão familiarizados. Embora pese a necessidade de introdução de conteúdos lexicais, e porque nos estamos a referir a uma língua desconhecida pela grande maioria das crianças ouvintes, importa referir que algumas das características da cultura e comunidade surda serão também contempladas na proposta que aqui aduzimos. Consideramos ainda que este conhecimento quer da língua, quer da comunidade surda será uma mais-valia para a relação com o outro, pelos contributos que a língua e a cultura transportam em si e que serão aprendidos e assimilados pelas crianças ouvintes (Silva et al., 2021). Estamos em crer que esta oportunidade de dar a conhecer a língua de sinais portuguesa trará inúmeros benefícios aos alunos ouvintes, não apenas em termos de conhecimento explícito da língua de sinais portuguesa, mas pela oportunidade de poder conviver com crianças surdas. Estes benefícios serão, certamente, profícuos não apenas para as crianças ouvintes, mas igualmente para os pares surdos. O espaço escolar aproximará distâncias que serão colmatadas por via da comunicação (Silva et al., 2021).

Seguidamente, apresentamos a proposta de atividades para uma unidade didática.

Organizador Domínio	Compreensão	Produção	Conhecimento explícito da língua	Proposta de ações a desenvolver	Recursos para desenvolver as propostas apresentadas
<p>Unidade temática Saudações e apresentações elementares</p>	<p>Compreender expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada; Identificar os sinais das saudações e cortesia.</p>	<p>Produzir os signos gestuais aprendidos em contexto e com recurso a linguagem gestual complementar.</p>	<p>Aprendizagem de léxico: saudações: OLÁ; BOM DIA; BOA TARDE; BOA NOITE; TUDO BEM? SIM; NÃO; MAIS OU MENOS; ADEUS;</p>	<p>Apresentação em <i>Powerpoint</i> (PPT) de imagens alusivas ao “dia”, “tarde” e “noite”. Partindo daí, ensinar os sinais das saudações e alguns de cortesia, através de situações simuladas e um pouco dramatizadas;</p> <p>Os alunos, a pares, retiram de um saco um cartão. Conforme a imagem que lhes couber, terão de dramatizar um pequeno diálogo em que usem as saudações e o vocabulário ensinado. A turma observa e corrige ou dá indicações de vocabulário.</p>	<p>Computador; Projetor; <i>Powerpoint</i>;</p> <p>Saco com cartões com imagens que representem dia/noite/tarde/manhã.</p>
<p>Unidade temática Identificação pessoal</p>	<p>Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.</p>	<p>Saber fazer a sua apresentação pessoal; Perguntar pela identidade de alguém.</p>	<p>Aprender o alfabeto manual; reconhecer o alfabeto em L.G.P.</p>	<p>Adivinha quem é? Um aluno vem à frente e soletra o nome de um colega. Quem identificar, continua o jogo;</p> <p>O que é isto? O aluno soletra uma palavra qualquer. O colega que adivinhar substitui-o. Todos devem participar;</p> <p>Vamos ler? A professora escreve palavras no quadro e os alunos terão de as soletrar.</p>	<p>Imagem projetada do alfabeto gestual português.</p>
<p>Unidade temática Família</p>	<p>Aprender os gestos que identificam relações de parentesco; Perceber o contraste gramatical de género.</p>	<p>Falar sobre a família; Trocar informações sobre as respetivas famílias; Perguntar e responder sobre a sua família e a dos colegas.</p>	<p>Nomear os sinais básicos da família (MÃE/PAI; IRMÃ/IRMÃO; AVÓ/AVÓ; TIO/TIA/PRIMO/PRIMA); Sinais básicos de animais domésticos; Sensibilização implícita à marcação de género natural.</p>	<p>Na minha casa... Cada aluno vem à frente nomeando quem vive com ele em casa e quem não vive usando o vocabulário aprendido;</p> <p>Cada aluno, ou pares, faz(em) o desenho da sua família, ou de uma família, e apresenta(m) à turma identificando cada elemento com o respetivo gesto.</p>	<p>Imagens com os sinais da família.</p>
<p>Unidade temática Escola</p>	<p>Compreender os gestos que representam o material escolar na sala de aula.</p>	<p>Pergunta-resposta em L.G.P.; Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Léxico: gestos que representam o material escolar e a escola; Mecanismos de formulação de perguntas em L.G.P.</p>	<p>Descobrir qual o material que está dentro do saco preto através do tato e fazer o gesto para os colegas; (jogo: descobre através do tato); Os colegas registam a resposta do colega e depois corrigem.</p>	<p>Saco com material escolar.</p>

<p>Unidade temática Estações do ano</p>	<p>Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Formular frases simples através de outra frase indutiva; Produzir vocabulário.</p>	<p>Vocabulário: nomes próprios e comuns: estações do ano; Vocabulário envolvente: frio; calor; chuva; sol; flores, fruta, etc.; Vocabulário implícito: cores; Sintaxe: frases simples.</p>	<p>O docente desenha uma árvore numa cartolina³. Cada aluno irá pintar a sua mão com as cores de outono (castanho, vermelho, amarelo, laranja) e coloca a mão nos ramos da árvore, como se fossem folhas, de forma a preenchê-la na sua totalidade. Através da componente visual, de mímica e algum vocabulário básico que pode escrever no quadro, o docente explica algumas características do outono, como o frio, as folhas a cair da árvore, entre outras; É ensinado o sinal de Outono; Através de cartões com imagens das diferentes estações do ano, será realizada a mesma atividade; São ensinados os sinais das restantes estações do ano; Com a utilização dos cartões, os alunos irão gestuar a estação representada; Depois poderão gestuar uma característica (ou mais) que se associe a cada estação (ex.: frio/ chuva/ calor). O docente terá ensinado estes gestos previamente; Após esta atividade os alunos devem dizer “A minha estação favorita é...”; os alunos responderão à pergunta e seguidamente repetirão a pergunta aos colegas.</p>	<p>Canetas; Tintas; Cartolina; Toalhetes; Tesoura; Cartões com imagens das estações do ano.</p>
<p>Unidade temática Cores</p> <p>Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Compreender vocabulário básico; Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Produzir vocabulário básico.</p>	<p>Vocabulário: adjetivos (cores).</p>	<p>O docente mostra lápis de cores diferentes aos alunos, gestuando cada uma das cores em LGP; O professor pede aos alunos para reproduzirem por gestos cada uma das cores demonstradas anteriormente; O professor distribui as folhas de cada aluno e explica a nova tarefa a executar; Antes da tarefa, o professor pergunta aos alunos que cores representam os sinais refletidos na ficha para que os mesmos levantem o respetivo lápis da cor correta; Os alunos pintam as imagens com as cores representadas pelos sinais (Anexo 1).</p>	<p>Lápis de cor; Ficha de trabalho (encontra-se no Anexo 1).</p>

³ Atividade desenvolvida pela mestranda Catarina Paiva.

⁴ Atividade desenvolvida pela mestranda Susete Ornelas.

<p>Unidade temática Festividades: “A lenda de São Martinho”</p>	<p>Compreender histórias; Identificar intervenientes, personagens e ações (em contos, etc.); Conhecer a estrutura de histórias simples; Brincar com a LGP.</p>	<p>Responder a perguntas simples com orientação do professor; Praticar o relato e a sequencialização; Aplicar vocabulário.</p>	<p>Vocabulário em contexto: lendas; castanhas; São Martinho; Sensibilização ao relato.</p>	<p>Será⁵ apresentada da lenda de “São Martinho” em <i>Powerpoint</i> (PPT), sendo a mesma gestuada; Seguidamente, será feita a interpretação da história através do jogo (o jogo encontra-se no Anexo 2).</p>	<p>Computador; Projetor; Jogo de cartões (encontra-se no Anexo 2).</p>
<p>Unidade temática Festividades: “Halloween”</p>	<p>Acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/auditivo; Conhecer a estrutura de histórias simples; Perceber o que é o nome gestual.</p>	<p>Praticar o relato; Criar uma história simples a partir de léxico aprendido.</p>	<p>Vocabulário: gestos da esfera do Halloween; Praticar frases simples em LGP Base icónica e/ou interpretativa/cultural do nome gestual.</p>	<p>História do Halloween criada pela Associação Portuguesa de Surdos; Apresentação da história em LGP; Jogo da memória: o jogo terá imagens e os sinais correspondentes; Os alunos serão convidados a encontrar a imagem e o sinal correspondente fazendo alusão ao jogo da memória; A partir desses sinais, criam uma pequena história que pode ser captada em vídeo.</p>	<p>Computador; Projetor; História: https://fb.watch/cXTNbNQd8y/</p>
<p>Unidade temática Bingo gestual: Avaliação formativa e lúdica; Revisão dos temas abordados</p>	<p>Conseguir identificar o vocabulário aprendido; Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Produzir frases simples.</p>	<p>Vocabulário; Estrutura sintática básica.</p>	<p>Será feita uma revisão de vocabulário previamente adquirido através de uma atividade⁶. Conforme vão saindo os cartões com as imagens, deve ser realizado o sinal e os alunos deverão verificar se saiu nos seus cartões de bingo. Para fazerem uma linha, os alunos devem produzir uma frase em LGP com os verbos aprendidos e que estarão também nos cartões do bingo.</p>	<p>Cartões bingo; Cartões com imagens; Saco para misturar os cartões.</p>

⁵ Atividade desenvolvida pelo mestrando Paulo Gouveira.

⁶ Atividade desenvolvida pela mestranda Vânia Oliveira.

3. Considerações finais

A tabela que acima apresentámos não pretende ser um qualquer documento norteador, mas apenas um modesto contributo para que se possa refletir e delinear um documento estruturado para o efetivo ensino da LGP a alunos ouvintes. Partimos do nosso contexto de ensino numa unidade curricular do mestrado que visa preparar futuros docentes de LGP.

A nossa proposta deve-se ao empenho dos nossos estudantes. Por questões de espaço, tivemos que selecionar algumas propostas que aqui apresentamos, mas todas elas têm o inestimável mérito de serem pioneiras e de pretenderem o ensino digno de um dos idiomas lusos. Como dissemos, ainda estamos longe de documentos normativos e reflexões teóricas ou metodológicas sobre o enquadramento didático da LGP como língua de aprendizagem formal por ouvintes. Todavia, é nosso entender que é na sala de aula que começa o trabalho e são as crianças os principais beneficiários e agentes deste processo. O que aqui propomos é um ensaio, um conjunto de ideias que espera vir a efetivar-se em escolas do nosso país, aguardando o valioso juízo dos alunos.

As nossas sugestões pretendem ser simples e não exaustivas. De modo algum queremos que sejam roteiros de aula, mas apenas atividades que podem complementar o exercício do professor.

Procurámos apresentar atividades que dessem a conhecer sobretudo vocabulário básico, considerando que elas se situam temporalmente em parte do primeiro trimestre letivo, e permitissem a aplicação dos sinais aprendidos de forma lúdica e contextualizada. A jusante destas propostas está a indelével e preciosa figura do professor de LGP que transmitirá os saberes, organizará o espaço de aprendizagem e avaliará o mais importante, o crescimento e enriquecimento linguístico dos alunos. Tal como qualquer domínio do saber, a aprendizagem de uma língua deve, em primeiro lugar, ser objeto de fruição e desenvolvimento intelectual. Tendo em conta que se trata de uma língua nacional, pertença de uma comunidade minoritária que ainda enfrenta duros obstáculos de acessibilidade, aprender LGP é, também, um exercício de cidadania e de globalização, na medida em que possibilita a comunicação intercultural e a integração da diferença num espaço comum. É nosso maior desiderato que, entre risos e estupefação, as crianças possam aprender a comunicar com todos.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, J., Gabriel, M., & Anunciação, R. F. M. (2016). O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In J. A. P. Gediél & G. G. Godoy (Orgs.), *Refúgio e hospitalidade* (pp. 359-380). Kairós Edições.
- Bizon, A. C. C., & Camargo, H. R. E. (2018). Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In R. Baeninger, L. M. Bógus, J. B. Moreira, L. R. Vedovato, D. M. Fernandes, M. R. Souza, C. S. Baltar, R. G. Peres, T. C. Waldman, & L. F. Aires Magalhães (Orgs.), *Migrações Sul-Sul* (pp. 712-726). Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp.
- Cabete, M. A. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento* [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4090>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. ASA. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Custódio, P. B. (2016). Alguns percursos didáticos para o ensino do português língua não materna. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. C. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Orgs.), *Atas do V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 182-192). CIED/Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/44992>
- Flores, C. (2013). Português língua não materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35-42). Lidel.
- Galissou, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Livraria Almedina.
- Gesser, A. (2006). *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Editorial.
- Gesser, A. (2010). *Metodologia de ensino em LIBRAS como L2*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Grosso M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

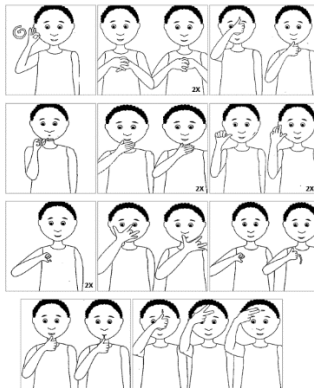
- Lopez, A. P. A. (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil* [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/RMSA-AJTNHQ>
- Silva, G., Correia, I., & Custódio, P. (2021). *Guia didático de língua gestual portuguesa. Uma proposta para o 2.º ciclo do ensino básico*. Edições Ex-Libris.

ANEXOS

Anexo 1 | Ficha de trabalho | Cores

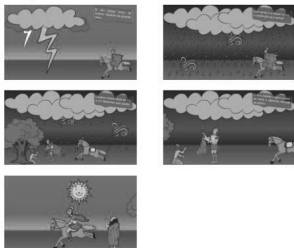
Nome: _____ Data: ____/____/____

5) Pinta as camisolas com as cores representadas nas imagens.



Anexo 2 | Ficha de trabalho e jogo | Lenda de São Martinho

- 1) A história "A lenda de São Martinho" em animação com efeitos de alguns fenômenos naturais em PowerPoint.



- 2) Jogo: Eu conto!

- 3) Material:

20 cartões e 4 de reserva. Uso de imagens da história "A Lenda de S. Martinho" retirados do PowerPoint.

- 4) Regras do Jogo:

5 grupos com um número variável de alunos. Os grupos são constituídos considerando o símbolo no verso dos cartões, porém, de forma aleatória. Cada grupo terá de associar os gestos dos cartões à imagem da história que lhe corresponde. Posteriormente, ordenam-se as imagens de forma sequencial. Cada grupo narra a imagem ou imagens que lhes couber.

- 5) Objetivo do Jogo:

Cada grupo terá de associar os gestos à imagem correspondente, para tal terá de identificar os gestos dos cartões, existirão gestos repetidos e só será válido se todos dum grupo correspondem a uma imagem, depois pela ordem das imagens, cada grupo decide quem irá narrar sendo que os que tiverem na posse do cartão auxiliam o colega com os gestos que tem de mencionar.

Conteúdos dos gestos em cada grupo de imagens				
Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5
Romano	Comença	Pobre	Romano	Sol
Cavalo	Chuva	Triste	Cortar	Romano
Nuvem	Vento	Frio	Capa	Embora
Trovoada	Rapido	*Romano	Dir	*Pobre
	*Cavalo	Ajudar	*Pobre	Feliz

